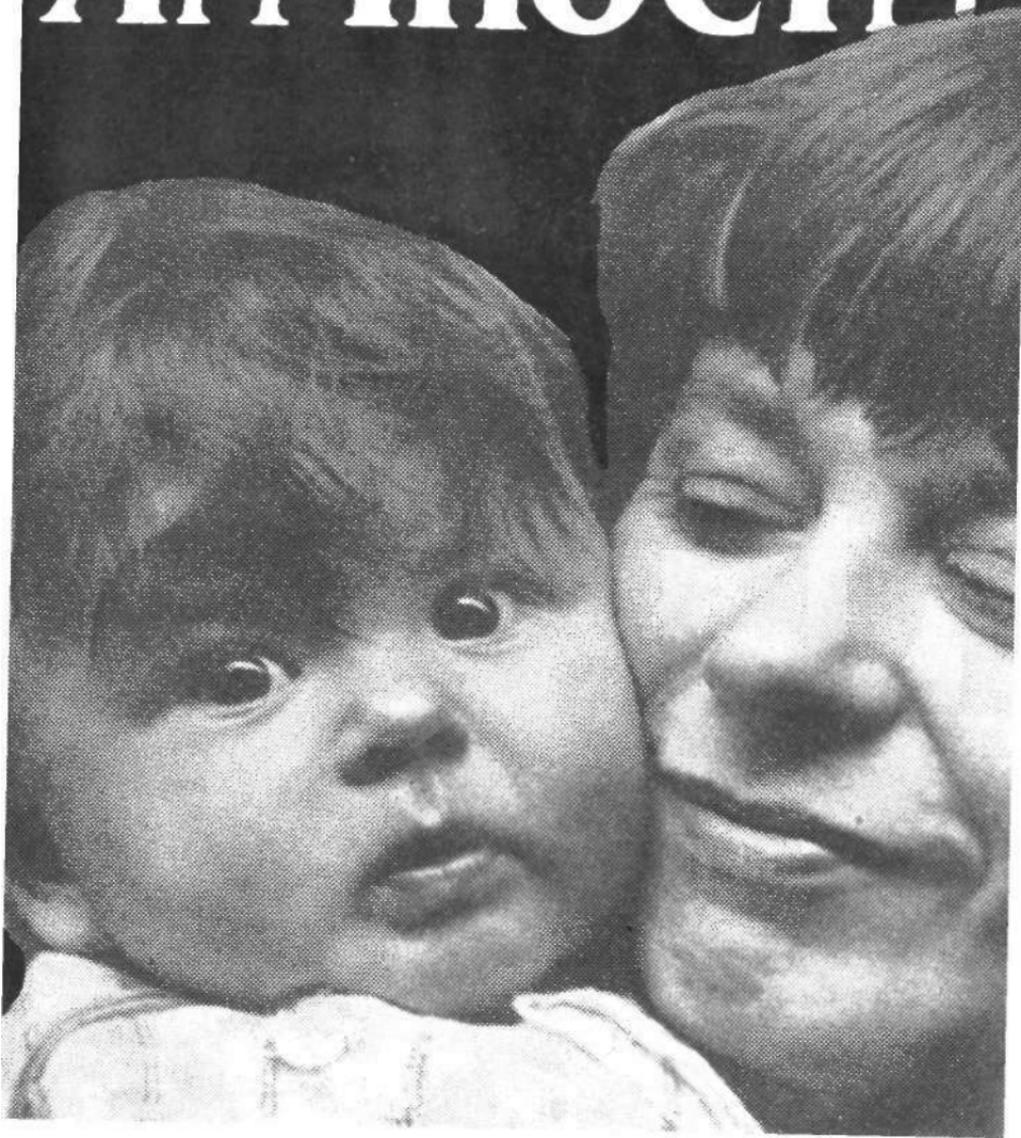


*Ранибург Й. * Поннер П.*

СЕКРЕТЫ ЛИЧНОСТИ



И. Ранибург, П. Поппер СЕКРЕТЫ ЛИЧНОСТИ



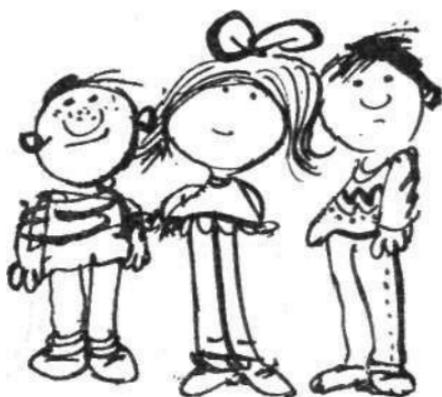
Ranseburg Jeno Popper Peter*

Szemelyisegiink titka



Ранибург И. Поппер П

Секреты личности



ББК 88.8
P22

Перевод с венгерского
Н. М. Куренной, И. Ф. Куренного
Рецензент и научный редактор перевода
кандидат психологических наук
А. С. Спиваковская

Раншбург И., Поппер П.
P22 **Секреты личности:** Пер. с венг. — М.: Педагогика, 1983.—160 с. ил.
55 коп.

Авторы книги, известные венгерские психологи, раскрывая секреты развития личности детей, вооружают родителей психологическими аканиями, необходимыми для воспитания здорового, гармонично развитого ребенка.

По каким законам формируется детская психика, интересы и потребности ребенка, как развить у ребенка самостоятельность, как проявляется его характер и как помочь ребенку найти свое место в коллективе — вот далеко не полный перечень вопросов, рассматриваемых в книге.

Для родителей.

Р 431100000—060
005(01)—83 — 43—83

ББК 88.8
371.015

© Ranschburg Jenő, Popper Péter 1978
© Перевод на русский язык,
предисловие издательство «Педагогика», 1983 г.

Предисловие

Как воспитывать детей? Как научить ребенка быть гармоничным, сильным, интересным, как сделать радостной и полезной его жизнь? Как овладеть искусством воспитания? Задавая себе эти вопросы, родители должны понимать, что воспитание — это тернистая дорога, на которой много радостей, надежд и успехов, но немало и разочарований, ошибок, немало секретов. Вероятно, именно поэтому книга известных венгерских психологов Й. Раншбурга и П. Поппера посвящена «секретам личности». Изучая законы развития психики ребенка, проблемы его воспитания, авторы стремятся передать эти знания родителям, помочь правильно строить общение с детьми, сделать процесс воспитания научно обоснованным и разумным. Этой идеей пронизана вся книга, приглашающая к серьезному разговору о воспитании. Здесь нет снисходительного упрощения, наоборот, дискутируя с родителями на равных, авторы не боятся открыто обсуждать такие сложные и часто скрытые для воспитателей вопросы, как мотивы рождения ребенка, особенности связи между ребенком и матерью, неоднозначность чувств к детям, включение в общение с ребенком внутренних конфликтов самих родителей.

Это очень полезная книга. Расширяя психологическую эрудированность родителей, она выполняет и еще одну важную задачу: дает возможность осознать себя в роли родителей.

. Книга содержит много конкретных советов и рекомендаций по наиболее важным вопросам воспитания. Это главы о поощрении и наказании, обучении социальным правилам поведения и общения.

В книге используется обширный материал современных, в том числе советских, исследований по детской психологии. Все рекомендации родителям формулируются как практические выводы из научных исследований, часть которых проведена авторами.

Предлагая вниманию читателей эту книгу, выражаем надежду, что после ее чтения для многих родителей секретов в воспитании станет меньше, а желания постоянно изучать себя и своего ребенка — больше.

А. С. Спиваковская

Какими родителями мы будем?

Связь между родителями и ребенком начинает формироваться задолго до его рождения.

Связь между родителями и ребенком... Она имеет две стороны. Во-первых, каждый из нас в свое время был ребенком, а значит, пережил детскую сторону этой социальной роли. Во-вторых, спустя десятилетия дети сами становятся родителями и знакомятся уже с другой стороной той же социальной роли.

Какими же родителями станут сегодняшние дети? Хочет того ребенок или нет, отчасти это будет определяться тем, что он в детстве видел, пережил и ощутил в поведении собственных родителей: какими они были в хорошем расположении духа, как сердились, как хвалили и наказывали, как разрешали конфликты, как выражалось их расположение и немилость... Эта масса впечатлений обладает очень большой моделирующей силой, человек невольно учится, копирует, впитывает в себя те черты родительского и человеческого поведения, которые наблюдал в мире взрослых. Что-то из этого опыта остается в нашем сознании навсегда, что-то утрачивается. Нередко из уст хладнокровно наказывающего родителя можно слышать: мой отец был строгим, но (или именно поэтому) я вырос порядочным человеком. Что это, самооправдание? Во всяком случае сознательное следование, повторение модели поведения собственных родителей. Бывает и наоборот: в детстве я много страдал от недружелюбной домашней обстановки и поэтому к своим детям хочу относиться с пониманием и нежностью.

Таким образом, в крайних проявлениях родительская модель определяет такое же или противоположное поведение. Однако в большинстве случаев в этом процессе нет столь четкой поляризации. Детские впечатления оседают в нас противоречиво, некоторым из них следуем и мы сами, другие элементы поведения своих родителей мы отвергаем, сюда же примешивается и наш собственный жизненный опыт, впечатления, ставшие привычными, и выкристаллизовавшиеся формы поведения. Но мир впечатлений детства постоянно присутствует, сохраняемый

нашим сознанием, и проявляется с особенной силой, когда мы сами обзавелись детьми, стали родителями. Это самые глубокие корни.

Есть, естественно, и другие ранние источники формирования связи между родителями и ребенком. К ним относятся и взаимоотношения супругов. Взаимная любовь родителей, гармония или дисгармония их духовного мира, сексуальной жизни, все те позитивные или отрицательные чувства и страсти, в окружении которых протекает жизнь двух людей, определяют и отношение к ребенку, его место в семье, в структуре межличностных связей. В ребенке отражаются чувства, которые питают родители друг к другу. Без преувеличения можно сказать, что для каждой женщины ребенок немного представляет его отца, мужчины же, в свою очередь, не могут отделить их отношение к ребенку от тех чувств, которые связывают их с матерью ребенка. Эти факторы также могут проявляться двояко. Положительные или отрицательные чувства, взаимоотношения родителей могут передаваться детям, но возможно и формирование необычной связи между родителями и детьми. Нелюбимая мужем жена ищет убежища от одиночества в ребенке, от него ожидает той заботы и тепла, которых ей недостает в отношениях с мужем, или наоборот.

Где-то я читал: наибольшее, что может сделать отец для своих детей, — это любить их мать.

И наконец, следует сказать о том, насколько важным и определяющим для формирования связи между родителями и ребенком являются обстоятельства причины его появления на свет.

Наиболее благородная причина — естественная потребность и желание двух любящих друг друга людей иметь ребенка. Скорее всего, эмоциональный климат для ребенка в такой семье будет наилучшим, во всяком случае его жизнь в семье начинается в благоприятной атмосфере. К сожалению, и в наше время часто бывает так, что вместо настоящей чувственной потребности и сознательного планирования семьи решающими факторами в рождении ребенка являются случайность или расчет. Вместо взвешенного решения и возвышенного ожидания иной раз встречаемся с безразличным смирением, простым приятием факта беременности, что обычно выражается в такой форме: «Раз уже так случилось... буду рожать. Если уж супругам положено заводить детей, то почему бы и не теперь...»

Само собой разумеется, что эти "случайно" родившиеся дети попадают совсем в иной мир чувств, нежели те, появления которых родители ждут, испытывают в них истинную внутреннюю потребность, готовятся к рождению ребенка с большой любовью.

Еще более проблематичным, а зачастую и более неблагоприятным оказывается положение в семье тех детей, с появлением которых на свет родители связывают надежды на решение каких-либо проблем. Перед этими детьми как бы стоят заранее определенные задачи, и, как это ни печально, родители, по сути дела, используют или пытаются использовать их для достижения определенных целей.

В этом отношении можно отметить два крайних случая: супружеские отношения разрушены или ухудшаются, родители чувствуют и видят, что стоят перед угрозой развода. И вместо того, чтобы попытаться выяснить истинные причины такого поворота событий (подобный анализ, естественно, может и привести к вопросу о собственной ответственности, и нелицеприятно отразить их человеческие слабости), родители пытаются склеить свои рушащиеся отношения посредством рождения ребенка. С его появлением на свет связываются надежды на улучшение, возрождение супружеских уз. По нашим наблюдениям, такое наивное ожидание характерно в большинстве случаев для жен, надеющихся, что ребенок привяжет к дому непутевого мужа, факт отцовства улучшит отношения между родителями или остановит спутника жизни, намеревающегося оставить свою жену.

Итак, взрослые ждут, что рождение ребенка улучшит нарушенные между ними связи. Возможны два случая. Родившийся ребенок налагает на супругов такие моральные обязательства, которые они волей-неволей принимают и, как бы жертвуя собой, остаются вместе «ради ребенка». Естественно, факт существования ребенка сам по себе не может решить все конфликты и противоречия в сфере эмоциональных, интеллектуальных или сексуальных связей двух взрослых людей. Ребенок будет расти в плохой семейной атмосфере, насыщенной конфликтами, отягощенной еще и тем, что один из родителей чувствует себя шантажируемым, а это, естественно, не может способствовать формированию позитивных эмоциональных связей.

Если же ожидания не оправдываются, распадающуюся семью не спасает и рождение ребенка, родители разво-

дятся, в этом случае появление ребенка разочаровывает: он не оправдал тайных надежд, связанных с его рождением.

Нередко встречается и другая ситуация. Если отношения между супругами неприязненны, один из них, и вновь чаще женщина, считает, что родившийся ребенок сможет устранить ее эмоциональную неудовлетворенность. Это и будет задачей ребенка. «Мне тоже нужен кто-то, кто был бы только моим, кого бы я могла любить и кто любил бы меня».

В течение нескольких первых лет жизни ребенок может и оправдать эти ожидания, связывать «свободные валентности» чувств матери, скрасить ее одиночество. Однако с течением лет из ребенка формируется все более независимая личность, он отдаляется от родителей, хочет жить собственной жизнью, в кругу своих друзей. Все меньше времени он проводит с родителями, хорошо проведенное воскресенье уже связано с путешествиями или занятиями спортом в кругу друзей, которым он доверяет свои тайны или важные события в его жизни. И это вполне закономерно.

Судорожно цепляющиеся за ребенка родители, в духовном мире которых он беспредельно господствует, заменяя собой все другие межличностные, дружеские связи, становятся в этой ситуации по-настоящему одинокими, обиженными и оскорбленными, а стремление ребенка к независимости воспринимается ими как признак отсутствия любви. Таким образом, разочарование становится еще большим.

Но огорчения родителей являются все же меньшей бедой. Гораздо хуже для ребенка, когда они, стремясь крепче привязать его к себе, используют всевозможные способы духовного шантажа, пытаются пробудить в нем сознание собственной вины. Они мешают ребенку вырасти независимым и свободным человеком, способным самостоятельно управлять своей жизнью, стараются удерживать его в вечной наивно-детской привязанности к себе, стремятся законсервировать и сохранить те формы связей между ребенком и родителями, время которых уже давно минуло.

Ребенок может решительно восстать против этого и начать «борьбу за независимость», крайние формы которой становятся причиной очень многих конфликтов и огорчений для обеих сторон и даже могут вылиться в агрессивное, бесконтрольное поведение ребенка. Если же

родительское стремление венчается успехом и ребенок соглашается с собственным положением «вечного дитя», это для него еще хуже: он никогда не станет независимым взрослым человеком, ему будет трудно устанавливать контакты с другими людьми, и, даже если это удастся, он будет играть роль подчиненной, зависимой и постоянно ищущей поддержки стороны. И здесь будет сохраняться та форма межличностной связи, к закреплению которой стремились, и, к сожалению, небезуспешно, его родители.

Есть и такие семьи, в которых перед детьми ставится задача добиться всего того, что не удалось родителям из-за отсутствия необходимых условий или же потому, что сами они не были достаточно способными и настойчивыми. Отец хотел стать врачом, но ему это не удалось, пусть же ребенок осуществит отцовскую мечту. Мать мечтала играть на пианино, но условий для этого не было, и теперь ребенку нужно интенсивно учиться музыке.

Это довольно странное родительское поведение, не лишенное некоторых элементов эгоизма: мы хотим сформировать ребенка по своему подобию. «Ведь он продолжатель моей жизни...»

В этом случае родители не считают с тем, что ребенок — это самостоятельное существо, не принимают во внимание его способности, возможности, интересы, наклонности, которые могут быть и отличными от родительских. И ребенок вновь стоит перед выбором: он может втиснуть себя в рамки чуждых ему родительских идеалов только ради того, чтобы обеспечить для себя любовь и чувство удовлетворенности родителей. В этом случае он пойдет ложным путем, не соответствующим его личности и способностям, который часто заканчивается полным фиаско. Но ребенок может и восстать против чуждых ему требований, вызывая тем самым разочарование родителей из-за несбывшихся надежд, и в результате возникают глубокие конфликты в отношениях между ребенком и родителями.

Итак, можно сделать вывод, который следует начертать в нашем разуме и сердце, причем обязательно большими буквами: «Человек не собственность! Даже если это ребенок!»

Мы воспитываем не ребенка, а человека. Такого человека, который будет способен жить в обществе, трудиться, радоваться. Он должен найти свое место в жизни, ориентироваться в сложной системе отношений между

людьми. Мы никогда не должны забывать, что ребенок — это самостоятельное существо. Наша педагогическая задача — как можно глубже узнать ребенка, изучить его способности, интересы и с учетом этого помочь выбрать соответствующую дорогу в жизни.

Мы должны еще до рождения ребенка быть готовыми к тому, что он не всегда бывает милым, послушным, способным, удачливым; иногда он доставляет много хлопот, может быть неприятным, мрачным, может плохо учиться в школе, иными словами, развитие ребенка может не совпадать с нашим нереальным, окрашенным в розовые тона идеалом. Но мы всегда должны быть терпеливыми и любящими. И только тогда мы сможем помочь ребенку решить стоящие перед ним проблемы, понять его личность, — словом, воспитать настоящего человека.

Следует, наконец, считаться и с тем, что причина многих неприятностей заключается в том, что нам, взрослым, родителям и педагогам, часто не хватает терпения для того, чтобы с пониманием реагировать на нормальное детское поведение. Мы раздражены, перегружены, устали и не выносим, когда дети шумят, разбрасывают игрушки или просто не подчиняются с первого слова. В этих случаях нам кажется, что с ребенком что-то не в порядке, хотя, по сути дела, причина нашего недовольства в нас самих — нам не хватает терпения.

Связь между матерью и ребенком

Может показаться странным, что рассматривать этот вопрос мы начинаем с изложения эксперимента, проведенного на животных (хотя сравнение поведения животных и человека следует проводить очень осторожно). Американский психолог Харлоу проводил опыты, в которых обезьяны вырастали в полной изоляции от своих братьев и людей. В этих условиях, когда чувство любви не могло сформироваться, выражение страха и агрессивности этих обезьян проявлялось с такой силой, что они утратили способность к социализации.

Независимо от того, согласимся ли мы с точкой зрения Харлоу или нет, в любом случае справедливо, что еще в раннем детстве должно сформироваться чувство привязанности и любви между двумя индивидуумами, которое оказывает решающее влияние на жизненный путь человека, его эмоциональный и интеллектуальный мир,

Именно поэтому вопрос о ранней связи, возникающей между матерью и ребенком, имеет первостепенное значение. Психологи, наблюдая прежде всего за детдомовскими детьми, уже давно заметили важность этой связи. Рядом с матерью ребенок развивается намного гармоничнее, нежели вдали от нее — в детском доме или в доме малютки. В поведении детей, воспитывающихся в домах малютки, наблюдались характерные симптомы даже в тех случаях, если при поступлении туда они выглядели совершенно гармонично развитыми. Спустя несколько месяцев в их психике уже можно было заметить признаки весьма специфических изменений. Свои наблюдения психолог Рене Шпиц описывает так: «Хотя им было по 8—9 месяцев от роду, они лежали или сидели с широко раскрытыми, ничего не выражающими, устремленными вдаль глазами, с застывшим, неподвижным лицом, как в оцепенении. Очевидно, они не воспринимали происходящего вокруг них. Это поведение иногда сопровождалось аутоэротической активностью, и устанавливать контакт с детьми, находящимися на этой стадии, было все более трудно, а затем и просто невозможно».

Возникает вопрос: на самом ли деле в данном случае идет речь только о последствиях отсутствия связи «мать — ребенок», или же сказываются и другие факторы, ведь с этими детьми никто не занимался и, таким образом, имело место отсутствие интеллектуальности? Многие наблюдения подтверждают, что занятия с детьми и в самом деле дают положительный результат, столь тяжелые симптомы уже не проявляются, но тем не менее серьезные нарушения духовного мира ребенка сохраняются.

Характер этих нарушений зависит и от момента отлучения ребенка от матери. Согласно исследованиям английского ученого Болби, дети, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от сверстников, осиротевших в 6-месячном возрасте или еще позднее. Для последних, т. е. для детей, познавших связь с матерью и затем потерявших ее, стали характерны антисоциальные черты поведения: они превратились в бродяг, многие имели столкновения с законом. Для детей, оказавшихся без матерей сразу после рождения, были также характерны эти черты. Они выросли замкнутыми, неконтактными людьми, но не превратились в антисоциальные элементы, не вступали в противоречия с общепринятыми правовыми нормами и системой социальных ценностей.

Причину антисоциального поведения психология может объяснить при помощи одного магического слова: фрустрация. Это состояние личности в момент, когда ее деятельность, направленная на достижение какой-либо цели, сталкивается с препятствием. По сути дела это не что иное, как чувственная проекция фиаско. Когда ребенок теряет мать, т. е. утрачивает уже сформировавшуюся между ними связь, у него наступает тяжелое фрустрационное состояние.

Фрустрационное состояние особенно опасно, если возникают множественные потери, в этом случае, хотя и неосознанно, оно проявляется в антисоциальном поведении, в форме мести по отношению ко всему обществу.

Для ребенка потеря матери аналогична тому, если бы она его бросила (отказалась от него).

Допустим, что отец женится второй раз и у ребенка появляется хорошая мачеха. Постепенно ребенок оттаивает, привязывается к ней, но отец и мачеха впоследствии разводятся, а отец вновь женится. Таким образом, фрустрационная ситуация повторяется многократно. В этом случае возрастает и опасность проявления антисоциальных форм поведения ребенка.

Гораздо труднее объяснить причины формирования антисоциального поведения личности. Допустим, что стабильной связи с матерью ребенок никогда не ощущал, но он все же получил довольно хорошее воспитание и, несмотря на это, у него проявляются определенные расстройства психики, отсюда следует, что контакт с матерью — это врожденная потребность. Иными словами, ребенку с момента его рождения необходимо с кем-то контактировать.

Если такая связь не формируется, возникают тяжелые психические расстройства. Если рядом нет человека, который научил бы ребенка любить, он никогда этому не научится и не сможет ценить хорошее отношение других. Дефицит любви и заботы с неизбежностью ведет к формированию такого поведения личности, когда человек не способен ни любить, ни быть любимым. Из этого определения видно, что чувство любви, которому ребенок учится, общаясь с матерью, получает более широкую проекцию. Чувственная сторона связи между матерью и ребенком — источник формирования всех других форм любви и привязанности, в том числе и чувственного фона гетеросексуальной связи.

Все чувства, для которых характерен элемент влечения, привязанность к другим людям, которую, пожалуй, можно отнести к наиболее важным человеческим свойствам, формируются на основе связи ребенка с матерью, и, если они не зародились в детстве, в дальнейшем их возникновение уже почти невозможно. Что же происходит, что формируется в этой ранней связи матери и ребенка, как возникает чувство любви?

Очень много интересных открытий в области психологии связано с наблюдениями за поведением животных. Однако прежде всего нам необходимо познакомиться с новым термином: импринтинг, что в переводе с английского языка означает «отпечаток, штамп» или «запечатление». Данный термин употребляется для подчеркивания того условия, при котором связь, сформировавшаяся на определенном жизненном этапе, сохраняется в течение всей жизни и накладывает на формирование личности неизгладимый отпечаток.

Вспомним классический эксперимент с утятами, поставленный в 50-е гг. В ходе эксперимента одного из только что вылупившихся утят уносили от матери и подсаживали к чучелу утки, изготовленному из папье-маше. Когда искусственная утка начинала скользить по рельсам, издавая при этом звуки «гог-гог-гог», не имеющие ничего общего с призывными звуками настоящей утки, утенок следовал за ней точно так же, как утята или цыплята бегают за своей матерью. После многократного повторения этого опыта утенка возвращали к матери. Утка-мать заходила в воду и подавала характерные призывные звуковые сигналы. Одновременно искусственная утка также начинала двигаться по рельсам, и подопытный утенок следовал за ней. Впоследствии утенок всегда следовал за моделью утки, хотя он не извлекал из этого никакой биологической пользы, не получал от нее ни пищи, ни чего-либо другого.

Позднее выяснилось, что для провоцирования реакции следования не нужна и модель утки. Ее можно заменить любым движущимся предметом: воздушным шариком, кубиком и т. п. Если на определенном этапе жизни (для утят это первые 26 часов) птенец следует за каким-либо движущимся предметом, он и впоследствии будет постоянно следовать именно за ним. Выражаясь языком, близким к антропоморфизму, можно было бы сказать, что он будет испытывать привязанность к этому предмету, что между живым существом и неодушевленным пред-

метом устанавливается определенно рода связь. В основе этой связи лежит реакция следования. Это явление мы и называем запечатлением: в нервной системе животного сформировался неистребимый отпечаток.

В настоящее время принято считать, что реакция следования за движущимся предметом является врожденной особенностью животных, они всегда следуют за объектом, за которым следовали в чувствительный для запечатления период. Эффект запечатления может проявляться очень отчетливо. Например, если часть животных следовала за красным кубиком, а другая часть — за желтым, воспользовавшись реакцией следования, смешанную группу впоследствии в любой момент можно разделить на две исходные группы. Запечатление сохраняется очень надолго, поскольку в значительной части случаев влечение к красному или желтому кубику проявляется вновь, даже по прошествии значительного времени с момента закрепления реакции. Запечатление сохраняется в продолжение всей жизни животного.

Привязанность собаки к человеку также основана на запечатлении, более того, настоящая привязанность животного может возникнуть только в форме запечатления. Именно поэтому рекомендуют приобретать щенков в возрасте только до семи недель, так как 7 недель—это чувствительный для запечатления период у собак, в это время еще может сформироваться очень теплая, тесная связь между животным и человеком. Позднее формирование этой связи затрудняется и она бывает менее тесной.

Возникает вопрос: можно ли говорить о запечатлении у высокоорганизованных животных и человека? Как уже говорилось, важнейший критерий запечатления — реакция следования. Но новорожденный ребенок вообще не способен следовать за кем-либо, он ведь и ходить не умеет, так можно ли говорить о запечатлении в отношении связи «мать — ребенок»? Среди специалистов, занимающихся изучением этого вопроса, нет единого мнения. Так, высказывается мнение, что существенным моментом является не реакция следования, а «поиск близости». Утенок следует за предметом, чтобы приблизиться к нему, т. е. здесь поиск близости выражается в реакции следования. Существо, которое не способно сразу после рождения к следованию, естественно, будет искать близости иным способом. У младенцев есть особые врожденные формы поведения, которые дают им возможность

достичь необходимого: поскольку сами они не могут приблизиться к матери, они зовут ее к себе. Наиболее существенные формы такого поведения — плач и улыбка. На языке младенцев плач означает «иди сюда». Плачем они подзывают мать к себе, а улыбкой как бы просят: «не уходи». Таким образом реализуется ситуация запечатления.

Многие исследователи считают, что запечатление имеет место не между новорожденным и матерью, а происходит гораздо раньше, еще в период внутриутробной жизни, причем осуществляется эта связь путем воздействия звуков сердца матери на плод. По моему мнению, эта точка зрения ошибочна, очень часто с запечатлением путают простые элементы обучения. Ни при каких обстоятельствах звуки материнского сердца не могут быть источником реакции запечатления для плода, здесь возникают другие процессы. Плод что-то слышит, так как в период внутриутробной жизни он в самом деле обладает слухом и, по всей вероятности, ему слышно биение сердца матери. Однако запечатление при этом не происходит. Тем не менее запечатление, которое возникает позднее, может иметь некоторое отношение и к звукам материнского сердца. Английский ученый Моррис сконструировал прибор, имитирующий биение сердца матери. При помощи этого прибора удавалось успокоить плачущего младенца. Можно допустить, что здесь имеет место запечатление. Ребенок сразу после появления на свет (собственно процесс рождения можно рассматривать как травматическую ситуацию) подвержен воздействию бесчисленных, очень сильных и непривычных для него раздражителей. Они вызывают у новорожденного защитную реакцию, и в результате уровень внутреннего напряжения будет настолько высоким, что организм младенца стремится при помощи врожденных механизмов снизить его до нормального. Под воздействием каких раздражителей может быть достигнута эта цель? Очевидно, для этого нужны привычные, знакомые еще по внутриутробному периоду раздражители. Таким образом, когда мать обнимает ребенка, она дает ему возможность снова слышать звуки сердцебиения (в особенности, когда держит его на левой руке), и в то же время ребенок ощущает весьма тесный телесный контакт с матерью, уже знакомый ему по заключительному периоду внутриутробного развития. (В последней трети беременности плод оказывается относительно стесненным, и поэтому столь

плотное соприкосновение поверхности кожи для новорожденного также нельзя отнести к необычным ощущениям.) Эти обстоятельства и являются для младенца источниками чувства безопасности, позволяющими нормализовать уровень внутреннего напряжения.

В этом и состоит основа запечатления. Следовательно, оно не формируется в период внутриутробного развития, просто раздражители, знакомые по этому периоду уже после рождения ребенка способствуют формированию запечатления и установлению по-настоящему тесной связи «мать — ребенок». Матери обычно держат детей на левой руке, независимо от того, левши они или нет. На значительной части картин мадонна держит младенца Иисуса также на левой руке. (Хотя эти факты и небезынтересны, они не могут служить научным доказательством гипотезы.)

Предполагают, что существует своего рода генетическая программа, предписывающая матерям держать своих детей на левой руке, приближая их таким образом к сердцу, источнику знакомых для младенцев звуков, и создавая тем самым условия для запечатления. Очень интересные эксперименты были проведены на двух группах матерей. В первую группу входили ранее не рожавшие женщины, а во вторую — рожавшие второй, третий или четвертый раз. У половины матерей каждой группы на 24 часа отнимали ребенка сразу после его появления на свет (это обычная для современной Венгрии практика), а остальным матерям ребенка отдавали сразу после родов. После этого наблюдали, каким образом у матерей формируется привычка поддерживать младенца левой рукой. Было отмечено, что матери, уже имеющие детей, все, без исключения, берут младенца на левую руку, независимо от того, отнимали его на 24 часа или нет. Среди женщин, родивших первого ребенка, привычка держать его исключительно на левой руке выработалась только у тех матерей, с которыми младенец оставался все время. У матерей, от которых ребенка после рождения отнимали на 24 или более часов, привычка пользоваться только левой рукой не наблюдалась; на какую руку получила мать ребенка, на такую же она брала младенца и впоследствии. Из результатов наблюдений заключили, что в формировании материнского чувства также существует определенный критический период и первые 24 часа после рождения ребенка являются его очень важной частью. Таким образом, если мать не полу-

чает ребенка сразу после родов, л[^]том случае материнству как особой форме поведения наносится некоторый ущерб. И хотя результаты этих наблюдений не могут служить решающим доказательством данной гипотезы, забывать о них не следует.

Первый послеродовой период может играть важную роль и в формировании ранней связи «мать — ребенок», поэтому с точки зрения психологии следует считать не совершенной получившую во всей Европе практику отделения из соображений гигиены новорожденного от матери, в связи с тем что, если мать получает ребенка сразу после родов, это оказывает положительное воздействие на формирование связи «мать — ребенок».

В связи с условиями формирования ранней связи «мать — ребенок» можно привести интересные примеры и из животного мира. До сих пор мы говорили о животных, для которых безразлично, чьих детенышей они воспитывают. Для утки, например, абсолютно безразлично, будет ли она воспитывать собственного или чужого утенка. Аналогичная ситуация наблюдается и у многих других, более высокоорганизованных животных, хотя отдельные виды таких животных различают своих и чужих детенышей: к ним, в частности, относятся овца и коза. Овцы с поразительной точностью способны различать своих новорожденных и отказываются ухаживать за чужими ягнятами. Но даже собственных детенышей они принимают лишь в том случае, если получают их в течение первых после родов 12 часов. Если новорожденного ягненка отняли от матери на 12—13 часов, в дальнейшем она его не принимает. Это уже давно было отмечено чабанами. Позднее за поведением овец наблюдали и ученые, которые, в частности, заметили, что обмануть овец невозможно: если новорожденного ягненка подменяли другим, материнский инстинкт «не срабатывал» на него и мать отвергала подкидыша.

Эксперименты свидетельствуют о том, что определенную роль в этом играют и запахи, но есть еще какие-то неизвестные факторы. В опытах с животными, образующими такую специфическую связь между матерью и новорожденным, можно точно показать, что инстинктивное материнское поведение определяется ранним периодом материнства, при этом наблюдаются даже определенные градации. Например, если новорожденного отнимают на 2—3 часа, это поведение еще сохраняется, но уже оказывается несколько нарушенным, причем степень наруше-

ний возрастает с увеличением продолжительности периода изоляции и, наконец, если его длительность составляет 12—13 часов, инстинктивное материнское поведение совершенно не проявляется.

Несмотря на то что, как уже отмечалось, нельзя проводить полную аналогию между человеком и животными, все же нельзя исключить, что в том случае, когда мать после родов получает ребенка лишь спустя определенное время, генетически и биологически детерминированные формы материнского поведения некоторым образом нарушаются.

Таким образом, на этой ранней стадии связи «мать — ребенок» особое значение имеет очень тесный контакт матери и новорожденного. При этом имеется в виду именно прямой, телесный контакт, и, следовательно, необходимо признать неправильным, когда плачущего младенца запрещают брать на руки, хотя известно много теорий, которыми пытаются мотивировать этот запрет. Между тем в первые месяцы жизни плачущего младенца просто необходимо брать на руки, обеспечивая тем самым тесный контакт с ним. Если плач и играет какую-то роль в механизме запечатления, то его значение может быть только «иди сюда». Ребенок плачет потому, что испытывает потребность в контакте, и в результате этого контакта у него формируется чувственное впечатление, которое мы называем любовью и нарушение которого приводит к тяжелым последствиям. Естественно, если ребенка систематически не берут на руки и дают ему выплакаться, он вскоре научится понимать, что плакать бесполезно, все равно его не возьмут. В результате он будет отличаться хорошим поведением, но при этом нельзя не подчеркнуть, что как раз с этими хорошо себя ведущими младенцами и связаны очень многие осложнения. При анализе различных отклонений, проявляющихся в 6—7-летнем возрасте, очень часто оказывается, что «это был прекрасный ребенок, никогда не плакал, лежал так, как его положишь, и поэтому его всегда можно было оставить одного». По какой-то причине система общения этих детей нарушалась. Но это не означает, что они не испытывают потребности и не ждут телесного контакта, просто по какой-то причине они не могут бороться за достижение этой цели. А это очень опасно, поскольку, если мать считает, что ее ребенок очень хороший и с ним можно делать все, что угодно, она в конечном счете не обеспечит всех условий, необхо-

димых для формирования между ними любви и привязанности, эта связь или не появится вообще, или будет недостаточно развита. Но все же большая часть детей обладает врожденным даром настойчиво бороться за ее установление. Дети, которых в первые месяцы жизни часто носили на руках, в 4-летнем возрасте уже не хватаются за мамину юбку, не кричат: «не пойду, если не возьмешь на ручки», а как раз наоборот; такое поведение более характерно для детей, которых в младенчестве на руки брали редко. Это объясняется тем, что начиная примерно с шестого месяца, по мере интеллектуального развития ребенка, телесный контакт заменяется иной формой общения.

В процесс развития связи между ребенком и матерью вступают органы чувств, которые обеспечивают необходимое общение уже на определенном расстоянии. К этим органам относятся уши и глаза. Иными словами, уже приблизительно с 6 месяцев голос и зрительный образ матери несут такой же позитивный эмоциональный импульс, как ранее тесный физический контакт, и нормально развивающийся ребенок начиная с этого времени все реже требует такого контакта, но взамен ему необходимо видеть мать. Этот этап развития, когда 6-месячный плачущий ребенок замолкает, услышав из другой комнаты голос матери, психологи несколько романтично называют «появлением надежды». Это особенно примечательный период в развитии личности. Начиная с этого момента особое значение приобретают те органы чувств, для которых нет надобности в тесном контакте, и, соответственно этому, становится возможным поддержание связи между матерью и ребенком на некотором расстоянии. Устрашающая ситуация, естественно, вновь вызывает потребность в физическом контакте с матерью, но по мере развития ребенка порог такой реакции повышается.

Второй формой поведения, которая наряду с плачем позволяет младенцу искать общения с матерью, является улыбка. То, что улыбка—это не заученная форма поведения, а врожденная, генетически детерминированная способность, доказывает очень интересное явление. Если мать поднимает ребенка, достигшего 3-месячного возраста, он смотрит в сторону матери и на его лице появляется улыбка. Самое поразительное состоит в том, что точно так же ведут себя и младенцы, слепые от рождения. Очевидно, здесь действует генетическая программа, проявляющаяся на определенном жизненном этапе

(в 3-месячном возрасте). Само собой разумеется, что слепой ребенок не мог бы научиться улыбаться и переводить глаза в определенном направлении, поскольку при этом он не получает никаких визуальных впечатлений. По всей вероятности, поведением ребенка в данном случае руководит генетическая программа, направленная на удержание, «сохранение» матери рядом с собой. Есть ли доказательства того, что и здесь мы имеем дело с явлением запечатления?

К таковым, прежде всего, следует отнести то обстоятельство, что в мире животных запечатление обладает одной специфической, интересной и закономерно проявляющейся особенностью, заключающейся в том, что обобщенное поведение постепенно переходит в специфическое. Это значит, что форма поведения, проявляющаяся ранее по отношению к кому угодно, позднее будет проявляться лишь в отношении единственного объекта. Достаточно вспомнить хотя бы реакцию следования у утят, которые в течение первых 26 часов жизни следуют за кем угодно и за чем угодно, а позднее — уже только за тем предметом, который вызывал у них эту реакцию. Такую же картину мы наблюдаем и при изучении роли улыбки в контактах между ребенком и матерью. Так, 3-месячный ребенок улыбается всем лицам, которые он видит над собой. С 5—6-месячного возраста он улыбается уже только матери или отцу, а при виде незнакомых лиц может и расплакаться. Таким образом, тенденция к социализации, характерная для запечатления, наблюдается и здесь.

Американский психолог Харлоу провел очень интересный эксперимент. Новорожденную обезьянку он отделял от матери и помещал в клетку, в которой были установлены два муляжа обезьян, один из которых был покрыт мягкой шерстью, а другой представлял собой голый проволочный каркас. Первый муляж обычно называют шерстяной или матерчатой «матерью», а второй — проволочной. Маленькая макака ежедневно проводила по 17—18 часов на матерчатой модели, хотя бутылка с молоком находилась на проволочной. Почему? Потому что матерчатая «мать» обеспечивала контактный комфорт, имеющий чрезвычайно большое значение в формировании чувства привязанности. Днем обезьянка приближалась к проволочной модели/только проголодавшись, кормилась из бутылочки с соской и, утолив голод, немедленно возвращалась к матерчатой «матери», забиралась на

нее, как это делают все маленькие обезьянки, и проводила на «матери» весь день. Если в один из углов клетки помещали какое-нибудь «чудовище», например марширующего и бьющего в барабан игрушечного медведя, обезьянка очень пугалась и вела себя при этом точно так же, как ребенок: судорожно цеплялась за «мать» и прятала в нее голову. Спустя некоторое время она начинала заигрывать со «страшилищем», выглядывала и снова пряталась.

Обезьянка пряталась все реже, наконец, отходила от «матери» и затевала с «чудовищем» игру. Если же матерчатой модели матери в клетке не было, до игр обезьянки с предметом, которого она еще недавно панически боялась, дело не доходило: все время, пока «чудовище» находилось в клетке, обезьянка сидела в углу, сжавшись в комок и дрожа от страха. Таким образом, чувство безопасности, необходимое для первых попыток обследования окружающего пространства, маленькая обезьянка и в самом деле приобрела в контакте с матерью, пусть даже и не с настоящей.

Этот эксперимент имел интересное продолжение. После выполнения необходимых наблюдений матерчатую модель обезьяны удаляли и спустя несколько лет вновь подкладывали ее в клетку к уже взрослому животному. Появление модели производило на макаку громадное впечатление. Она зажимала «бывшую мать» под мышкой, всюду носила ее с собой и яростно отбивалась от всех попыток отобрать модель. Когда все же муляж выхватили из ее объятий, обезьяна объявила голодовку и не принимала пищу до тех пор, пока модель не была возвращена. Обезьяна носила муляж на себе и, судя по всему, любила его, хотя несколько лет не виделась с ним и не подавала никаких признаков того, что помнит его и испытывает в нем потребность. Следовательно, эта связь, сформировавшаяся в ранний период жизни, очень устойчива.

А что же у людей? Хотелось бы отметить, что значительная часть детей обеспечивает себя такими «матерчатыми матерями», то ли медвежонком, то ли какой-либо другой мягкой игрушкой или тряпочкой, как бы заменяющими мать. В возрасте 1,5—2 лет многие дети ни за что не соглашаются ложиться спать без этих игрушек. Очень часто родители безуспешно пытаются подменить их новыми, более красивыми, но ребенку нужна именно эта, ее он гладит, держит в руках и засыпает только с

ней. Вполне возможно, что детей, которые не имели бы собственной «матерчатой матери», не бывает вообще.

Давайте теперь проследим, как трансформируется связь между матерью и ребенком по мере его роста. В возрасте 2—3 лет в развитии ребенка наступает новый этап, который условно можно было бы назвать стадией «пусти». Это тот самый возраст, в котором здоровый ребенок, особенно в присутствии сверстников, говорит матери, которая хочет его обнять, чтобы она его отпустила, он, дескать, взрослый мужчина (или взрослая женщина) и так поступать с ним нельзя. В подобном поведении проглядывают признаки процесса отдаления, который столь же закономерен, как и тесный контакт с матерью в младенчестве.

Следовательно, очень тесная, ярко выраженная, физическая связь с матерью в начальный период жизни сменяется постепенным отдалением, и к переходному возрасту наступает стадия, которую можно назвать «отстань». Таким образом, связь между матерью и ребенком в своем развитии проходит три этапа: первый — «обними крепче», второй — «пусти» и третий — «отстань». Позднее этот процесс повторяется, но субъектом следующего «обними крепче» будет уже не мама, а кто-то другой.

Наблюдения психологов свидетельствуют о том, что у молодых людей, у которых процесс отдаления по какой-либо причине не произошел и они сохранили первичный, тесный контакт с матерью, будут наблюдаться осложнения в процессе формирования гетеросексуальной связи или в завязывании дружеских отношений. В норме у них должны образоваться своего рода «свободные валентности», позволяющие устанавливать связи со сверстниками, и эти валентности не должны быть связаны матерью. Следовательно, задача матери не только трудна, но и двойственна. С одной стороны, в ребенке необходимо развить способность любить, а с другой — постепенно, со временем нужно создать в нем такую «свободную валентность», при помощи которой ранее сформировавшаяся способность любить сможет быть использована в отношениях со сверстниками. Если родители смиряются с неизбежностью процесса отдаления, ребенок будет расти в нормальных условиях. Но, к сожалению, для очень многих родителей это оказывается невероятно трудной задачей и, что интересно, часто можно наблюдать как раз обратную картину: в раннем детстве ребен-

ку тесного, физического, контакта явно не хватает, но зато позднее, когда он избегает родительской опеки, родители излишне к нему привязываются.

В своем развитии связь «мать — ребенок» от стадии тесного контакта постепенно должна переходить к полному отделению, хотя при этом необходимо подчеркнуть, что отделение означает не охлаждение чувства любви к матери, а проявление независимости, которая, в свою очередь, и делает возможным поддержание здоровой, гармоничной связи с родителями. Нездоровая связь будет ущемлять другие социальные контакты. В реальной жизни за ней накапливается море ненависти, озлобленности и в конце концов связь матери и ребенка трансформируется в болезненные, ненормальные отношения.

Возникает вопрос: является ли любовь, которой окружен ребенок в раннем детстве, гарантией сохранения в нем этого чувства и можно ли считать, что родители в этом отношении уже сделали все возможное? Практический опыт говорит о том, что укреплять эти теплые связи взаимной привязанности следует постоянно. Для нормального развития личности после 3-летнего возраста ребенка родители должны выработать и придерживаться определенной системы воспитания для дальнейшего формирования у него чувства любви и привязанности.

Когда младенец плачет

Прежде чем ребенок научится разговаривать, его физическое и духовное состояние, самочувствие, радость и боль находят выражение в форме различных сигналов. Такой своеобразной сигнальной системой можно считать все функции организма, в особенности процесс питания. Хороший или плохой аппетит, увеличение веса, возможное срыгивание зависят не только от функций организма, но и от психического состояния ребенка, его контактов с матерью, и, следовательно, они могут отражать влияние этой связи. Аналогичную роль играют и движения младенца, выражение его лица, мимика. И наконец, важным способом выражения физического и духовного состояния младенца является то, что мы называем плачем или, что гораздо, точнее, ревом. Плач младенца—это не то же самое, что рыдания взрослого человека или подростка, отражающие скорбь или огорчение. По сути дела этот плач не что иное, как произвольный звуковой сигнал,

который может нести различное содержание и который лишен элементов сознательного действия.

Специалисты лишь в последние годы обратили пристальное внимание на плач младенцев, его причины и смысловое значение. В частности, при помощи специальных методов анализа звука было установлено, что уже первый крик младенца, родившегося естественным путем, отличается от плача ребенка, извлеченного на свет при помощи кесарева сечения.

Но еще задолго до начала научных исследований в этой области, из многовекового опыта было известно, что младенцы плачут по-разному и, соответственно, плач может иметь различную смысловую нагрузку. Эти наблюдения и были положены в основу современных исследований.

Уже после нескольких встреч с ребенком матери могут издали, например из больничного коридора, отличать его голос среди других. Таким образом, плач, несомненно, обладает особенностями, характерными для данной личности и возраста. Опытные матери и медсестры могут различать и причины плача: ребенок проголодался, у него мокрая пеленка или болит животик. Следовательно, плач отражает и физическое состояние организма. Обладающие большим практическим опытом педиатры и медицинские сестры по плачу младенца могут даже определить некоторые заболевания.

Однако нас интересует прежде всего плач здорового ребенка, и в особенности вопрос: узнает ли, понимает ли мать плач своего ребенка, ведь от этого зависит и ее реакция на плач.

Этот вопрос имеет очень большое значение и для формирования связи «мать — ребенок», и для развития ребенка. Младенец в течение длительного времени остается существом, имеющим одни только потребности и совершенно лишенным способности удовлетворить их собственными силами. Он в полной мере беззащитен и зависит от окружения, от тех, кто за ним ухаживает. Для младенца мать — это, прежде всего, ключ к решению всех проблем. Он проголодался — мать накормит, мокрая пеленка — мать сменит ее на сухую и т. д. Следовательно, первый жизненный опыт, впечатления, самочувствие в новом для ребенка мире, заботы и радости зависят от того, поймет ли его мать, сделает ли она все, что необходимо младенцу в данный момент. На этой основе будет формироваться связь «мать — ребенок».

Однако правильное понимание причины плача младенца важно еще и по другой причине. Вследствие особенностей развития нервной системы ребенок вначале ощущает лишь общие, неспецифические, так называемые диффузные чувства радости и дискомфорта. Особенность формирования нервной системы человека состоит именно в том, что этот процесс не завершается в момент его рождения, а продолжается еще в течение длительного времени. В результате этого большую роль в развитии нервной системы, психики, в том числе и сенсорной системы, играет процесс обучения. Чувствовать человек учится. Это в равной степени относится и к так называемым внешним ощущениям (зрение, слух), и к внутренним сенсорным механизмам (чувство голода, сонливость и т. д.).

Важнейшее звено процесса обучения — информация, поступающая из внешнего мира. Рассмотрим, к примеру, ситуацию, когда ребенок вначале чувствует нечто, выражающееся в неопределенном состоянии общего дискомфорта. После кормления это ощущение исчезает. После многократного повторения ребенок научится распознавать то неприятное ощущение, которое исчезает после кормления, и, таким образом, он уже будет различать чувство голода. В процессе накопления опыта ребенок научится локализовать место возникновения этого ощущения, тем самым начиная постепенно изучать свое тело.

Этот процесс протекает беспрепятственно, если мать хорошо понимает, чего хочет от нее плачущий ребенок, и реагирует на плач соответствующим образом: если он голоден — накормит, если ощущает беспокойство — берет на руки, если нужно — заменит пеленку. В этих случаях информация или отклик, поступающий к ребенку из внешнего мира, адекватен его состоянию, выраженному в плаче.

Но что произойдет, если мать или няня не понимают сигналов ребенка? Когда он проголодался, его перепеленывают, а если испугался — кормят и т. д. Представляется очевидным, что неадекватная, не соответствующая конкретному состоянию и потребностям ребенка реакция на плач нарушает процесс его обучения. Именно в этом следует искать причины проявляющихся позднее многочисленных нарушений процессов пищеварения и функции опорожнения кишечника. Очень часто приходится наблюдать, как мать, не умеющая различать подава-

емых ребенком сигналов, реагирует на них одинаково: независимо от причин, вызвавших плач младенца, она начинает его кормить и даже ночью поить чаем. Подобная реакция матери способствует формированию у ребенка стереотипа, что еда — это спасение от всех бед. Именно этой привычкой объясняются некоторые случаи ожирения, неприятные и мучительные как для детей, так и для взрослых.

Тем не менее причину плача младенцев, содержание этих своеобразных сигналов можно очень хорошо различать.

В настоящее время известно, что существует много видов плача. При самой общей классификации можно различать плач, выражающий физические страдания (например, чувство голода, боль и т. п.), а также плач, вызванный эмоционально-социальными причинами (тоска, страх, желание быть взятым на руки, ощущение нехватки чего-либо и т. д.).

Правильное понимание матерью сигнала, подаваемого плачущим младенцем, оказывает глубокое влияние на формирование связи «мать — ребенок», и наоборот: мать будет правильно понимать плачущего ребенка лишь при том условии, что между ними будет существовать благоприятная эмоциональная связь. Обычно материнское непонимание ребенка проявляется в тех случаях, когда чувственный компонент связи «мать — ребенок» неуравновешен. Подобная дисгармония служит источником замкнутой цепочки аномалий, имеющих существенные последствия.

Таким образом, можно говорить о том, что период раннего младенчества является в определенном смысле критическим и имеет первостепенное значение для формирования связи «мать — ребенок», а также дальнейшего развития личности ребенка.

Забегая далеко вперед, следует упомянуть еще об одном связанном с данной темой обстоятельством — с часто встречающимися нарушениями режима питания и привычками функционирования кишечника. Так называемые малоежки и, наоборот, чрезмерно упитанные дети с повышенным аппетитом, а также страдающие ночным недержанием мочи или дети, у которых часто бывают запоры, причиняют родителям очень много хлопот и, как это часто, к сожалению, бывает, подобные осложнения могут превратиться в центральную проблему в семье.

Хотелось бы отметить лишь один аспект этого вопроса. Вначале функции, связанные с питанием и опорожнением кишечника ребенка, регулируются естественными потребностями организма. Ребенок в этом возрасте ест, когда проголодался, и, насытившись, отказывается от еды. Если ребенка правильно и своевременно приучали к этому, функции кишечника осуществляются в соответствии с потребностью.

Нередко, однако, можно слышать на первый взгляд безобидные, но все же фразы, достойные осуждения: «Съешь еще за бабушку! Как обрадуется папа, когда мы ему скажем, что ты очень хорошо пообедал!»

И так далее. В условиях гармоничных, уравновешенных семейных отношений эти высказывания, возможно, и не причиняют заметного вреда. Однако в том случае, если духовные, чувственные потребности ребенка остаются неудовлетворенными, если ему не хватает внимания взрослых или же если на ребенка оказывают гнетущее воздействие обостренные отношения между взрослыми членами семьи, ситуация складывается совершенно иная. Ребенок по этим словам и поведению взрослых мгновенно понимает, что своими действиями он может радовать их или огорчать, может доставлять окружающим удовольствие или переживания. И ребенок очень вольно пользуется этой предложенной ему властью. Не голоден, но ест, чтобы все были довольны. Проголодался, но отказывается от еды, потому что хочет наказать взрослых. Это же справедливо и в отношении опорожнения кишечника.

Если поглубже разобраться в этом вопросе, станет очевидным, что здесь произошел нежелательный сдвиг в системе регулирования механизма удовлетворения физических потребностей. Если ранее эти функции регулировались физическими потребностями, то постепенно роль регуляторов начинает играть конкретное для данного момента духовное состояние ребенка.

Однако все дело в том, что регуляция, исходящая от эмоций, зачастую неадекватна истинным физическим потребностям, а это приводит к нарушению равновесия. Так постепенно складывается ребенок-малоежка, вокруг которого вся семья выплясывает «боевой танец», бабушка, колотит в кастрюльную крышку, а дедушка каждую ложку каши сопровождает сказкой. И в результате может сформироваться бесконтрольный излишний аппетит, мочеиспускание, запор от упрямства.

Суть дела состоит в том, что ребенок свои физические функции использует для того, чтобы попытаться реализовать собственные желания. И все же главное внимание следует обратить не на приведенные выше уговоры, а, прежде всего, на нерешенные вопросы в отношениях родителей с ребенком, на те проблемы, которые и являются истинным источником такого типа поведения.

Развитие двигательной активности

Все родители хотят, чтобы их дети были подвижными и бойкими. Почему же тогда одни дети ловкие, а другие неуклюжие? И отчего одни взрослые элегантны, тогда как другие — угловаты?

Для получения ответа на этот вопрос следует рассмотреть процесс развития двигательных функций. Какова при этом роль врожденных факторов и в какой степени культура движений зависит от окружения человека? В этой связи небезынтересно отметить одну общебиологическую закономерность: чем ниже ступень организации живого существа, тем более совершенна его двигательная способность в момент появления на свет. И наоборот, чем более высокоорганизовано существо, тем в большей степени оно нуждается в упражнениях, в обучении движениям, и соответственно этому может возрасти разнообразие, сложность двигательных функций данного организма. Цыпленок в момент вылупления из яйца уже умеет все, что ему необходимо. А новорожденный младенец почти ничего не умеет, и почти всему он должен учиться. Эту важную биологическую закономерность можно дополнить тем, что чем ниже ступень организации животного, тем большую роль в его жизни играют инстинкты и, соответственно, тем в большей степени деятельность нервной системы регулируется генетическими программами. В то же время по мере повышения организации живых существ все возрастает роль их взаимодействия с окружающей средой, процесса обучения.

В зависимости от степени организации можно различать четыре группы движений. В первую входят очень характерные для плода и новорожденного импульсивные движения. Хотя эти движения, как и все другие, вызваны импульсами, поступающими к мышцам из нервной системы, они не связаны с какими-либо внешними раздражителями и не имеют определенной цели. В резуль-

тате спонтанных процессов, протекающих в нервной системе новорожденного, движения его рук и ног не скоординированы.

К другой группе относятся рефлекторные движения. Их характерная особенность заключается в том, что на действие внешнего раздражителя организм отвечает строго определенным двигательным актом. Сюда относятся известные простые рефлексы: коленный и рефлекс зрачка. В этих случаях под действием раздражителя автоматически осуществляется не зависящая от сознания двигательная программа.

В третью группу входят инстинктивные движения. В этих двигательных актах одновременно или в определенной последовательности движения можно рассматривать как цепь рефлекторных двигательных актов. Сюда можно отнести сосательный инстинкт. Нетрудно убедиться в том, что он не связан с чувством голода, поскольку характерные сосательные движения можно спровоцировать, пощекотав губы младенца, более того, как это ни удивительно, для того чтобы ребенок начал причмокивать губами, иногда бывает достаточно просто слегка потянуть его за ухо. Объясняется это тем, что существуют определенные, связанные с нервной системой, зоны, раздражение которых вызывает проявление сосательного инстинкта. Таким образом, новорожденный сосет не потому что он проголодался, а просто сосок матери, оказавшийся у него во рту, рефлекторно вызывает комплекс сложных сосательных движений, и в этом смысле утоление чувства голода является лишь вторичным результатом процесса сосания. В этом есть и глубокая логика, ведь, когда младенца впервые прикладывают к груди, он в буквальном смысле не имеет ни малейшего представления о том, что чувство голода он утолит при помощи сосания. Ребенок начинает сосать материнскую грудь не оттого, что ему известно, где находится молоко, а потому что раздражение вызывает цепь соответствующих рефлекторных сосательных движений. Интересно отметить, что с сосательным инстинктом связан и первый условный рефлекс, так называемый рефлекс положения тела. Уже через несколько дней младенец начинает понимать, что если его берут на руки, то вскоре он будет сосать, и поэтому начинает причмокивать губами, как только займет привычное положение. Это уже проявление условного рефлекса, появившегося в результате обучения. Позднее он разовьется до такой степени, что сосательный

рефлекс будет проявляться у ребенка при виде матери или когда она начинает расстегивать платье. А когда ребенок подрастет, для того чтобы он начал «сосать», ему бывает достаточно просто показать бутылочку с соской.

И наконец, к четвертому типу движений относятся простые сознательные и автоматические движения. Сознательные движения, которые не нужно постоянно контролировать, и есть автоматические движения. Например, взрослые люди могут писать автоматически, но ребенок, который только учится письму, пишет совершенно по-другому, следовательно, его двигательная программа, управляющая этими движениями, отличается от взрослой. Интересно проследить за процессами, протекающими в нервной системе, когда из простого сознательного движения вырабатывается автоматизм. Отличие сознательных движений от других типов движения состоит в том, что ими управляет кора головного мозга. Именно поэтому этот тип движения тесно связан с обучением. Сознательный автоматизм движений, в отличие от других типов движения, может появиться только как результат обучения. Когда взрослый человек едет на велосипеде (а это требует очень сложной координации движений, и только на первый взгляд кажется, что все это получается само собой), центры управления этими движениями находятся уже где-то в подкорковом веществе головного мозга, т. е. не в коре или в тех зонах коры, которые управляют наиболее простыми, примитивными процессами.

Во время езды на велосипеде человек может с кем-то беседовать, посматривать по сторонам, о чем-то размышлять, может даже задуматься, совершенно не обращая внимания на то, что едет на велосипеде. Но и для движения, доведенного до высокой степени автоматизма, существует определенная граница. Например, я — хороший велосипедист, еду на велосипеде, но сталкиваюсь с какими-то чрезвычайными обстоятельствами, и сразу же дальнейшая езда осуществляется уже не автоматически, она будет заменена последовательностью сознательных действий, поскольку весь мой мыслительный аппарат теперь подключен к поискам выхода из опасной ситуации и задаче сохранения равновесия.

Процессы, протекающие в центральной нервной системе, можно проиллюстрировать следующим образом. Как только мы чему-либо научились, весь этот усвоенный нами процесс запечатлевается в коре головного мозга. Это можно представить себе как перевернутую пира-

миду, верхняя, большая часть которой находится в коре головного мозга, а вершина расположена в подкорковой зоне. Все управление осуществляется наверху. На уровне автоматизма пирамида переворачивается, и большая ее часть теперь будет под корой головного мозга (нас она уже не интересует), а в коре располагается вершина пирамиды, та самая граница.

В чрезвычайных обстоятельствах именно вокруг этой границы переворачивается пирамида, вновь в коре будет находиться ее большая часть, и, таким образом, мы совершенно сознательно находим выход из опасного положения.

В отношении любого сложного движения справедливо, что оно является такой интеграцией множества частных двигательных актов, когда простая сумма отдельных элементов не равна целому. В то время, когда ребенок учится двигаться, тогда каждый самый незначительный двигательный акт имеет свою причину и преследует определенную цель. После первого движения немедленно начинается второе, затем третье и так далее, причем каждое из них имеет собственные причины и цели. Когда между исходной причиной и конечной целью нет никаких препятствий, процесс двигательной активности приобретает черты автоматизма, но при появлении помех отдельные двигательные акты вновь должны вернуться на пути преломления их в сознании, и это очень часто приводит к нежелательным последствиям.

Этот вопрос имеет и весьма важный воспитательный аспект. Если неуклюжего ребенка упрекают слишком часто, результатом этого будет необычная и имеющая неблагоприятные последствия реакция. При этом складывается такая ситуация: ребенок начинает сознавать, что ему не хватает ловкости, и он начинает усиленно следить за своими действиями. Иными словами, он все более сознательно контролирует те действия, которые следовало бы производить машинально и которые более ловкий ребенок выполняет инстинктивно, автоматически. В результате этого, как уже отмечалось, число ошибок, которых не бывает у «ловких людей», будет не только не меньше, но, наоборот, они будут встречаться все чаще.

Различия между автоматическим и сознательным движением можно проиллюстрировать еще одним очень интересным примером. В период второй мировой войны советские психологи А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия проводили эксперименты по реабилитации солдат с нару-

шекиными двигательными функциями. Вследствие ранения в голову один из больных не мог поднять руку до определенной высоты. Повреждены были не мышцы руки раненого, а нервная система: нарушена иннервация руки. Лурия просил раненого бойца поднять руку. Солдату это удавалось лишь частично. Как он ни старался, поднять руку выше определенного уровня он не мог. Естественно, высоту регистрировали незаметно для солдата. Спустя несколько минут Лурия просил его подать висящее на гвозде полотенце. В этом случае тому же самому человеку удавалось поднять руку на 20 см выше, поскольку это движение было уже не таким сознательным, а почти автоматическим. Огорчительно то, что несколькими минутами позднее сознательно ему удавалось поднять руку вновь лишь до того уровня, что и раньше, несмотря на все старания. Лурия выполнил еще один эксперимент, давший поразительный результат. В клинике у одного из больных в результате кровоизлияния в мозг была нарушена речь, и он не мог произнести слова «нет». Как ни пытался Лурия помочь ему, ничего из этого не получалось. После многократных попыток больной разозлился и сказал Лурия следующее: «Профессор, я не могу выговорить «нет». Этот пример также ясно доказывает существование различий между сознательной и автоматической координацией.

Любой желающий может провести следующий эксперимент: напишите несколько строк, не проговаривая предварительно текст про себя и как бы автоматически следуя за ним рукой, а просто записывая одну букву за другой, и не более того. На этих 2—3 строках вы сделаете грубые ошибки правописания и пропустите несколько букв. Это также свидетельствует о том, что нет совершенно никакой необходимости в сознательном подходе к координации движений, доведенных до автоматизма, поскольку это приводит к нарушению движений. Как уже отмечалось, привнесение осмысления в последовательность автоматических двигательных актов оказывает неблагоприятное действие.

В момент рождения младенец уже обладает многими двигательными программами. Одна из наиболее сложных среди них — уже упоминавшийся сосательный инстинкт. Лишь на первый взгляд он кажется простым. На самом деле, для того чтобы сосание было успешным, новорожденный должен проделать большую работу, в которой участвует более 20 согласованно действующих

мышц. Причем всю эту двигательную программу, а также те двигательные акты, которые ребенок выполнял еще в период внутриутробного развития, нормальный новорожденный способен выполнять в первый же день. В частности, хватательный рефлекс обнаруживается на пятом месяце развития плода.

Говоря о развитии различных форм двигательной активности, следует отметить, что в отдельных движениях присутствуют и врожденные, и приобретенные в процессе обучения элементы. Вопрос состоит в том, насколько велик удельный вес отдельных факторов, какова их роль в развитии различных видов движения.

Рассмотрим движение четырех типов: ползание, ходьбу, речь и письмо.

Ползание — это очень древняя форма передвижения, которой пользовался человек еще много миллионов лет назад. Это очень примитивная форма движения, почти в полной мере наследуемая человеком и не требующая обучения. Для того чтобы младенец начал ползать, его нервная система должна достичь определенной степени развития.

В приобретении навыка хождения обучение играет весьма заметную роль, ведь ребенок не начинает ходить сам по себе, для этого необходимы и соответствующие внешние условия.

Не следует, однако, понимать значение процесса обучения так, что учиться нужно абсолютно всему. Ведь по сути дела до настоящего времени мы даже не знаем точно, как нужно учить ребенка ходить. Обычно взрослые пытаются помочь ребенку научиться ходить при помощи одного и того же приема: берут ребенка за обе руки, слегка тянут вперед, и тогда он начинает шагать, так как шагательный рефлекс является врожденным.

Анализируя процесс развития ребенка, нелегко постоянно держать в поле зрения деятельность нервной системы. Ни для кого не секрет, что от ее развития зависит очень многое, нервная система развивается по генетически детерминированным законам, и именно поэтому регулирование этого процесса оказывается весьма трудной задачей. Центры координации движений 3—4-месячного ребенка расположены еще под корой головного мозга по той простой причине, что собственно кора еще не достигла степени развития, необходимой для выполнения этой роли. Однако уже через полгода, когда кора почти сформировалась (развитие центральной нервной системы

практически завершается к полуторагодовалому возрасту), управление, координацию движений осуществляют уже совершенно иные центры.

Одновременно протекают два процесса: простые движения все более усложняются и созревает нервная система. Но созревание нервной системы нельзя представлять как процесс постепенного поступательного развития, поскольку при этом происходит множество радикальных и очень важных изменений. Именно с этими переменами связана и проблема человеческой речи.

С точки зрения развития двигательной активности речь представляет собой не что иное, как специфический двигательный механизм (моторный автоматизм). В данном случае нас не интересуют вопросы, связанные с каким-либо конкретным языком, поскольку мы рассматриваем только чисто двигательный механизм человеческой речи. Если мы попытаемся повторить агуканье 3-месячного ребенка, то с удивлением заметим, что нам это не удастся. Точно скопировать эти звуки просто невозможно. И может быть, именно потому, что агуканье — это примитивный звуковой механизм, управляемый подкорковыми центрами, поскольку кора головного мозга еще относительно не развита. Когда же управление речью переходит к центрам, расположенным в коре, претерпевает изменения весь механизм управления. В этой связи можно провести хотя и не совсем полную аналогию с людьми, у которых по какой-либо причине нарушена деятельность верхних центров коры головного мозга. Такие больные издают очень много необычных звуков, до некоторой степени напоминающих лепет младенца. Естественно, сходство не совсем полное, но ситуация отчасти может напоминать механизм управления речью младенцев, ведь функции утраченных структур коры головного мозга заменяют подкорковые структуры, которые в той или иной степени родственны аналогичным младенческим центрам, некогда управляющим агуканьем. Не вызывает сомнений и то, что в мозгу этого травмированного человека имеется также много развитых структур, оказывающих влияние на речь.

Не представляется возможным установить, в какой мере высшие центры, к которым перешло управление двигательными функциями, позволяют проявляться врожденным примитивным формам движения. И наконец, рассмотрим последний, четвертый, тип движений, связанных с письмом.

Думается, все чувствуют, что в этом случае процесс обучения играет более важную роль, нежели при ходьбе или беге. Здесь мы подошли к выявлению одной очень важной особенности движений. Все родители замечают, что, прежде чем сесть, встать, сделать первые шаги, их ребенок вначале переворачивается на живот. Эти основные движения и в самом деле хорошо заметны, но в запасе двигательных актов человека есть и другие, хотя и не столь заметные, но не менее важные так называемые гонкие двигательные механизмы.

Развитие основных и тонких движений протекает не совсем одинаково. Закономерности, характерные для первых (ходьба, в том числе по лестнице, прыжки, бег), не всегда справедливы для процесса развития вторых. Человек, превосходно владеющий своими пальцами, не обязательно будет отличаться хорошей координацией основных видов движения. Это же справедливо и в обратном смысле. Можно назвать многих выдающихся спортсменов, которые почти не способны выполнять тонкие, очень точные движения, достаточно вспомнить хотя бы тяжелоатлетов.

Из вышесказанного можно было бы сделать заключение, что основные виды движения не требуют точной координации, но этот вывод был бы ошибочным. Движения штангиста представляются простыми лишь со стороны, на самом же деле они не менее сложны, чем движения воздушного гимнаста, поскольку чрезвычайно важно своевременно включать соответствующие динамические усилия. Для того чтобы поднять штангу весом 200 кг, недостаточно одной физической силы, для этого требуется и очень точная координация движений.

При развитии координации основных и тонких движений проявляется интересная закономерность. Можно легко заметить, что координация движений развивается в направлениях от головы к нижней части корпуса и от головы к периферии. Дети прежде всего начинают управлять движениями руки от плеча до локтя, затем от локтя до кисти, кистью и, наконец, пальцами. Ребенок 5 лет прекрасно умеет сбегать с лестницы, но карандаш он обычно берет в кулак и обращается с ним довольно неуклюже. У 4—5-летнего ребенка это еще заметнее, он также хорошо умеет ходить по лестнице, но карандаш может держать только в кулаке.

Рассмотрим теперь, каким образом можно развить двигательную активность. Что могут и что должны де-

лать для этого родители или воспитатели? Хотя между двигательной координацией и развитием личности нет прямой взаимосвязи, тем не менее что-то общее здесь, несомненно, есть. Было бы преувеличением утверждать, что человек, движения которого очень красивы и гармоничны, является уравновешенной личностью, поскольку его двигательная координация совершенна. Тем не менее какая-то связь безусловно должна существовать, ведь люди с неуверенными, суетливыми движениями обычно бывают неуравновешенными, их личность как бы отражается в характере движений.

Нужно ли обучать детей двигаться, следует ли заниматься этим? Дети самостоятельно способны усвоить все движения. Если ребенку созданы все условия, начиная с одежды и кончая обстановкой помещения, позволяющие ему свободно, без ограничений передвигаться, то такой ребенок, согласно наблюдениям, будет развиваться во всяком случае не хуже, чем его сверстник, с которым много занимались. При этом следует подчеркнуть, что, говоря о развитии движений, мы не имеем в виду необходимость постоянных тренировок, непрерывных занятий. Если в усвоении основных движений решающую роль играет наследственная база, то в отношении тонких движений это уже не так, и именно поэтому доведение до совершенства тонких манипуляций требует гораздо большей практики. В то же время, когда мы, говоря о развитии движений, подчеркиваем, что они могут быть усвоены ребенком самостоятельно, не следует забывать о стимулировании двигательной активности детей. Если мы не заинтересуем ребенка, он не будет двигаться, хотя места для этого более чем достаточно. Ребенок будет сидеть на одном месте, да и зачем ему идти в другой конец комнаты, если там все точно такое же, как и там, где он сидит. В разных местах нужно разместить игрушки, и ребенок начнет ползать за ними. Кроме того, предметы, предназначенные для развития подвижности, должны соответствовать общему уровню развития ребенка. Для примера можно привести такую ситуацию: если перед 6-месячным ребенком положить погремушку, он поползет к ней. Полугодовалый ребенок уже не будет ползти за погремушкой, не вызывающей у него интереса. Следовательно, кроме уровня развития координации движений необходимо учитывать и степень духовного развития ребенка. Естественно, то, что интересно для 3-летнего ребенка, не всегда будет вызывать интерес годовалого малыша, и наоборот.

В связи с развитием способности детей выполнять тонкие манипуляции можно отметить очень интересное обстоятельство — существование тесной зависимости между координацией тонких движений и речью. Дети, хорошо владеющие пальцами, раньше начинают говорить и лучше овладевают речью. Целесообразно как можно шире распространять игры, предназначенные специально для развития навыков тонкой манипуляции, начиная с 9—10-месячного возраста. Естественно, имеются в виду не игры с бусинками, поскольку в этом возрасте дети могут их проглотить или вставить себе в нос. Но вот пирамидки или другие игрушки, развивающие навык манипуляции, малышам вполне можно давать, тем более что подобные игры доставляют им массу удовольствия.

Читатель, возможно, удивится тому, что, говоря о движении, мы упомянули и такое понятие, как эlegantность. Не следует думать, что тайны эlegantности скрываются в стиле одежды. Эlegantность — это не что иное, как культура движения в различных ситуациях повседневности.

Поскольку культура движения не связана с генетическими факторами, возникает вопрос: как можно приобрести навык этой культуры — эlegantность? Первое условие состоит, пожалуй, в том, чтобы ребенок мог свободно двигаться. Следует позаботиться о том, чтобы даже самые маленькие дети постоянно ощущали потребность движения. Лазанье по деревьям, скалам, подъем на гору, лазанье по детским горкам, шведской стенке, катание на роликовых и обычных коньках, велосипеде — все это прекрасные виды динамичных упражнений, в особенности если ребенок одновременно ощущает радость преодоления трудностей, достижения успеха. Нужно стремиться к тому, чтобы он выполнял эти упражнения без принуждения, с удовольствием и чувством уверенности.

Но делать все это следует осмотрительно, поскольку в определенных случаях эффект может оказаться и обратным. Если постоянно обращать внимание ребенка на необходимость выполнения определенного комплекса движения, это, как уже говорилось в начале главы, может вызвать у него нервное напряжение.

Скорее всего, именно спонтанность, легкость и ощущение уверенности в процессе приобретения навыков культуры движений являются специфическими компо-

нентами этой культуры и психического здоровья. Хотя культура движений сама по себе не гарантирует духовного здоровья (и наоборот), все же, чем более гармонична личность, тем более раскрепощенным будет человек, тем свободнее его движения, и, наоборот, чем неувереннее в себе человек, тем судорожнее, угловатей он двигается.

Проблему развития навыков движения не следует сводить только к занятиям спортом. Вопрос о физическом воспитании, физической культуре в настоящее время, к сожалению, не связывается с понятием общей культуры, и это в корне неправильно. Культура движений является элементом общефизической культуры, и поэтому понятие «физическая культура» гораздо шире, чем «спорт». Для древнегреческой цивилизации было характерно требование гармоничных движений. Очень большое значение придавалось, в частности, умению плавать. Для того чтобы подчеркнуть необразованность, достаточно было сказать, что этот человек не умеет ни читать, ни плавать.

К сожалению, в современном обществе снизилась потребность людей в движении и вместе с этим значение гармонии движений.

Этот процесс представляется закономерным, ведь наша цивилизация изменилась. Вспомним о том, что в школе гораздо выше ценятся успехи на уроках математики, нежели спортивные достижения или результаты по некоторым другим школьным дисциплинам, требующим определенных навыков: рисованию, труду или пению. Объясняется это тем, что в обществе, достигшем высокого уровня развития, наряду с ростом числа людей умственного труда сокращается количество занятых физическим трудом. Ощущается все большая потребность в высокообразованных специалистах, и параллельно с этим сокращается доля физического труда в производственных процессах. Не следует, однако, считать, что именно этими обстоятельствами объясняется снижение уровня культуры движений.

Едва ли возможно разделить людей на занятых физическим трудом, которые в силу рода своей трудовой деятельности обладают развитой культурой движений, и на людей умственного труда, которым необходимо дополнительное движение, приближающее их к здоровому образу жизни и делающее движения этих людей более гармоничными. Такое разделение совершенно неправо-

мерно. Нельзя забывать о том, что тяжелый физический труд нарушает гармонию движений, поскольку в этом случае развивается лишь очень узкая часть чрезвычайно сложного нервно-мышечного аппарата человеческого тела. Следовательно, для достижения гармонии движений люди, занятые тяжелым физическим трудом, в принципе должны заниматься специальными упражнениями точно так же, как и люди умственного труда.

Комплекс вопросов, связанных с культурой движений, имеет и один очень интересный аспект, касающийся психологии развития и воспитания. Подростки обычно бывают неуклюжими (отчасти из-за непропорционально длинных рук и ног), вследствие чего они подвержены многим опасностям, как физическим, так и психическим. В Древней Греции молодые люди подросткового возраста двигались совершенно уверенно, так как культура движения, развиваемая с детства, к этому времени уже достигала высокого уровня. В наше время подросток, будь то в семье, в гостях, в новом для него месте, повсюду, где его неуклюжесть заметна окружающим, становится жертвой своеобразного процесса. Ощущение собственной неловкости волнует его, в результате этого он становится еще более угловатым, начинает стесняться и т. д. Именно поэтому с детства необходимо развивать автоматическую или близкую к ней культуру движений, в свое время это поможет подростку избежать многих психических травм. Культуру движения можно развивать с самого раннего детства, и чрезвычайно важно, чтобы ребенку было позволено двигаться, причем не ради спортивных достижений или побед, пусть он просто из внутренних побуждений двигается столько, сколько ему необходимо. Все дети подвижны, и движение им нравится. Не любят движения лишь те из них, которых уже удалось испортить. Если с раннего возраста родители создают условия для выработки не только основных форм движения, но и тонкой двигательной координации, постепенно будут выработаны и динамические стереотипы движения, формы поведения и на этой основе — гармония движений.

Эта проблема имеет еще одну необычную сторону. На первый взгляд психика ребенка не имеет ничего общего с движением. Но место, занимаемое детьми в иерархии социальных групп, оказывает значительное влияние на состояние их психики. Как это ни странно, место, занимаемое ребенком в этой иерархии, прямо связано с дви-

жением. Группа детей признает своими лидерами подвижных, ловких, шустрых ребят и отворачивается от неуклюжих, а это, естественно, может отразиться и на психике последних.

Интеллект

Интеллект—чрезвычайно сложное понятие. Во все времена существовало множество его определений. Современным представлениям наиболее соответствует следующее определение: интеллект — это правильная с точки зрения целесообразности и практической ценности реакция. Исходя из этого, можно сказать, что отличительной чертой интеллектуально развитого человека является способность к быстрым и правильным поступкам в неожиданных ситуациях. Очевидно, уместно отметить, что в XX в. интеллект приобретает решающее значение. Мы живем в обществе, постоянно требующем принятия решений. Сегодня интеллект стал очень важным качеством человека, именно поэтому современные исследования в области психологии уделяют очень большое внимание изучению этого вопроса.

Следует отметить, что интеллект — понятие очень сложное, а интеллектуальные тесты позволяют изучать только некоторые компоненты интеллекта, которые можно называть и просто умственными способностями. Сюда можно отнести, например, математические способности, выдающуюся память, умение разрешать различные проблемы и т. д.

Каждый человек обладает ярко выраженными способностями в той или иной области, но бывает совершенно беспомощным при решении каких-либо вопросов, выходящих за рамки этих областей. Развитие одних способностей происходит совершенно не так, как формируются другие, кроме того, способности человека всегда проявляются по-разному, в зависимости от возраста. Очень мало данных, свидетельствующих о том, что в конечном счете совокупность этих элементов и образует то, что мы могли бы назвать интеллектом.

Кроме того, при изучении умственных способностей совершенно невозможно исключить влияние психического состояния человека. Человеческая психика определенным образом реагирует на процесс исследования интеллекта, можно, в частности, показать, что, если обследуемый человек очень смущается, будет получен заниженный показатель уровня интеллектуального развития.

При помощи успокоительных медицинских препаратов коэффициент интеллектуальности может быть повышен. Например, если значение IQ (коэффициент интеллекта) очень стеснительного ребенка низкое, то после снятия внутреннего напряжения психотерапевтическими методами величина IQ возрастает. При проведении тестирования детей было установлено, что полученные значения IQ колеблются в зависимости от домашней обстановки. Из клинических наблюдений известно, в частности, что коэффициент интеллекта одного ребенка, между родителями которого происходили постоянные конфликты, равнялся 104 единицам, но, когда в семье восстановилась гармония, IQ того же ребенка повысился до 140.

Рассмотрим несколько примеров такого рода воспитания. За тенденцией, ведущей к снижению IQ, просматривается и та сторона семейных отношений, когда родители больше усилий тратят на борьбу с детьми, чем на их воспитание. В отношениях между матерью и ребенком доминирует реакция нападения, с одной стороны, и защиты — с другой. В такой семье с ребенком общаются совершенно недостаточно, на его вопросы не отвечают и в отношениях между ребенком и родителями нет той здоровой основы, которая необходима для нормального развития. Если и заходит о чем-нибудь разговор, он сводится обычно к требованиям вести себя тихо или быть послушным. Такая обстановка тормозит психические механизмы врожденной непосредственности и чувственности, ограничивает и снижает коэффициент интеллектуальности. Таким образом, недооценивать роли внешних факторов не следует. Допустим, что существует интеллект, так сказать, в чистом виде (хотя это маловероятно) и в его формировании очень велика роль наследственных факторов. Но в интеллекте, как мы его обычно понимаем, настолько плотным клубком могут быть сплетены элементы чувственной мотивации, гибкости мышления и пытливости, что здесь решающим фактором уже следует считать внешние условия. В ходе одного исследования родителей разделяли на несколько групп в зависимости от их педагогических принципов и вели наблюдение за развитием интеллекта детей от рождения до достижения ими подросткового возраста, сопоставляя этот процесс с формами родительского поведения. Результаты исследования оказались весьма примечательными. В течение первых двух лет жизни была выявлена обратная взаимосвязь между интеллектуальным уров-

нем ребенка и поведением любящих родителей, стремящихся установить с ним очень теплые, дружеские отношения. Иными словами, чем более враждебно, недружелюбно относятся родители к ребенку, тем выше его интеллектуальный коэффициент в первые два года жизни. В отношении девочек ситуация обратная. Чем более недружелюбны родители по отношению к дочери, тем ниже уровень ее интеллектуального развития, и наоборот. А что же происходит потом? Было замечено, что между третьим и шестым годом жизни особенности интеллектуального развития мальчиков начинают приближаться к процессам, свойственным ранее только девочкам, т. е. IQ мальчиков повышается пропорционально теплоте родительского отношения к ним. Начиная с 6-летнего возраста материнская любовь и признание, влияние которых на мальчиков до 2 лет было едва заметным, приводят к очень яркому проявлению интеллектуальных способностей, а у девочек, для которых материнская любовь поначалу играла очень важную роль, связь между поведением родителей и уровнем интеллектуального развития заметно не проявляется. При этом не следует забывать, что независимо от этого теплые отношения между матерью и ребенком имеют огромное значение для формирования других черт личности. Это служит еще одним свидетельством очень больших различий между полами в отношении социальных влияний, и можно говорить о том, что в развитии личности существуют периоды повышенной чувствительности, имеющие большое значение для будущего. Наблюдения свидетельствуют о том, что чем острее в ребенке до двухлетнего возраста постоянное чувство тревоги, тем выше уровень его интеллектуального развития. К сожалению, у детей часто есть все основания ощущать страх перед озлобленными, наказывающими их родителями; и часто мальчики пытаются разработать какие-то приемы, позволяющие избежать родительского гнева, а иногда и побоев. Однако позднее, когда приходит пора осмотреться в мире, когда человеку необходим широкий кругозор для ясного видения всего комплекса социальных взаимосвязей, такое поведение сказывается на интеллектуальном развитии очень отрицательно, главным образом потому, что в очень большой степени ограничивает, сужает потенции личности. В результате этого может быть нарушен и процесс развития интеллекта. И напротив, теплое, участливое поведение любящих родителей в начальный

период жизни не стимулирует ребенка к разработке новых путей выхода из опасной ситуации, можно сказать, что он живет в безопасности и не испытывает мотиваций, побуждающих к развитию интеллекта. Но, с другой стороны, он сохраняет свойственное детям любопытство, которое позднее поможет ему понять окружающий мир и тем самым заложит прочную основу, на которой со временем сможет полностью проявиться и интеллектуальный потенциал личности.

Развитие мышления

Вопрос, на который мы должны дать ответ, заключается в следующем: если новорожденный не мыслит (а это именно так), то как он превращается в мыслящее существо? Из чего и как развивается человеческое мышление?

В главе, посвященной движению, говорилось, что существует два типа рефлексов: условные и безусловные. Безусловные рефлексы носят врожденный, а не приобретенный характер и проявляются даже у новорожденных. Безусловные рефлексы в свою очередь можно разделить на две группы. В одну из них входят неврологические рефлексы, которые, как отмечалось при рассмотрении типов движения, вызывают простые рефлекторные движения (адаптационный рефлекс зрачка, коленный рефлекс, моргание). Существует, однако, несколько таких врожденных безусловных рефлексов или их комбинаций, которые мы называли инстинктивными движениями. Несмотря на то что они также относятся к врожденным, наследуемым, тем не менее под влиянием внешних условий эти рефлексы претерпевают очень существенные изменения и именно на их основе можно представить себе процесс формирования человеческого мышления.

Что же представляет собой явление мышления? Мышление — это не что иное, как поведенческая реакция, реализующаяся в голове. Это врожденное в мозг действие, и в этом смысле развитие мышления равнозначно процессу развития действия.

Предположим (так оно есть и в действительности), что врожденные безусловные рефлексы и инстинкты имеют определенные места в нервной системе, которые для простоты мы обозначим кружочком. Пусть этот кружок обозначает тот участок нервной системы, в котором локализованы нервные окончания, координирующие со-

сательные движения. Новорожденный начинает сосать. Опыт, впечатление от первых попыток поступает в круг, соответствующий локализации данного рефлекса в коре головного мозга. Этот встроившийся опыт называется ассимиляцией. Следовательно, ассимиляция — это приобретенный нами опыт, знания о собственном поведении и предметах внешнего мира, их расположении и практике поведенческих актов, связанных с этими предметами. Таким образом, новорожденный приобретает первый опыт. Однако качество сосательного рефлекса не удовлетворяет новорожденного, иными словами, он ощущает, что сосет не совсем удачно, и поэтому его поведение нуждается в коррекции. Само собой разумеется, что эта реакция не является результатом осознания ситуации; младенец на рецепторном уровне ощущает несоответствие между своей потребностью и действиями, направленными на ее удовлетворение. В результате этого младенец старается изменить поведение, и в очередной раз будет сосать уже несколько по-иному. Такое приспособление к объективным внешним условиям называется аккомодацией. Это несоответствие, напряжение, называемое в психологии желательностью действия, и вызывает собственное действие. В каждом новорожденном заложена готовность повторять все снова и снова до тех пор, пока существует напряжение, до достижения полного соответствия между какой-либо потребностью и поведением.

Действия младенца при повторной попытке сосания представляют собой уже некоторый синтез ассимиляции и аккомодации, в этом случае он получает новую информацию уже об измененном поведении и приобретает новый опыт, встраивающийся в соответствующий участок нервной системы. Вслед за этим следуют очередные попытки, дающие все более положительный результат. Именно поэтому можно часто видеть, как двухнедельный малыш систематически упражняется в сосательных движениях, а мамы в этих случаях нередко перекармливают младенцев, считая, что они проголодались. На самом же деле определенное внутреннее напряжение заставляет новорожденного совершенствовать сосательные движения даже тогда, когда он не голоден. Через несколько недель малыш приобретет соответствующий навык, наступит равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, и тогда он сосет материнскую грудь без всяких затруднений. Это означает, что ребенок достиг такого уров-

ня, при котором устанавливается гармония между его внутренней потребностью и двигательной активностью, и он способен действовать так, как это необходимо для удовлетворения этой потребности.

Может возникнуть вопрос: почему сразу после рождения младенец не может сосать столь же успешно, несмотря на то что каждый здоровый новорожденный обладает всеми необходимыми для этого рефлекторными механизмами? Не следует забывать, что, хотя сосательный рефлекс и в самом деле является врожденным, для того чтобы молоко стало для ребенка доступным, он на практике должен ощутить размер соска, должен усвоить, насколько широко следует раскрыть рот и с какой силой необходимо сосать. Когда механизм сосания усвоен в совершенстве, в принципе мотивации, требующие все новых элементов двигательной деятельности, должны бы исчезнуть, но в действительности этого не происходит, поскольку начинают сказываться все новые внешние факторы, под влиянием которых ребенок испытывает все новые варианты.

Достаточно будет упомянуть в этой связи, что часто ребенок начинает сосать свой палец, а в этом случае, когда его кормят из бутылочки, должен обучиться и этому, причем в каждом из этих случаев весь процесс обучения начинается сначала, и в нервной системе формируются все новые и новые схемы, соответствующие той или иной деятельности.

Нам, взрослым, это может показаться неожиданным, ведь для нас нет разницы между сосанием ребенком груди, пальца или пищи из бутылочки, сосание есть сосание* Но для младенца это совсем не так. Проекцию каждого из этих видов сосания в его нервной системе мы можем отметить отдельно, хотя в центральном механизме этой деятельности есть и нечто общее — область локализации центров, отвечающих за сосательный рефлекс. Со временем этот процесс обогащается за счет подключения все новых и новых схем.

Четвертая схема связана с предметами, которые ребенок берет в рот с целью получения информации об этих предметах. В этом возрасте ребенок берет в рот абсолютно все, и ему приходится обучиться всем этим движениям. Следует подчеркнуть, что вначале все движения разрознены, иначе говоря, младенец не имеет ни малейшего представления о том, что различные виды сосания имеют и общие черты,

На следующей стадии все эти схемы смыкаются. Вначале это происходит с двигательными схемами, следовательно, тогда, примерно в трехмесячном возрасте, все типы сосательных движений обобщаются как акт сосания. После этого смыкаются сенсорная и двигательная активность, в результате объединяются зрительное восприятие предметов и возможность их осязания руками, хватательная функция. Очень интересно наблюдать за трехмесячным младенцем, который пытается на своей руке согласовать двигательную и сенсорную схемы. Он пытается поднести руку к глазам, но это не удается, он никак не может удержать руку в поле зрения. Интересно, что этот факт определенным образом связан с тем обстоятельством, что предметы, вышедшие за пределы поля зрения младенца, как бы перестают для него существовать. Хотя трехмесячный ребенок и умеет сопровождать движущийся объект взглядом, если этот предмет резко убрать, взгляд младенца остается направленным в точку, где он только что его видел, при этом ребенок не ищет предмет, поскольку тот для него перестал существовать. Это именно тот период, когда для ребенка не существует мира вне его. Младенец воспринимает окружающий мир как всеобщее «я», внешний мир и «я» составляют для него единое целое, и независимо они не существуют. Именно поэтому для ребенка реально существующими являются лишь те объекты, с которыми он состоит в какой-либо функциональной связи, да и то лишь с функционально важными свойствами этих объектов.

Следовательно, если младенец смотрит на предмет, он "знает" о нем лишь то, что на него можно смотреть. Это означает полное единство предмета и действия. Если ребенок хватает предмет, то узнает, что его можно схватить. Больше о предмете он ничего не знает, ведь, если бы ему были известны свойства предмета, не связанные с конкретным действием, он знал бы и то, что предмет обладает также другими качествами, и тянулся бы за видимым предметом. В первые месяцы жизни ребенок переживает именно этот процесс отделения действия от предмета или, наоборот, предмета от действия. Это очень длительный и сложный процесс, ведь при этом должны сомкнуться две схемы: сенсорная (видимая картина) и двигательная (то, что или чем ребенок двигает). В возрасте 4—5 месяцев ребенок начинает согласовывать эти схемы, именно тогда можно заметить, что он пытается

подвести руку к глазам и удержать ее в поле зрения. В результате длительных упражнений вырабатывается сенсомоторная (двигательная) координация, в результате чего действие начинает отделяться от предмета, и младенец постепенно осознает, что предмет, который он видит, можно взять в руку, и, наоборот, если дать ему в руки какой-либо предмет, он поднесет его к глазам. Важно отметить, что новорожденный не обладает объемным видением. Он и мыслит в плоскости. Ребенок в этом возрасте видит все в плоскости, как мы на киноэкране. И соответственно, поле зрения младенца представляет собой всего лишь плоскую проекцию части внешнего мира.

Из этого следует, что если 3-месячный младенец смотрит на бутылочку для кормления, которую мы медленно прячем за ширму, для него эта бутылочка попросту бесследно исчезает. На профессиональном языке это можно сформулировать так: младенцам свойствен интеллект «сиюминутного», в котором нет ни прошедшего, ни будущего, а только настоящее. Минувшие события не связываются с последующими.

Хотя сенсорно-двигательная координация появляется примерно на пятом месяце жизни ребенка, еще длительное время она остается несовершенной. С 8-месячным ребенком можно «проиграть» следующий эксперимент. Покажем ему блестящий предмет, например шарик (они младенцам очень нравятся), затем спрячем его в руке и положим под подушку. После этого показываем ребенку руку, чтобы он убедился в том, что она пуста. Как это ни удивительно, тем не менее 8-месячный ребенок уже знает, что искать шарик ему следует под подушкой, и он его действительно находит (в возрасте 6 месяцев он этого еще не умеет). Затем повторим эти действия еще 2—3 раза и на четвертый положим шарик не под подушку, а под одеяло, но так, чтобы ребенок это ясно видел, и вновь покажем ему пустую руку. Почему же и в этом случае ребенок снова полезет за шариком под подушку? Объясняется это тем, что разделение предмета и действия в сознании еще довольно лабильно и, если в определенном месте действия ребенка были успешными, несмотря на замеченные перемены, он больше доверяет этому успешному опыту, чем своим глазам. Этот пример показывает, что разграничение действия и предмета—длительный, очень медленный процесс, завершающийся примерно к 11—12 месяцам. Годовалого ребенка обмануть таким образом уже не удастся, он будет искать

предмет там, где мы его оставили. Сенсорно-двигательное равновесие достигается примерно в возрасте 1,5 лет, когда начинается новый этап в развитии ребенка, связанный с появлением абстрактного образа.

Этот начальный этап жизни, длящийся от рождения примерно до полутора лет, психологи называют сенсомоторным периодом, т. е. чувственно-двигательным этапом развития мышления, когда у ребенка еще не сложилось никакого внутреннего представления о внешнем мире.

В свою очередь, это значит, что в первые два года жизни действия ребенка не имеют глубоких внутренних мотиваций. Органы чувств воспринимают внешние раздражения, на которые ребенок отвечает определенными движениями, но при этом его поведение не оставляет в нервной системе каких-либо воспроизводимых следов. Мы, взрослые, можем воспроизводить свои прошлые действия при помощи образных картин или понятийных представлений. Ребенку же на столь ранней стадии развития это недоступно, поскольку он еще не располагает ни образами, ни понятиями. Отсюда следует, что его воспоминания закрепляются не в образной форме, а на сенсомоторном уровне, поэтому дети этого возраста не видят образных снов.

Как это ни неожиданно, тем не менее образ является результатом подражания, начинающегося в возрасте 8—9 месяцев (подробнее о подражании будет сказано в одной из следующих глав). Когда мы вспоминаем о каком-либо предмете или происшедшем с нами событии, мы, по сути дела, мысленно воспроизводим соответствующую картину. Следовательно, эта картина не что иное, как зафиксированное в нашем мозге подражание, которое и 2—3-летний ребенок способен спроецировать во внешний мир. (например, когда ребенок рисует, лепит, играет в дочки-матери).

Как можно доказать, что 1,5—2-летний ребенок уже обладает образами, которые совершенно преобразуют, поднимают на качественно новый уровень его мышление? Проще всего понаблюдать, что будут делать годовалый и полуторагодовалый ребенок, когда мяч закатится под стол. Годовалый малыш опускается на четвереньки и ползет за мячом. А что сделает в такой же ситуации полуторагодовалый ребенок? Он немножко постоит, подумает, а затем обойдет стол в поисках мяча. Такие действия возможны лишь при условии, что ребенок мысленно видит, как мяч катится под столом и по-

является с другой его стороны. Если бы он этого не представлял, ему пришлось бы слезать за мячом, чтобы найти его. Такие действия могут иметь и непоправимые последствия. Если полуторагодовалый ребенок выбрасывает мяч из окна квартиры третьего этажа, он закономерно хочет следовать за ним и намеревается прыгнуть за мячом с третьего этажа, совершенно не представляя себе, что его можно достать и другим путем. О таких трагических случаях можно довольно часто читать в газетах. Для того чтобы иметь понятие о другом способе достать мяч, ребенок должен мысленно представить, что когда он спустится по лестнице, то внизу найдет мяч. Но для этого в его сознании уже должны сформироваться представления о пространстве и расположенных в нем предметах.

Таким образом, начиная с 2 и до 6—7 лет ребенок мыслит образами (в специальной литературе этот этап называется подготовительным периодом интеллекта). В чем же состоит преимущество образного мышления по сравнению с сенсомоторным? Прежде всего в том, что интеллект подготовительного периода — это уже не только «сиюминутный» интеллект; образная картина дает ребенку возможность все более сознательно и разнопланово применять в настоящем прошлый опыт и даже проецировать его в будущее в форме стремлений, планов и представлений. Детские впечатления о внешнем мире в сенсомоторный период представит как неподвижную картину, а в подготовительный период интеллекта — как подвижную киноленту, непрерывность которой обеспечивается за счет органичной связи каждого кадра с предшествующим и последующим кадрами.

К этому времени ребенок, естественно, начинает говорить и в разговоре часто употребляет абстрактные понятия. Не следует, однако, думать, что он не только знает, но и понимает их смысл. Было установлено, что за каждым из таких абстрактных понятий всегда скрыт конкретный образ. Например, 4-летняя девочка безошибочно употребляла понятие «вежливость», но затем оказалось, что для нее образное содержание вежливости заключается в реверансе. Следовательно, за этим словом стоит не безликое понятие, а образная картина. На этом этапе абстрагирование понятий лишь кажущееся. За ними всегда стоят образные картины, и из образного характера мышления вытекает, что здесь мы встречаемся со свойственной только этому возрасту формой логиче-

ского, причинного мышления — трансдукцией. Это означает, что в процессе мышления ребенок идет от единичного к единичному.

В чем разница между мышлением взрослого человека и ребенка? Именно благодаря способности к абстрактному мышлению взрослый человек, делающий какие-либо умозаключения, идет или от частного к общему (это мы называем индукцией), или от общего к частному (дедукция). Ребенок же не идет ни от частного к общему, ни от общего к частному, он всегда следует от частного к частному, и это, естественно, часто приводит к ошибкам. Великий французский психолог Жан Пиаже приводил очень удачный пример трансдукции. Как-то летом он ежедневно гулял с дочкой в лесу. Во время прогулок они часто встречали мужчину, сопровождавшего горбатого мальчика. Девочке его вид показался очень необычным, и Пиаже объяснил ей, что мальчик болен. Некоторое время мальчик им не встречался, и Пиаже, не придавая значения словам, сказал, что он, очевидно, заболел и поэтому не выходит гулять. Спустя две недели, когда они снова отправились на прогулку, девочка спросила у отца, встретят ли они горбатого мальчика. Пиаже ответил: несомненно встретят. «Почему?» — спросила девочка. «Потому что он выздоровел», — ответил Пиаже. «Тогда он уже не горбатый», — заключила девочка.

Это совершенно логичный ход рассуждений, ошибка состоит лишь в том, что обобщенное понятие «болезнь» ребенок свел к частному случаю, горбатости мальчика, и поэтому в понимании девочки выздоровление означало одновременно и исчезновение горба.

Из того, что подобный тип мышления приводит к ошибкам, не следует, что ребенок всегда мыслит неправильно, ведь он опирается и на практический опыт. В тех областях, где ребенок имеет определенный опыт, образное мышление оказывается безошибочным, но, если он вынужден ограничиться логическими рассуждениями, трансдукция уводит его в неверном направлении.

Следует отметить еще одно обстоятельство, заметное и в примере с горбатым ребенком: следование в рассуждениях от частного к частному можно объяснить и эгоцентризмом, свойственным данному возрасту. (Более подробно о детском эгоцентризме речь пойдет в главе «Формирование и развитие морали».) В пределах общего понятия «болезнь» ребенка очень занимает именно горбатость мальчика, в силу эгоцентризма он ис-

ключает из этого понятия все прочее, и для него остается существовать только горбатость.

Следовательно, детский эгоцентризм глубоко затрагивает мыслительные процессы и в большинстве случаев приводит к ошибочным заключениям.

Следующего уровня мышления конкретного наглядно-действенного интеллекта ребенок достигает в 6—7 лет. Хотя он, естественно, и сохраняет образы с этого времени, в его мышлении все более важную роль играют общие понятия.

Понятия открывают перед детским мышлением новые возможности. Прежде всего, ребенок учится классифицировать, это означает, что он понимает и может применять элементарные взаимосвязи между отдельными классами объектов или явлений. Сюда можно отнести, например, отношения соподчиненности или включения. Если 4—5-летнему ребенку показать деревянные бусы, на которых меньшая часть бусинок имеет белый цвет, а большая — коричневый, и объяснить (так, чтобы ребенок понял), что все бусинки сделаны из дерева, а после этого задать вопрос, каких бусинок больше, деревянных или коричневых, он ответит: коричневых. Если спросить, почему он так считает, чаще всего ответ бывает таким: потому что белых мало. Детей 6—7 лет нельзя ввести в заблуждение такими вопросами, потому что они уже обладают способностью обобщать коричневые и белые бусинки в класс деревянных бус.

Нормально развивающийся 6—7-летний ребенок должен быть способен классифицировать предметы или явления, должен знать простейшие соотношения между классами, иметь представление о понятии «количество» и быть знакомым с основами измерения. Именно этот необходимый уровень умственного развития определяет способность ребенка к обучению, в том числе школьному.

Начиная с 6—7 лет ребенок постепенно освобождается от узкой конкретности мышления и приобретает способность к абстрактному мышлению. Тем самым достигается уровень развитого интеллекта, для которого в возрасте от 7 до 12 лет характерен еще конкретный подход к проблеме, а начиная с 13 лет — уже и абстрактный.

Чем отличается конкретный развитый интеллект от абстрактного? Начиная с этого возраста ребенок уже способен распознавать и понимать описываемые формальной логикой сложные, комплексные соотношения между классами, но наиболее существенная особенность

заключается все же в том, что 11—12-летний ребенок уже обладает способностью мысленно отойти от конкретной ситуации, строить гипотезы и устанавливать общие, справедливые для определенных условий закономерности.

Совсем не случайно дети начинают спорить после 10 лет. До этого они редко вступают в дискуссии, поскольку у них еще не развита способность задумываться над тем, можно ли это сделать иначе. Конфликты между родителями и детьми-подростками нередко прямо связаны с процессом развития мышления. Когда ребенок в процессе естественного развития начинает задумываться, «можно ли иначе?», он задается этим вопросом постоянно, применяя его и к взаимоотношениям с родителями, даже если эти отношения ничем не омрачены. «Доходят» до этого дети с 12—14 лет. Раньше подобного не происходит, поскольку, сказывается ограничение, обусловленное конкретностью мышления, и ребенку просто не приходит в голову: что-то может быть и не так, как есть на самом деле. Как нам кажется, родителям не мешало бы знать об этом, может быть, тогда им будет легче понять и некоторые, не особенно приятные черты поведения подростков.

Рассмотрим в заключение мотивационную основу развития мышления. Пиаже считал, что она заключается в привлекательности действия, существующей до тех пор, пока не будет восстановлено равновесие между ассимиляцией и аккомодацией.

Когда 2—3-летние мальчик или девочка разбирают игрушку на части, ими руководит отнюдь не страсть к разрушению, а любознательность. Их побуждает к этому такое же всепоглощающее любопытство, которое движет выдающимися учеными, отважными первооткрывателями, и, пожалуй, важнейшей особенностью этой врожденной претензии на компетентность, неутолимой жажды знаний является то, что она не требует никаких внешних поощрений, поскольку успех познания уже несет в себе награду. (Ученый никогда не работает ради Нобелевской премии, более того, можно сказать, что им в первую очередь движет не забота о благе человечества, а, прежде всего, жажда победы над неизвестностью, стремление к познанию.)

К сожалению, привнесением фактора внешних поощрений (не имеющих никакой естественной связи с деятельностью ребенка) мы «избавляем» его от этого вро-

денного качества. Когда школьник берет в руки учебник только ради родительских рублей или обещанного к концу учебного года велосипеда, это уже не имеет ничего общего с жадной познания. Таким путем нетрудно довести ребенка и до смирения с собственным невежеством, когда он перестает интересоваться внешним миром только потому, что никакого внешнего поощрения при этом не получает.

Но ведь мы считаем человека здоровым до тех пор, пока он при каждой встрече с новым, неизвестным ему явлением вновь и вновь переживает нарушение равновесия между ассимиляцией и аккомодацией; пока им движет естественная потребность восстановления этого равновесия; пока он докапывается до сути вещей; спрашивает, если не понимает, роется в библиотеках и энциклопедиях, познает все новые и новые связи вещей и явлений.

Врожденная претензия на компетентность стимулирует нас к постоянному пополнению багажа знаний, и одна из наиболее благородных задач родителей состоит в проявлении и развитии в детях этой потребности.

Речь и общение

Человеческая речь, возникающая в процессе филогенеза параллельно с переходом к прямохождению и началом использования орудий, и сегодня еще, когда ведутся небезуспешные эксперименты по обучению разговору обезьян и дельфинов, может считаться наиболее специфической способностью, процессом, сыгравшим неоценимую роль в становлении человека, в зарождении и развитии культуры и цивилизации. Давайте рассмотрим, как развивается речь от рождения человека до его взросления.

Агуканье младенцев на 2—3-м месяце после рождения— это первые звуки, связанные с развитием речи. Агуканье состоит из 1—2 гласных и 1—2 фонетически неопределенных горловых звуков, причем собственно звуки не являются наиболее значимыми элементами агуканья. Очевидным доказательством этого служит то, что агуканье и глухие от рождения дети, хотя они не могут слышать издаваемых звуков. (Врожденная глухота приводит к тому, что дети вырастают глухонемыми. Органы речи в этих случаях здоровы, но ребенок, не слышащий человеческой речи, очевидно, и не может научиться говорить, а если это и возможно, то лишь с примене-

нием специальных сурдопедагогических методов.) Следовательно, в этом возрасте агуканье представляет собой только функциональную игру, ребенок наслаждается игрой мышц, которая сопровождается звуками, не имеющими никакого значения. Наблюдения психологов свидетельствуют о том, что в течение первых трех месяцев жизни социальное окружение не оказывает существенного влияния на количественные характеристики агуканья. Хотя, по отдельным наблюдениям, при ласковом, заботливом отношении к ребенку он агукает чаще; со всей определенностью это заметно лишь начиная с 3-го месяца жизни.

Таким образом, с 3-го месяца, когда агуканье постепенно переходит в другой тип звуков, издаваемых ребенком, в лепет, социальное окружение играет уже очень важную роль. Окруженные любовью и заботой, ощущающие теплоту родительского отношения к ним, дети лепечут намного чаще, разнообразнее, чем их сверстники, которым уделяют меньше внимания. Детский лепет чрезвычайно разнообразен. Лепечущий ребенок издает и такие звуки, которые не используются в данном языке. Среди звуков, совершенно естественно издаваемых ребенком, обнаруживаются русский «ы» или английский th, которые с таким трудом произносятся венграми, изучающими эти языки.

Значение связи с социальным окружением подтверждается и тем, что в период между 3—6-м месяцем процесс лепетания претерпевает характерные изменения, постепенно исчезают звуки, не имеющие места в данном языке, и примерно с 6 месяцев ребенок уже начинает произносить звуки, которые он слышит вокруг себя.

После 7—8-го месяца очень часто бывает так, что дети вдруг неожиданно перестают лепетать. В настоящее время значительная часть лингвистов считает, что между детским лепетом и речью нет тесной связи, поскольку непосредственно перед тем, как ребенок заговорит, в большинстве случаев лепет прекращается и наступает определенный период немоты. Таким образом, родители, замечаящие, что их 9—10-месячный младенец вдруг стал меньше лепетать или даже совершенно замолчал, должны быть готовы к тому, что он стоит на грани произнесения первых слов, первых настоящих, человеческих слов.

Тем не менее есть много доказательств того, что лепет играет определенную роль в развитии речи, ведь, как

было сказано выше, звуки лепета постепенно переходят в фонемы данного разговорного языка. Таким образом, первые слова ребенок начинает произносить примерно в годовалом возрасте. Однако, прежде чем прозвучат первые слова, появляется так называемая пассивная речь, когда младенец понимает, о чем говорят другие. Есть определенные свидетельства того, что простые, односложные слова-запреты младенец понимает уже примерно в 6-месячном возрасте, а в 8—9 месяцев его пониманию становятся доступными и короткие указательные, повелительные или вопросительные предложения, на которые он соответствующим образом реагирует. Для понимания гораздо большее значение, чем смысл слов, имеют интонация, ударение, тон, сопровождающие жесты, мимика, с которой кто-либо из родителей произносит эти слова. Об этом свидетельствует и то, что 8-месячный младенец понимает и соответствующим образом реагирует на привычные простые приказания, произнесенные на иностранном языке (это могут испытать все родители). Конечно же, это не значит, что ребенок «понимает» иностранный язык; этот факт подчеркивает, что жесты, мимика и интонация имеют для понимания гораздо большее значение, чем смысл слов.

Ребенок понимает не слова, а содержание сказанного, не расчлняя при этом фразу на слова. Когда мать спрашивает у 9- или 10-месячного младенца: «Где мячик?» — и он в ответ начинает искать этот предмет, вопросительное предложение для него не распадается на 2 слова, а представляет общую группу звуков, связанную с деятельностью, направленной на поиски мяча. Если в вопросе «Где мячик?» имя существительное заменить другим словом, например «кукла», очень часто бывает так, что ребенок и в этом случае подает родителям мячик. Происходит это потому, что он привык к очень часто задаваемому вопросу: «Где мячик?» Аналитическое мышление, понимание появляется позднее, но отдельные его проявления встречаются уже после 10 месяцев.

Но вернемся к ребенку, которому исполнился год и он вот-вот должен произнести первые слова. Следует, однако, подчеркнуть, что первые слова *чаще всего* произносят в этом возрасте, но ребенок имеет право и на некоторое опоздание. По многим известным и неизвестным причинам ребенок может заговорить на год или даже на 2 года позднее. Если ребенок понимает обращенные к нему вопросы и правильно на них реагирует, это

значит; что он не только хорошо, слышит, но и понимает все сказанное и правильно действует; поэтому родителям не следует беспокоиться, если их ребенок не заговорит в годовалом возрасте. К специалисту, безусловно, необходимо обратиться в том случае, если ребенок не говорит и после того, как ему исполнилось 3 года.

Но вернемся к первым словам. Хотя, как уже отмечалось выше, многие языковеды не находят ничего общего между детским лепетом и произнесением слов, я все же начну с лепета. Лепет 7—8-месячного младенца обычно представляет собой систематическое повторение одного согласного и одного гласного звука (например: *бабаба, мамاما, татата, нанана*). Отсюда следует, что и первыми произнесенными ребенком словами будут такие, которые он произносил еще раньше, не наполняя их никаким содержанием. Так называемые младенческие слова (*баба, папа, мама, тата, дада*) и образовались в результате того, что взрослые сделали все возможное, чтобы облегчить ребенку овладение речью. И лишь затем этим совершенно бессмысленным, бессодержательным последовательным звукам взрослые придают какое-то значение. Когда младенец произносит *бабаба*, мама встает, берет куклу, протягивает ее ребенку и говорит: *вот кукла*. Систематическое повторение приводит к тому, что бессмысленный ряд звуков *ба-ба-ба* в какой-то момент приобретает для ребенка определенное содержание, связывается с предметом, в данном случае — куклой. Одним из этапов этого процесса является тот момент, когда многократно повторяющиеся слоги редуцируются до пары слогов *ба-ба*, и тогда мы уже встречаемся первым проявлением настоящего слова человеческой речи. Точно так же обстоит дело с произнесением слогов *па-па-па* и *ма-ма-ма*. Слово *мама* следует рассмотреть отдельно, поскольку нет в мире такого языка, в котором смысловой эквивалент этого слова не начинался бы с билабиального, образованного двумя губами, согласного звука *м*. Совершенно очевидно, что ребенку хорошо видны движения губ матери, и поэтому ему легче повторить именно этот, а не какой-либо иной звук. Если учесть и то, что сосательные движения губ ребенка также приближают его к произнесению именно звука *м*, можно заключить, что все внешнее окружение как бы ставит ребенка в такое положение, чтобы первое произнесенное им слово было связано с самым близким, самым главным для него человеком — матерью. Здесь есть еще одно ин-

тересное обстоятельство. Я говорил, что научиться произносить звук *м* ребенку легче, чем другие звуки. Может возникнуть вопрос: почему ребенок должен учиться воспроизводить этот звук, если он произносил его уже во время лепета? Противоречие здесь только кажущееся, поскольку в одном случае мы имеем дело с произвольными звуками, а в другом речь идет о сознательном произношении определенных, выделенных из бесчисленного множества других звуков. Можно привести такое сравнение: если человек не умеет играть на скрипке и наугад водит смычком по струнам, ему удастся извлечь из нее самые разные звуки, но, когда он обучается владению этим инструментом, ему приходится отдельно учиться извлекать каждый звук, определенным образом действуя пальцами и смычком. Точно так же обстоит дело и при переходе ребенка от лепета к членораздельной речи.

Таким образом, мы подошли к первым словам. Все они очень простые, легко выговариваются. Родители помогают ребенку связать произносимые им звуки с определенным предметом, и таким образом первые слова приобретают смысловое значение. Кроме того, среди первых слов очень часто присутствуют и звукоподражательные слова, например *ав-ав*, что на языке ребенка означает «собака».

И все же овладение ребенком речью не столь уж простой процесс. Ведь для него *ав-ав* означает не только собаку, а со словом *мама* связан не один образ мамы. Когда годовалый ребенок произносит *мама*, это слово может означать очень многое. Может, например, значить: *мама, иди сюда, потому что у меня мокрая пеленка*, или: *я хочу есть*, или: *мама, возьми меня на руки*. Таким образом, одно слово здесь играет роль целой фразы, смысловое содержание которой всегда зависит от конкретных условий, и поэтому первые слова, которые ребенок произносит примерно в годовалом возрасте, обычно называют односложными предложениями.

Другая особенность этих слов состоит в том, что они чрезвычайно тесно связаны с конкретной ситуацией. Они не строго обязательно соответствуют определенному понятию, чрезвычайно лабильны, и их значение может изменяться. Например, если годовалый ребенок смотрит в окно и видит на улице человека с собакой, он показывает в их направлении рукой и произносит: *ав-ав*, доставляя удовольствие матери тем, что правильно назвал со-

баку. Однако вскоре после этого, увидев в окне идущего в ту же сторону человека без собаки, ребенок вновь показывает в окно и говорит *ав-ав*, поскольку ситуация та же, но здесь *ав-ав* уже не связано с собакой. Этим подтверждается чрезвычайное разнообразие смыслового содержания слов, произносимых годовалым ребенком, и то обстоятельство, что они в сознании ребенка привязаны к ситуации, а не к объекту. Другая особенность так называемой ситуативной речи заключается в том, что родители могут изучить эти ситуации; иными словами, такая речь может быть понятна только родителям. Следовательно, родители как бы предлагают ребенку возможность оставаться на уровне ситуативной речи, ведь, если родители его понимают, он не ощущает потребности в развитии речи. Именно поэтому следует подчеркнуть, что родители обязательно должны помочь ребенку преодолеть период ситуативной речи, им следует вынуждать его (разумеется, не в вульгарном смысле этого слова, а тактично и естественно) точно называть предметы и явления, с тем чтобы ребенок смог перешагнуть на следующую ступень — в период связной, контекстуальной речи.

К 1,5—2 годам дети говорят уже довольно хорошо. Для этого возраста наиболее характерны фразы, состоящие из двух слов, чаще всего из подлежащего и сказуемого, например: *Мама ушла*. Фраза из двух слов играет особую роль в процессе овладения речью. Для того чтобы понять ее значение, необходимо рассмотреть функции речи с начального периода жизни.

Поначалу, примерно до достижения 2-летнего возраста (следует иметь в виду, что резкой границы здесь нет, эта функция встречается и позднее, даже в детсадовском возрасте), речь ребенка чаще всего просто сопровождает определенный вид деятельности, действие. Понаблюдаем, например, за ребенком, когда он сидит на земле, вокруг него расставлены пластмассовые солдатики, и он, переставляя их туда-сюда, приговаривает *ка-ка, ка-ка*. (Эти звуки для ребенка обозначают, по сути дела, слово *солдат*, ведь когда дети начинают говорить, они очень часто заменяют многосложные слова одним первым слогом.) В данном случае слово *солдат* попросту сопровождает действия ребенка, передвигающего фигурки. Речь при этом не заменяет деятельности, несет незначительную информационную нагрузку и в малой степени стимулирует мышление. Тем не менее хотелось бы отметить, что многие психологические эксперименты свидетельст-

вуют о том, что уже в этом возрасте речь ребенка имеет какое-то скрытое информационное значение. Выдающийся советский психолог Л. С. Выготский заметил, например, что, если ребенок попадает в чужеродную языковую среду, он гораздо меньше разговаривает сам с собой, занимаясь тем или иным делом. Таким образом, если ребенок чувствует, что его не понимают, это снижает его речевую активность, хотя такая речь на первый взгляд лишена информационного значения. Кроме того, в 2-летнем возрасте речь играет определенную, хотя и скрытую, роль в развитии мышления и стимулирования деятельной активности ребенка. Наиболее ярким подтверждением этого может служить тот факт, что по мере усложнения задачи, которую он пытается разрешить, ребенок все больше разговаривает. Это означает, что к решению задачи ребенок привлекает и речь, именно поэтому, чем легче задача, тем меньше он говорит.

Ребенок, освоивший уже и фразы из двух слов, подошел в своем развитии к чрезвычайно важному этапу, когда он способен регистрировать и прошедшие события. Такая речь не просто сопутствует тем или иным действиям, она уже приобретает настоящую информационную функцию и обозначает событие, происшедшее в прошлом. Таким образом, мы подошли к новому этапу функционального развития речи. Начиная с этого момента можно различать следующие речевые функции. Первой и очень важной для ребенка функцией речи (хотя этому уделяется недостаточно внимания) является задача установления социальных контактов, при этом особую роль приобретает эмоциональный аспект речи. При помощи речи ребенок может общаться со взрослыми (это заметно еще до того, как он научится произносить слова), причем, независимо от содержания разговора, такое общение может играть очень важную роль. Если внимательно присмотреться к отдельным вводным предложениям, часто употребляемым детьми, можно заметить, что и позднее, когда они становятся более взрослыми, эта эмоциональная функция речи имеет очень большое значение. «Папа, знаешь, что я хочу тебе сказать?» или: «Папа, знаешь, что я хочу спросить?»—спрашивает ребенок в возрасте около трех лет, хотя ему известно, что отец не имеет ни малейшего представления об этом, ведь вопрос еще не прозвучал. Очень часто можно наблюдать, что, задавая вопрос типа «Папа (или мама), знаешь, что я хочу сказать?», ребенок и сам этого не знает и при помощи тако-

го вводного предложения старается поддержать контакт (связь) до тех пор, пока ему в голову не придет мысль, которую он вслед за этим выскажет. Роль этой социально-эмоциональной функции речи чрезвычайно важна.

Речь имеет еще одну функцию, которую, пожалуй, можно определить как «желательно-требовательную» функцию. Удельный вес этой функции возрастает с расширением связей ребенка с объектами внешнего мира. Чем больше он постигает этот мир, чем сильнее становится стремление ребенка к обладанию отдельными предметами, тем интенсивнее он использует речь для того, чтобы попросить помощи в приобретении предмета.

Кроме того, речь играет важную роль и в получении информации. Таким образом, речь через вопросы и ответы позволяет ребенку (и, возможно, в этом состоит наиболее существенная ее функция) знакомиться с предметами и явлениями, с их существенными особенностями, причинными связями.

Эта функция речи, связанная с поиском, собиранием информации, проявляется примерно в возрасте 2—2,5 лет, который условно называют возрастом «а что это?». Ребенок этого возраста бесчисленное количество раз спрашивает «что это?», просто заваливая родителей вопросами. Понаблюдайте за тем, как много раз он спрашивает «что это?» об одном и том же предмете. Это происходит не от глупости, а потому, что ребенок в этот момент использует и другую эмоциональную функцию речи, связанную с установлением социальных контактов. Таким образом, собственно вопрос и ответ на него нужны ребенку не для того, чтобы он получил новую информацию, а просто как средство поддержания или установления контакта со взрослыми.

В возрасте «что это?», наряду с чувственной функцией, для речевого общения характерен и интерес ребенка к данному предмету, а спустя примерно год, в период «почему?», его вопросы уже направлены на выяснение причинно-следственных связей. Ребенок 3—3,5 лет забрасывает всех окружающих вопросами «почему?». Тем самым после приобретения предметных знаний при помощи вопроса «что это?» он обращается уже к изучению причинных связей.

Чрезвычайно важно, и на это хотелось бы обратить особое внимание родителей, чтобы эти вопросы не оставались без ответа, причем отвечать на них нужно не

кое-как. Само собой разумеется, что оставленные без внимания или ответа вопросы не увеличивают багажа знаний ребенка, но еще более опасно то, что такое отношение может отучить его от задавания вопросов. Если ребенок видит, что все его вопросы напрасны, он будет спрашивать все меньше, и постепенно, как это ни ужасно, он привыкает к тому, что вокруг есть очень много вещей, о которых он ничего не знает. Такой ребенок отвыкает от собирания информации, от расширения своих знаний при помощи вопросов. К сожалению, мы очень часто встречаем детей и взрослых, смирившихся с существованием неизвестного вокруг них, которым и в голову не приходит познать это неизвестное при помощи вопросов. Но отбить у детей вкус к вопросам можно и слишком сложными для их понимания ответами. Ответы, непонятные для ребенка, наводят его на мысль, что задавать взрослым вопросы — дело бессмысленное, потому что все равно ответ понять невозможно. Слишком сложные для понимания ответы могут, с одной стороны, привести к возникновению у ребенка чувства собственной неполноценности, а с другой стороны, к тому, что он совсем перестанет задавать вопросы. Таким образом, ответы — а отвечать ребенку необходимо всегда и при любых обстоятельствах — должны быть и совершенно понятны для ребенка, и в то же время абсолютно правдивы. Не следует стремиться к тому, чтобы этими ответами данный вопрос был полностью исчерпан, поскольку в этом случае ребенок их не поймет, но они должны быть правильными и служить фундаментом для все новых знаний. Именно поэтому родителям не следует стесняться, если они чего-то не знают (3—4-летние дети задают множество таких вопросов, на которые бывает весьма трудно ответить даже высокообразованному человеку), ни при каких обстоятельствах им нельзя давать неискренние или ошибочные ответы. В случае необходимости пусть родители заглянут в энциклопедию или обратятся с вопросом к компетентному человеку, таким образом они пополнят багаж знаний не только ребенка, но и свой собственный, а это тоже немаловажно.

Вслед за рассмотрением функций речи обратимся к вопросу о ее связи с мышлением. Поскольку мы уже рассматривали процесс формирования детского мышления, в данном случае будет затронут лишь один аспект речи и мышления, позволяющий понять, как речь в своем развитии вклинивается между личностью и окружением, ка-

ким образом речь преобразует процесс познания, как это принято говорить, в двухступенчатый процесс.

Человек воспринимает внешний мир, со всеми предметами и оттенками, не непосредственно, а через посредство речи. В психологии по этому поводу принято говорить, что речь играет роль своего рода посредника между личностью и ее окружением. Что это означает? Попытаемся найти ответ при помощи очень простого эксперимента, который нетрудно проверить. Маленький ребенок не в состоянии различить фотографии двух очень похожих друг на друга детей. Чем больше будут отличаться имена этих детей, тем больше шансов на то, что наш ребенок их не спутает. И наоборот, если имена детей схожи, вероятность того, что он ошибется, возрастает. Следовательно, имя ребенка связывается с изображением и резко отличающиеся имена облегчают задачу узнавания изображения.

Рассмотрим теперь другой, также очень важный для развития речи момент, связанный с функцией опосредования. Проведем эксперимент, в котором ребенку будут показаны три одинаковых предмета, но разных размеров: маленький, средний и большой. Мы можем научить ребенка, чтобы он кивал головой, увидев предмет средних размеров. Предметы показывают последовательно, и, когда ребенок видит второй из предъявленных ему трех предметов, он кивает головой. Когда все это уже прочно усвоено, условия меняют с таким расчетом, чтобы предмет, который имел промежуточные размеры, теперь оказался самым маленьким, т. е. добавляют еще один, четвертый, самый большой предмет. После этого все предметы вновь демонстрируют ребенку и наблюдают, когда же он кивнет. Существует две возможности: он кивнет или на тот же предмет, что и раньше, ведь он уже привык к нему, или же на третий предмет, поскольку он усвоил, что кивать нужно всегда на средний по размеру предмет. Мы можем убедиться в том, что подобная реакция проявляется у ребенка лишь тогда, когда он знаком с понятием «средний размер». Если же это понятие ему неизвестно, всегда будет наблюдаться абсолютная реакция. Это значит, что если ребенок привык указывать на предмет номер 2, то и во втором эксперименте он выберет этот номер, хотя в данном случае это уже не средний, а наименьший из трех показанных предметов. Речевое опосредование, т. е. тот факт, что в сознании человека запечатлеваются словесные образы предметов, позволяет

через понятие «средний размер» определять предметы в данном случае промежуточной величины. Очень наглядно это можно продемонстрировать и в эксперименте по определению окраски. Обследуемому человеку демонстрируют световой спектр и предлагают выбрать какой-либо труднообъяснимый цвет. Например, один человек определяет этот цвет как желтовато-зеленый, а другой — как зеленовато-желтый. После этого меняют местами все цвета и просят испытуемых вновь найти тот же цвет. Первый из испытуемых, определивший его как желтовато-зеленый, будет склоняться ближе к зеленому, а второй — к желтому цвету. Следовательно, в сознании запечатлевается не цвет, а его название, которое и служит в дальнейшем основным ориентиром.

Особенно большой вклад в изучение процесса развития речевого опосредования внесли советские психологи. Наблюдения свидетельствуют о том, что в возрасте 4—5 лет опосредование еще практически не проявляется. Это заметно уже потому, что реакция, обычная для ребенка, видящего изображение какого-либо животного, не проявляется, если изображение заменить названием животного (хотя ребенок уже умеет разговаривать). Эта способность мышления окончательно формируется к 10—12 годам.

В заключение следует сказать несколько слов и о взаимосвязи между речью и культурой. Современные социологические и психологические исследования показали, что овладение речью, ее совершенствование как средства сообщения имеют очень большое значение для повышения культурного уровня и интеллекта личности. При помощи речевых средств мы обозначаем, кодируем связи, взаимоотношения объектов внешнего мира. Существует два типа такого кодирования посредством речи. Один из них мы называем ограниченным кодом, второй — выработанным. Ограниченный код появляется в закрытой среде общения, в определенном, замкнутом дружеском кругу или семье, где точность сообщения не играет очень большой роли, и поэтому оно несколько напоминает ситуативную речь. Ранее уже говорилось о том, насколько важно помочь ребенку преодолеть эту ступень. Если развитие ребенка задерживается на этом этапе, его речь так и не обретет точность, будет неспецифичной, а это впоследствии может тормозить развитие его интеллекта, культуры. Поэтому важно, чтобы родители помогали ребенку точно выразить мысль и старались по ме-

ре возможности свести к минимуму неточности, слишком общую или чрезмерно привязанную к семейным условиям ситуативную речь. Они должны стремиться развить у ребенка адекватную, точную и понятную для всего общества, а не только для закрытой коммуникативной цепи, выработанную систему кодирования.

Речь — это чрезвычайно важная, хотя и не единственная форма обмена мнениями, сбора и передачи информации. Таким образом, речь — это коммуникация, но коммуникация — это не только речь, поскольку существуют и многие другие формы коммуникации. Я уже упоминал, что коммуникативная связь между матерью и ребенком устанавливается не с того времени, когда он начинает разговаривать, а практически с момента рождения. Специфической коммуникативной формой является интонация: различные ударения позволяют значительно изменять смысл сообщения. В передаче информации могут участвовать также мимика и жесты. Таким образом, понятие коммуникации стало для нас более широким, и отсюда можно заключить, что речь является хотя и очень важным, но не исключительным элементом коммуникативной системы.

Для нормального развития ребенка чрезвычайно важно, чтобы в коммуникативных процессах всегда существовал определенный баланс между речью и прочими формами коммуникации. Ребенок должен научиться выражать себя жестами и понимать смысл жестов и мимику других людей. Но если речь сопровождается другими коммуникативными формами, противоположными смыслу речевого сообщения, для ребенка это может стать причиной тяжелых внутренних конфликтов. Например, то, что «я тебя очень люблю» можно высказать по-разному, причем это высказывание может сопровождаться и дополнениями, свидетельствующими как раз об обратном. Родительские нотации типа: «я для тебя готовлю еду, стираю, убираюсь, а ты такой неблагодарный» или: «ради тебя я жертвую своей молодостью» и т. п. содержат вербальное сообщение, подчеркивающее глубину родительской любви, но эти высказывания часто сопровождаются выражением совершенно обратных чувств. Тем самым ребенок оказывается в неразрешимой для него конфликтной ситуации, обусловленной тем, что посредством двух коммуникативных систем он получает два противоположных по значению сообщения. Совместить их невозможно, и постепенно ребенок приходит к необходимости «выключо-

чать» одну из коммуникативных систем. При этом выключается, естественно, метакоммуникативная система, и в результате ребенок постепенно перестает реагировать на соответствующие сигналы. В свою очередь, это может служить причиной очень тяжелых конфликтов, заболеваний, неврозов и даже более серьезных нарушений психики. Ребенок осваивает две коммуникативные системы практически одновременно, и обе они имеют для него чрезвычайно большое значение. Например, благодаря умению пользоваться жестами и мимикой и понимать их значение ребенок приобретает способность к духовному отождествлению с окружением, в частности приобретает способность любить. Любовь взрослого человека — это не постоянно проявляющееся чувство, выражается оно в тревоге за другого человека, если тот попал в беду, и в ощущении счастья, если он в чем-то добился успеха. Но любовь ребенка к родителям — это тираническая привязанность, поскольку духовная близость или прочувствование родительских забот и тревог в детском возрасте просто невозможны. Как же ребенок учится этому чувству? Очень просто. Когда ребенок заболел, ему больно, он видит склонившееся над ним лицо матери, ее жесты, выражающие сострадание, боль и растерянность. Если это проявляется неоднократно, ребенок постепенно научится вести себя точно так же. Когда заболит мать, он вновь видит на ее лице то же страдание, т. е. получает уже знакомые метакоммуникативные сигналы, и в этом случае ребенок будет переживать ту же боль, те же страдания, что и в тот период, когда сам он был болен. Таким образом ребенок учится не только понимать метакоммуникативные сигналы родителей, но и переживать связанные с ними впечатления. Если ребенок не понимает значения этих сигналов, он утрачивает духовную связь с окружением, неизбежно становится одиноким, перестает владеть коммуникативной системой, имеющей чрезвычайно большое значение в выражении эмоционального фона устной речи.

Игра

Игра — это своеобразная форма поведения, в такой степени свойственная человеку, что наряду с понятием *homo sapiens* — человек разумный, мы употребляем и понятие *homo ludens*, что значит — человек играющий. Несмотря на то что выражение «игра» понятно всем, дать

адекватное определение игры трудно. Игрой можно называть такие формы поведения, действия, которые осуществляются ради них самих.

Игрой мы называем деятельность, выполняемую ради самой деятельности, в то время как труд — это деятельность, направленная на достижение определенной цели. Однако такое разграничение не совсем однозначно и, как мы сможем убедиться, в трудовой деятельности могут присутствовать элементы игры и, наоборот, игра может быть сопряжена с трудом. В некоторых играх, таких, как, например, бридж, шахматы, теннис, футбол, присутствует элемент соперничества, отсюда можно заключить, что побудительным мотивом этих игр является и их обратная сторона, связанная с престижем, общественным признанием, стремлением чем-то выделиться. Существуют, однако, и другие развлечения, т. е. игры, не связанные с соперничеством, например вязание, пение, наблюдение за птицами. Таким образом, существует и самодовлеющая потребность в играх, ведь одной из важных особенностей поведения человека является деятельность, направленная на то, чтобы избежать скуки. Кроме того, в играх человек ищет хотя и не слишком напряженных, но все же острых ощущений.

Теперь рассмотрим, как развиваются игры и поиск новых ощущений, начиная с младенческого возраста вплоть до взросления человека.

На 3-м месяце жизни ребенок уже в совершенстве владеет определенными формами поведения. Они для него привычны, следовательно, приспособляться к ним уже не нужно. Тем не менее ребенок часто повторяет те или иные действия, потому что это доставляет ему удовольствие. Такие действия в психологии называют познавательной ассимиляцией, и их можно рассматривать как начальные формы игр. В частности, на третьем месяце жизни в игровой форме может проявляться и лепет ребенка. Лепет (агуканье) совершенно не связан с голосовыми сигналами, ведь, как уже отмечалось, глухонемые младенцы лепечут точно так же, как и здоровые дети. Это просто игра мышц, повторение мышечных ощущений, которые доставляют ребенку удовольствие, и именно поэтому лепет можно считать своего рода игрой.

Такие же мотивации лежат и в основе так называемых магических движений. Ребенок усваивает какое-либо движение, например он научился кататься по кроватке, и многократно его повторяет. Эта игра доставляет

ему такое удовольствие, что он всегда затевает ее в тех случаях, когда ощущает что-то неприятное или боль, поскольку ему кажется, что приятные ощущения смогут снять неприятные. Поэтому такая игра может считаться зачаточной формой магического мышления ребенка.

Эти игры называют функциональными, поскольку их побудительным мотивом являются только функциональные положительные эмоции. Конечный продукт в данном случае не имеет никакого значения, поскольку источником приятных ощущений служит собственно функциональная активность. Принято считать, что с 1,5—2 лет функциональные игры уступают место другим формам игры, но это неверно. Функциональные игры сохраняются до конца жизни человека, хотя их роль становится со временем совершенно незначительной. В поведении взрослых функциональные игры мы наблюдаем, в частности, когда кто-либо чиркает карандашом во время беседы, вертит карандаш или щелкает пальцами, т. е. просто выполняет какие-то движения, доставляющие человеку удовольствие.

В возрасте 1,5—2 лет появляется новый тип игры, но функциональная игра сохраняется. Интересно наблюдать, как этот тип игры переходит в другой. Например, 2-летний ребенок переставляет кубики. Это типичная функциональная игра, которой ребенок занят потому, что она ему знакома; он может ставить кубики один на другой, манипулировать ими и переставляет их ради удовольствия. Однако у 2-летнего ребенка уже формируется образное мышление, поэтому функциональная игра в любой момент может перейти в другую игровую форму — символическую игру. Ребенок ставит на пол два кубика и сверху на них устанавливает еще один. В тот момент, когда он говорит: «Смотри, это мост», функциональная игра переходит в игру символическую. Переход этот постепенный. Рассмотрим еще один пример. Наблюдая за 9—10-месячным младенцем, можно заметить, что иногда, когда мать перестилает постель, ребенок вдруг ложится на лежащую в стороне подушку и делает вид, что спит. Эту форму игры нельзя отнести ни к функциональным, ни к символическим играм: в ней недостает одного элемента, характерного для символических игр. В то же время это уже и не просто функциональная игра, поскольку ребенок укладывается на настоящую подушку, элемента условности здесь нет, но то, что он притворяется спящим, — это уже один из элементов символической

игры; В подобном случае мы можем уловить момент перехода от одной игровой формы к другой. Эта игра превратится в чисто символическую, если ребенок положит голову не на подушку, а на другой предмет, который в этом случае становится символом подушки. В возрасте 10 месяцев ребенок еще не умеет мыслить образами, поэтому его игры пока лишены такого элемента условности.

Таким образом, для символических игр характерны два обязательных условия. Одно из них состоит в симуляции, убеждении партнеров по игре в том, что ребенок что-то делает, или в том, что у него есть нечто, чего в действительности нет. Второе условие — наличие символа. Между этими двумя условиями существует очевидная взаимосвязь: поиграть во что-то чем-то. Это и есть типичная символическая игра.

Поскольку ребенок начинает мыслить образами примерно с 1,5—2 лет, естественно, что символические игры появляются именно в этом возрасте. Переход от функциональных игр к символическим происходит, и в конце концов ребенок начинает играть в типично символические игры/Например, увидев на столе спичечный коробок, он говорит: «Это кораблик, он плавает по морю» — и начиная с этого момента играет с коробком так, будто это настоящий корабль.

С научной точки зрения этот вопрос представляет очень большой интерес, потому что с этого момента с игрой связано не только удовольствие от одной лишь функциональной деятельности, но в игре появляется уже и элемент приспособления, хотя игровой компонент все же доминирует. Этот новый элемент формируется следующим образом. В сознании ребенка существуют отдельно образы корабля и спичечного коробка. Увидев коробок, он совершенно произвольно мысленно связывает его не с образом спичечного коробка, а с кораблем. Такая связь и лежит в основе символической, условной игры. В дальнейшем ребенок уже обращается с коробком так, будто это настоящий корабль (условие «как будто» является вторым необходимым элементом игры).

В связи с символическими играми и вообще процессом развития игровой деятельности необходимо вновь вернуться к вопросу о равновесии между ассимиляцией и аккомодацией, который был затронут при рассмотрении процесса развития мышления. Ассимиляцией мы называли прямое усвоение практического опыта, а если это

усвоение не соответствовало поведению, происходило определенное изменение, аккомодация. Если мы рассмотрим два крайних случая, можно сказать, что ассимиляция в чистом виде соответствует игре, лишенной каких бы то ни было элементов аккомодации, а это и есть не что иное, как функциональная игра. В этом случае источником удовольствия является собственно функциональная деятельность и сознание того, что нет необходимости вносить в эти действия какие-либо изменения. С появлением аккомодации, т. е. некоторого приспособления, удельный вес чисто игрового компонента начинает уменьшаться, и в символических играх начинает устанавливаться равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. Это означает и то, что период символических игр, длящийся от 2 до 4—4,5 лет, является характерным детским игровым периодом. Может быть, это объясняется тем, что ассимиляция в этом возрасте еще доминирует над аккомодацией. Начиная с 4 лет между ними устанавливается равновесие, и, хотя количество символических игр еще не уменьшается, их значение постепенно снижается, изменяется и качественная сторона игр. Период настоящих символических игр — это возраст 3—4 лет.

Здесь также наблюдаются очень интересные переходы. Наступает, например, время, когда ребенок переносит свое поведение на другие объекты. Он укладывает куклу спать, имитируя при этом свои действия, но одновременно здесь присутствует и элемент подражания матери, укладывающей его самого спать. Затем ребенок наделяет куклу чертами поведения, подмеченными у родителей: кукла может «читать» газету, как это делает его отец. И наконец, последняя ступень, когда, примерно в возрасте 3 лет в центре внимания оказывается личность самого ребенка, собственное «я»: он расставляет руки в стороны, говорит: «Я — самолет» — и кругами бегает по квартире.

После этого наступает период, когда ребенок имитирует уже не какой-то предмет, а поведение другого человека, при этом в символических играх появляются игровые роли. В этот период дети играют в пап и мам, дядю доктора, машиниста тепловоза и т. д. Вначале эти игровые роли проявляются в поведении "ребенка лишь отдельными вспышками. Например, уходя из дома, отец всегда целует маму. Однажды, когда он забыл это сделать и собирается выходить из квартиры, дочка

догоняет его и говорит: «Папа, ты забыл поцеловать маму» — и при этом подставляет свою щеку. Это и есть момент рождения игровой роли. Отсюда постепенно развиваются сложные игры-роли, в которых ребенок всегда подражает основным чертам поведения взрослых. Эти игры имеют и очень большое воспитательное значение, но подробно этот вопрос будет рассмотрен позднее.

В играх-ролях особое место занимает подражание.

В связи с тем, что подражание приводит к возрастанию удельного веса аккомодации, игры подражательного характера ведут к тому, что игра становится уже не просто игрой.

На следующей ступени развития, обычно в 6-летнем возрасте, уже появляются игры с определенными правилами. Часто можно наблюдать такую функциональную игру: дети прыгают вниз по ступенькам. Это типичная функциональная игра, в которой дети получают положительные эмоции от того, что они умеют прыгать и им это нравится. Когда этой игрой заняты 6-летние дети, обычно можно услышать, как один мальчик говорит другому: «А теперь прыгай через одну ступеньку». С этого момента функциональная игра превратилась в игру с правилами.

Интересная особенность этих игр заключается в том, что они как бы поглощают все другие типы игр, становятся доминирующей игровой формой. Хотя, как уже говорилось, ребенок продолжает играть в игры функциональные и символические, а также в игры с ролями, тем не менее доминирующей формой становится игра с правилами. Важное условие этих игр — наличие определенных строгих правил. Можно сказать, что в этих правилах ребенок как бы обыгрывает роль взрослого человека и стремится к постепенному усложнению условий игры. Один из интересных аспектов развития социальных контактов и игрового увлечения самым прямым образом связан с играми этого типа. Первые детские коллективы, группы, формируются примерно в 10-летнем возрасте и существуют лишь до тех пор, пока не будут выработаны определенные правила. Каждый из членов группы получает свое задание, и, поскольку для детей этого возраста собственно правила вызывают больший интерес, чем задача, стоящая перед всей группой, после определения этих правил группа распадается. Позднее проявляется более развитая форма социализации, когда притягательная сила правил сказывается не только до их установления внутри группы, но и после этого.

В связи с существованием различных игровых форм поведения уже давно возник вопрос о том, в чем же собственно заключается сущность игр. На этот счет существует очень много различных теорий. Рассмотрим некоторые из наиболее известных, классических теорий игры. Согласно одной из них игра служит средством выхода накопившейся энергии. Предпринимались попытки подтвердить эту теорию и в экспериментах с животными. Было, в частности, установлено, что наиболее игровым животным является дельфин. Но почему? В поисках ответа на этот вопрос выяснилось то удивительное обстоятельство, что дельфин — единственное животное, которое затрачивает на поиски пищи всего полчаса в сутки, а остальное время, за исключением периода сна, занято играми. Следовательно, игривость дельфина объясняется избытком энергии. Над этим фактом безусловно следует задуматься, но, все же с существованием столь прямой связи между работой и игрой можно и не согласиться. То, что некоторые игры служат для выхода накопившейся энергии, отнюдь не означает, что это справедливо для всех игр. Если девочка качает на руках куклу, подражая при этом матери, и мы будем объяснять эти действия ребенка только тем, что она таким образом находит выход для накопившейся энергии, это объяснение будет выглядеть слишком упрощенным. Существовали и теории, согласно которым справедливо как раз обратное, т. е. ребенок посредством игры накапливает энергию. Однако очень многие наблюдения, в особенности за поведением тяжелобольных детей, которые, несмотря на тяжелое состояние, продолжают и любят играть, доказывают, что и это объяснение нельзя считать удовлетворительным. Согласно еще одной теории, игра — это практическая тренировка врожденных инстинктов до того, как они будут применены по-настоящему. Например, девочка, укачивая куклу, учится ухаживать за ребенком, она отрабатывает действия рефлекса, реальное воплощение в жизнь которого в возрасте 4—5 лет невозможно. Эта теория выглядит весьма привлекательной, но тем не менее и в ней ощущается слишком упрощенный подход к проблеме, кроме того, нет однозначных доказательств того, что игра — это простая практика какого-то вида действия.

Из старых теорий наиболее близка к действительности, пожалуй, теория, предложенная Пиаже. Суть ее заключается в том, что ребенок играет не потому, что ему

хочется играть, а вследствие образа мышления. Он осмысляет жизнь через игру не с целью подготовки к жизни или обучения чему-то, а потому, что он так думает, в буквальном смысле слова. Образ мышления для ребенка — это собственно и есть игра. Таким образом, если для взрослых игра — это особая форма деятельности, для ребенка игра — это форма существования.

Если вспомнить сравнение спичечного коробка с кораблем, сразу станет ясно, что я имею в виду. Для взрослого человека коробок никогда не означает корабль, но может означать, если человек пофантазирует. Ребенку же для этого не требуется воображение; игра не следствие фантазии, а совершенно естественная, само собой разумеющаяся форма детского мышления.

Иной подход к объяснению сущности игр связан с так называемым принципом удовольствия. Но если мы рассмотрим четыре типа игрового поведения, т. е. функциональные, символические, а также игры с ролями и, наконец, игры с правилами, можно сделать вывод, что принцип удовольствия справедлив только в отношении функциональных игр. Здесь в самом деле побудительным мотивом к игре служат приятные ощущения ребенка. В то же время мы едва ли можем согласиться с тем, что игры с ролями и игры с правилами являются для детей источниками приятных ощущений в том смысле, как это справедливо в отношении функциональной игры.

Принцип удовольствия впервые был сформулирован Фрейдом, и поэтому на его теории игр следует остановиться более подробно. Согласно Фрейду, сон — это символика в чистом виде, а игра — символическая деятельность вокруг конкретного предмета. По Фрейду, игра и сон — родственные явления, и именно потому, что в психоанализе сон используется в качестве средства диагностики, игра используется с этой же целью при изучении детского поведения. При этом предполагается, что игра выражает связь ребенка с жизнью, взрослыми и вообще со всем окружением, точно так же, в виде символов, как и сны взрослого человека. Детская игра характеризуется двумя основными тенденциями. Одна из них — стремление быть взрослым. И в самом деле, в более развитых формах детских символических игр, в играх с действующими лицами всегда присутствует роль взрослого человека. Стремление быть взрослым ребенку трудно реализовать, говорит Фрейд, потому что он хотел бы быть авторитетной личностью в обстоятельствах, в которых

играет подчиненную роль. Вторая характерная особенность детских игр — тенденция к повторению: ребенок играет до уменьшения или исчезновения эмоционального заряда, связанного с игрой. Следовательно, здесь мы имеем дело с игрой, снимающей напряжение. Ребенок, говорит Фрейд, в форме игры повторяет конфликтную ситуацию до тех пор, пока не освободится от груза внутреннего напряжения.

В рассуждениях Фрейда, наряду с многими правильными тезисами, присутствует и одна ошибка: играть любят не только обиженные, травмированные или страдающие внутренними конфликтами дети. Фрейдовский подход справедлив лишь для одного аспекта детских игр, при этом упускается из виду, что для того, чтобы ребенок играл, ему вовсе не обязательно переносить психическую травму, поскольку игра — это здоровая детская деятельность. К играм психически травмированных детей справедлив подход Фрейда, именно поэтому его теорию можно применять с целью диагностики и в качестве терапевтического средства при лечении психических травм. Таким образом, если ребенок играет с двумя куклами и большую из них отправляет гулять с папой, можно не сомневаться в том, что он из ревности отправил старшего брата с отцом, а сам хочет остаться с мамой наедине, хотя играющий ребенок этого и не осознает. Следовательно, он символически проецирует игру на свою реальную жизнь подсознательно, и поэтому такая игра с успехом может быть использована психологом в качестве средства диагностики. Аналогичным целям служат и специальные тесты, это по сути дела макетный стол, на котором ребенок может расположить куклу или какую-нибудь другую игрушку так, как ему заблагорассудится. Расположение игрушек на этом столе весьма характерно отражает образ мышления ребенка и определенные особенности его психики, которые могут не проявляться в повседневном поведении и оставаться незаметными для родителей.

Известен еще один тип детских игр — так называемые элиминационные игры. Так, в гостях ребенка заставляют сидеть на месте, родители при этом уговаривают его потерпеть еще немного. Дома же ребенок усаживает на стул куклу и «уговаривает» ее потерпеть еще чуть-чуть, освобождаясь тем самым от внутреннего напряжения, которое было вызвано необходимостью повиноваться или неудобным положением, в котором он был

вынужден сидеть. Еще один, уже ставший классическим в психологии, пример приводил Пиаже. Девочка увидела мертвого голубя и была глубоко потрясена этим зрелищем. Она пришла домой, легла навзничь и говорит: «Теперь я — мертвый голубь». Эту сцену девочка повторяла до полного освобождения от неприятного чувства, внутреннего напряжения, и, естественно, все это совершалось подсознательно.

В возрасте 4—5 лет ребенку начинают нравиться игры, все более напоминающие реальный мир. Не задумываясь, они заменяют шприц карандашом, ведь как раз для этого возраста характерны символические игры. Этот возраст интересен еще и тем, что ребенок не проявляет приверженности к реалистичным игрушкам, поскольку любой предмет может выполнять любую роль: в одном случае карандаш — это шприц, в другом — угодка, и поэтому ребенок может играть чем угодно. В старшем детсадовском возрасте (5—6 лет) можно заметить, что дети уже начинают ценить реальные вещи. При этом предпочтение отдается играм, в которых ребенок может имитировать поведение взрослых. Это тот возраст, когда в мышлении, а следовательно, и в играх начинает устанавливаться равновесие между ассимиляцией и аккомодацией. В этом возрасте возможна, например, такая ситуация: детям в детском саду делали прививки, и после этого воспитательница говорит: «Мы будем играть в доктора, я сейчас пойду за спиртом, а вы тем временем сделайте друг другу прививки». И до тех пор пока воспитательница не вернется, дети будут неподвижно сидеть на своих местах, потому что в реальных условиях сначала место прививки протирают ватой и только после этого делают укол. Таким образом, реальность, конкретные факты постепенно сближаются с играми, и с этого момента чисто игровой характер игр начинает исчезать, они становятся ближе к действительности.

Так, постепенно, примерно с 6 лет, появляются игры с правилами, и теперь уже в играх начинают доминировать элементы, свойственные и играм взрослых людей. Какие же это элементы?

Для игр взрослых, как, впрочем, и для детских игр, характерно, что это такое времяпрепровождение, в котором источником положительных впечатлений является собственно деятельность человека. Они повышают внутреннее напряжение, следовательно, дают определенный эмоциональный заряд, и вместе с тем удовольствие до-

ставляет не факт достижения какой-то цели, а деятельность, действия сами по себе. Естественно, в основе азартных игр, становящихся страстью человека, лежат совершенно иные мотивы, но здесь речь идет не об этом.

И наконец, рассмотрим кратко связь между игрой и трудом. Чем больше возможностей для ассимиляции существует в каком-то виде работы, тем больше она напоминает игру, и наоборот, если в работе доминирует не ассимиляция, а аккомодация, тем в большей мере она представляет собой тяжелый механический труд. Именно в этом кроется опасность работы на конвейере. В крайних случаях конвейерная работа — это аккомодация в чистом виде, она лишена каких бы то ни было ассимилятивных элементов и потому трудно переносится человеком, создает психическую нагрузку. Советские специалисты в области психологии труда в исследованиях, проводившихся на одном из часовых заводов, показали, что на личности рабочих, занятых на конвейере, положительно сказалась такая работа, в которой они могли проявить себя, реализовать свои идеи и ознакомиться со смежными производственными процессами. Следовательно, чем больше, в пределах возможного, поручается человеку, чем больше возможностей для реализации его личности в производственной деятельности, тем ближе эта деятельность к игре и тем притягательнее она для человека.

Взрослые не правы, когда по какому-либо поводу говорят ребенку, что, дескать, это не игрушки, а серьезное дело. Не следует забывать, что игра для ребенка — совершенно серьезное занятие, и, если человек работает как бы «играючи», серьезно относясь при этом к правилам игры, он, как правило, хорошо исполняет свою работу. Ученые, когда их спрашивают, над чем они работают в настоящее время, в большинстве случаев протестуют против такой постановки вопроса и говорят, что они никогда еще не работали, а только играли. И чем больше возможностей имеет человек работать в условиях, напоминающих игру, тем больше положительных эмоций он получает, тем менее однообразным будет труд и тем большее влияние он окажет на формирование личности человека. И наоборот, чем меньше ассимилятивных элементов несет в себе трудовая деятельность, тем ближе она к механической, однообразной и утомительной работе.

Поощрение и наказание

По мнению одного известного американского социолога, появление новорожденных на свет — это систематически повторяющееся нашествие варваров. Новорожденные не имеют морали, не могут вести себя в соответствии с общественными потребностями, им не знакома система моральных и прочих норм данного общества. Всему этому ребенка учат в обществе и, прежде всего, в семье. Существует множество форм обучения, основанных как на сознательном, так и на подсознательном восприятии, и среди этих всевозможных педагогических приемов на первом месте, естественно, стоит известный с древнейших времен принцип поощрения и наказания, о котором и пойдет речь в данной главе.

Рассмотрим вначале наказание. Без применения какой-либо формы наказания воспитывать ребенка практически невозможно, разве только чисто теоретически, так сказать, на бумаге. Существуют, однако, такие формы наказания, которые не способствуют достижению поставленной цели. С другой же стороны, некоторые формы наказания хотя и обеспечивают желательный результат, тем не менее могут причинить тяжелый ущерб личности ребенка.

Все виды наказаний можно разделить на две группы, одна из которых объединяет формы наказания, основанные на лишении родительской любви (говоря профессиональным языком, это сепарационные наказания), а наказание второго типа основано на болевом ощущении, точнее говоря, на том, что страх перед болевым воздействием не позволит ребенку повторно совершить нежелательные действия. Таким образом, и здесь в конечном счете воспитательный эффект достигается через чувства ребенка. В первом случае это любовь или боязнь ребенка потерять ее, во втором правильное поведение обусловлено боязнью ребенка быть больно наказанным.

С незапамятных времен используются обе эти формы наказания. Если мы ставим ребенка в угол, отправляем в другую комнату, не разговариваем с ним или испытываем другие аналогичные формы наказания, мы строим свой расчет на боязни ребенка потерять родительскую любовь; если же ребенка бьют, он получает физическое наказание. Но классификация типов наказания выглядит так просто только на первый взгляд.

Рассмотрим вначале первую, форму наказания, основанную на боязни потерять любовь. Такое наказание рассчитано на существование любви между родителями (воспитателями) и детьми. Ребенок при этом должен почувствовать, что ему есть что терять. Таким образом, применять наказание, основанное на боязни потерять это чувство, может только тот воспитатель, кого ребенок любит, любовь которого он хочет сохранить, а ее утрата может причинить ребенку серьезную боль, расстройство. Если же такая взаимная любовь отсутствует, наказания этого рода будут неэффективными.

Что же касается физического наказания, то здесь дело обстоит значительно проще. Боли бояться все люди (да и животные тоже), хотя одни признаются в этом, а другие — нет. Физическими наказаниями, в особенности сильными, можно оказывать определенное влияние на кого угодно. Вопрос лишь в том, можно ли это называть воспитанием. Это скорее дрессировка. Сильными физическими наказаниями любое животное можно приучить к какому угодно поведению, этим люди занимаются с древних времен, более того, таким же образом нередко «дрессируют» и детей. Сильное физическое наказание всегда или почти всегда позволяет достичь непосредственной цели. Если мы хотим, чтобы ребенок чего-то не делал, при помощи сильного физического наказания мы, безусловно, добьемся этого, по крайней мере на некоторое время. Такую форму воспитания и вообще все виды поощрения и наказания в психологии называют подкреплением: желаемую форму поведения подкрепляют поощрением или наказанием. В первом случае говорят о положительном подкреплении, во втором — отрицательном.

Несмотря на эффективность физического наказания, психологи не рекомендуют прибегать к этому методу по двум очень серьезным причинам. Одна из них состоит в том, что изменение поведения под воздействием физического наказания происходит почти исключительно в присутствии человека, который наказал ребенка. Таким образом, такое наказание непригодно для сознательного формирования морали ребенка. Иными словами, ребенок сначала осматривается, и, если не заметит вблизи человека, который его наказал, он тут же «согрешит». Не будет «грешить» ребенок только в том случае, если в присутствии этого человека ему грозит физическое наказание. Вторая причина, по которой нельзя применять телесные наказания, состоит в том, что это отрицательно сказыв-

ваются на личности ребенка. Телесные наказания развивают в детях нежелательные свойства характера. Систематическое применение сильного физического наказания может надломить волю ребенка, превратить его в покорную, изворотливую личность, неспособную выработать собственную, независимую позицию и принимать самостоятельные решения. Но бывает и совсем наоборот, чему также есть много примеров, ведь ребенок — как пружина, ее можно сжать, но она все же стремится выскользнуть из рук. Поэтому может случиться и так, что в поведении ребенка, которого держали в узде постоянными физическими наказаниями, в подростковом возрасте проявляется явление, в психологии именуемое протестным, иными словами, пружина вырывается из рук, и это выливается в резко выраженное отрицательное поведение. Ребенок при этом вступает в противоречие со всем, что до того момента было неотъемлемыми элементами его жизни, прежде всего, естественно, с родителями. Родители становятся для ребенка, как говорят психологи, отрицательной моделью, и тогда все, что бы они ни сделали, будет для ребенка заведомо «плохим» уже только потому, что это нечто сделано именно родителями. Ранее положительные ценности перерождаются в детском сознании в отрицательные, и, наоборот, отрицательные ценности и черты характера могут стать предметом подражания.

Наказание детей боязнь утратить родительскую любовь можно сравнить с атомной энергией. В случае неправильного применения такое наказание может нанести очень большой вред, и, наоборот, разумное его использование бывает очень результативным. Достичь желаемого можно при соблюдении двух важнейших условий. Одно из них заключается в том, что, наказывая ребенка, воспитатель всякий раз должен дать почувствовать ему, что любит его даже тогда, когда наказывает на какой-то срок лишением своей любви. Ребенок при этом должен чувствовать нечто вроде того, что хотя в данной ситуации он мог бы и лишиться этой очень важной для него любви, поскольку заслужил подобное наказание, но, к счастью, эту любовь потерять нельзя. Второе условие, подкрепляющее действие первого, состоит в том, что наказание должно относиться не ко всей личности ребенка в целом, а только к тому отдельному случаю поведения, за который он в данном случае наказан.

В связи с вопросом о применении наказания в про-

цессе воспитания ребенка можно отметить множество менее значительных факторов, правильное или неправильное применение которых может сказываться и на результате наказания. Важнейший из этих факторов — вопрос о том, когда можно наказывать ребенка. Издавна известно, что, если ребенка, особенно маленького, наказывают спустя много времени после совершения им проступка, наказание не дает никакого результата. Представим себе, что в переполненный трамвай входит мать с ребенком. Ребенок плохо переносит толчею, она его раздражает, кроме того, он целый день не видел маму, и в конечном счете ребенок начинает ныть, капризничать и ведет себя очень плохо. В свою очередь, матери стыдно, главным образом потому, что ребенок плохо ведет себя на виду у посторонних людей, и наказать его здесь она стесняется, и тогда мать тихонько говорит ребенку нечто вроде: «Погоди, вот придем домой, я тебе покажу...» Через полчаса они уже дома, как всякая хорошая мать, она вначале умоет, накормит ребенка, и, когда уже все в порядке, по прошествии 2—3 часов после скандала в трамвае, мать наказывает ребенка. В этом случае наказание не будет отрицательным подкреплением плохого поведения ребенка в трамвае, поскольку эти события настолько разобщены во времени, что он не способен как-то их связать. В конечном счете ребенок будет считать это наказание незаслуженным, неоправданным, оно может вызвать в нем антипатию, проявление агрессивности по отношению к родителям, но не окажет никакого влияния на проявления «плохого поведения», за что собственно и был ребенок наказан.

Известно, что в раннем возрасте наказание будет по-настоящему эффективным, если оно применяется не после совершения проступка, а совпадает с ним или на мгновение опережает его. В этом случае, естественно, правильнее будет говорить не о наказании, а о запрете. Очень многие дети до 2—3 лет постоянно находятся рядом с родителями, которые и могут по-настоящему эффективно пресечь нежелательные действия детей, схватив их за руку еще до совершения проступка и объяснив, что делать этого не следует. Подтверждением того, что подобное наказание очень действенно, есть очень логичное и естественное объяснение. Предположим, что ребенок тянется за каким-то очень дорогим интересующим его предметом, но кто-либо из родителей хватает его за руку, говорит «нельзя» и решительно снимает детскую ручку с этого

предмета. После двух-трехкратного повторения наступит такой момент (очевидно, всем родителям приходилось это наблюдать), когда ребенок тянется за тем же предметом, родители еще не успели остановить его, но рука ребенка уже остановилась в воздухе, а сам он неожиданно, повторяя интонации голоса родителей, произносит «нельзя» и убирает руку. Иными словами, можно сказать, что родительский запрет возникает в сознании ребенка еще до того, как он совершил то или иное действие, проступок. Если же родители постоянно наказывают ребенка уже после совершения проступка (речь идет о детях младшего возраста), происходит как раз обратное. В этом случае ребенок совершает проступок, а мысль о наказании в его сознании возникает только после этого, ведь и в реальной жизни наказание следовало только за проступком. Эти ощущения, называемые чувством вины, угрызениями совести, в жизни ребенка зачастую проявляются в очень сложной и болезненной форме. В последнее время психологи получили множество подтверждений того, что наказания, следующие за совершением детьми проступков, играют очень существенную роль в формировании так называемого комплекса неполноценности личности. К этой категории мы относим людей, систематически спотыкающихся на одном и том же месте. Одним из характерных представителей такого типа людей является ребенок, который после совершения проступка тут же бежит к взрослым и во всем сознается. Обычно педагоги очень положительно оценивают такое поведение, видя в нем одну лишь добродетель, хотя это не всегда так. Характер такого типа детей проявляется в ожидании наказания после совершения проступка и в том, что этим наказанием снимается внутреннее напряжение ребенка. Очень сложно решить, в каком случае такие дети подвергаются большему наказанию: если их наказать или оставить проступок безнаказанным. Независимо от этого ребенок такого типа в ближайшее же время вновь совершит проступок и вновь сам в этом сознается.

Другой тип характера свойствен людям, долго сопротивляющимся искушениям, но, если они не устояли, то чувства вины при этом почти не испытывают. Такую позицию можно охарактеризовать, как «вызываю огонь на себя», т. е. я отвечаю за то, что совершил, поскольку не мог более противостоять соблазну. Из этих двух различных характеров второй представляется более привлека-

тельным, положительным, и, по-видимому, на формирование такой личности весьма серьёзно влияет и временной аспект применения наказания.

Позднее, начиная с 4—5-летнего возраста, момент наказания постепенно теряет значение, поскольку умственное развитие ребенка позволяет ему мысленно связать разобщенные во времени проступок и наказание. Начиная с этого времени некоторое оттягивание наказания может дать положительный результат. После совершения проступка в душе ребенка накапливается весьма существенное внутреннее напряжение, а поэтому некоторое запаздывание наказания может оказаться очень действенной мерой.

Желательно дополнять мягкое наказание и определенной альтернативой для ребенка. Обычно детям запрещают делать то, к чему их очень тянет. Но если мы наложим на эти действия запрет, или, говоря языком психологии, отрицательно подкрепим их, нам следует позаботиться и о том, чтобы, насколько это возможно, направить действия ребенка по допустимому пути с таким расчетом, чтобы они в какой-то мере были похожими на запрещенные. Например, если ребенок ножницами изрезал мамино платье, пытаюсь сшить одежду для куклы, следует не только запретить ребенку делать это впредь и наказать его, но и научить его обращаться с ножницами, дать материал, с которым он мог бы спокойно и прилежно работать. В этом и заключается принцип «мягкое наказание плюс альтернатива».

Если для наказания ребенка родители применяют так называемое временное лишение родительского внимания и любви, за которым стоит осязаемое для ребенка чувство постоянной и непреходящей родительской любви, и, кроме того, строго соблюдают основные условия выбора момента наказания (особенно в раннем детстве) и по мере возможности систематически предоставляют ребенку возможность альтернативных действий, в этом случае можно сказать, что родители избрали правильную систему наказаний.

Теперь обратимся к вопросу о поощрениях. Обычно поощряются две формы поведения. Одна из этих форм — правильные действия в той или иной области. (Ребенок может что-то хорошо сделать, и за это его похвалят. В школьной жизни одобрение родителей обычно связано с хорошим ответом или похвальными отзывами учителя.) Вторая форма поведения — это нравственное поведение,

т. е. форма поведения, которую ожидают от ребенка родители, главным образом в критических ситуациях.

Почему же нужно разграничивать эти две формы поведения? Прежде всего потому, что всякой успешной деятельности, действиям присуща одна особенность, о которой часто забывают, — это ощущение успеха, уже само по себе являющееся своего рода наградой. Если ребенку что-либо удастся в самом раннем детстве, успех вызывает у него настолько сильное чувство удовлетворения, что этот успех можно рассматривать как врожденное, автоматическое поощрение. Но нравственному поведению такое врожденное поощрение не свойственно, ведь каждое общество и каждая эпоха имеют свою мораль, а нравственное поведение вообще не рождается с ребенком, ему нужно учиться, и поэтому поощрение правильного нравственного поведения — это дело воспитателя.

Если успешным действиям или умному поведению изначально свойственно врожденное поощрение, возникает вопрос: нужно ли при этом какое-то иное, дополнительное поощрение? Дело усложняется еще и тем, что дополнительные поощрения могут быть причиной тяжелых психологических издержек, которые общество замечает не так отчетливо, как тяжелый грипп. Тяжелые психологические издержки вначале едва заметны, вследствие этого запаздывает и быстрая реакция родителей или воспитателей, и в результате эти издержки могут стать даже более опасными, чем тяжелый грипп. Что при этом имеется в виду? Для пояснения можно привести один эксперимент, поставленный на животных. Содержащемуся в клетке шимпанзе дали очень сложный для обезьяны замок. Обезьяна очень долго и терпеливо пыталась открыть его, и наконец ей это удалось. Обезьяна была очень счастлива, она не получила никаких дополнительных поощрений и ощущала только радость от того, что ей удалось открыть замок, решить эту загадку. Аналогичные опыты с использованием различных конструкций проводили неоднократно, и результат всегда был одним и тем же: обезьяна не бросала своего занятия до тех пор, пока задача не была решена. Однако с того момента, когда обезьяну, открывшую замок, вознаградили бананом, она соглашалась возиться с другим, новым замком только при том условии, что для нее будет приготовлен банан. Это означает, что дополнительное, внешнее вознаграждение подавило значимость чувства внутреннего удовлетворения, связанного с ощущением успеха и являющегося

очень важной мотивационной основой поведения человека.

Каждый ребенок с раннего детства стремится к компетентности в своем окружении, старается познать предметы внешнего мира, учится обращению с ними и не может освободиться от тяги к манипуляции предметами. Чтобы убедиться в этом, достаточно будет понаблюдать за действиями ребенка 1,5–2 лет, за его стремлением все ощупать, все узнать и во всем разобраться. И ребенок не может отказаться от занятий с разными предметами до тех пор, пока он не выяснит для себя их сущность, назначение, функции, пока не научится правильно или почти правильно обращаться с ними. Применение внешних поощрений может оказаться именно тем способом, который отучит ребенка от этого очень важного для человека дела. Задумайтесь над тем, возможно ли такое, чтобы ребенок списывал в школе у своего товарища из-за свойственного ему, врожденного стремления к успеху? Списывать ребенок будет лишь в том случае, если его волнуют не собственные знания, а пятерка и те велосипед или рубль, которые ему причитаются за пятерку. И в этой ситуации собственные познания ребенка не беспокоят, ведь иначе пятерка, полученная за списанную работу, обесценится в его глазах. Таким образом, можно видеть, что ребенка, который еще в раннем детстве обладал этим столь важным человеческим качеством, внешними поощрениями мы постепенно приучаем к тому, что все его действия должны вознаграждаться извне. Именно поэтому поощрения должны применяться очень осмыслительно, в особенности в тех случаях, когда они связаны с манипуляционными или интеллектуальными действиями ребенка, а не с подкреплением его нравственного поведения. Лично я считаю, что следует отказаться от всех преподношений за успехи в учебе, за исключением, пожалуй, книги или иной мелочи, которую ребенок получит от родителей в конце года.

Совсем другое дело — подарки. Подарок всегда и при любых обстоятельствах делается ребенку такому, какой он есть на самом деле, — плохому и хорошему, иными словами, человеческой личности со всеми его положительными и отрицательными сторонами. Поощрение же дается только за хорошие стороны поведения. Это следует особо подчеркнуть хотя бы потому, что сегодня уже нередко даже Деда Мороза родители припасают только для хороших детей, говоря при этом, что он знает всех

хороших ребят, которым нужно принести подарок. Среди обычных высказываний родителей весьма часто фигурирует и формула: если будешь хорошо вести себя, получишь в день рождения то-то. Подарки не следует использовать в определенных воспитательных целях, ведь подарок должен служить тому, чтобы родители и дети радовались друг другу, именно это и призваны выражать подарки. Естественно, эти отношения взаимны, ребенок также делает подарки родителям независимо от того, «внесены» они в списки Деда Мороза как хорошие папа и мама или нет.

Поощрение и в самом деле служит целям воспитания, но это средство может быть по-настоящему эффективным лишь при условии сознательного его применения, в том случае, если мы будем поддерживать в ребенке стимулирующее влияние ощущения собственного успеха и подкреплять его своей радостью, чувством удовлетворения. Специфика взаимоотношений между родителями и ребенком, его зависимое положение исключает возможность того, чтобы ощущение успеха воспринималось ребенком очень остро, если родители не будут сочувственно относиться к его действиям и не разделят с ним радости успеха.

Социальное обучение

Однако поощрение и наказание не только в прямой, непосредственной форме участвуют в формировании поведения, их роль гораздо значительнее. Мы уже отмечали, что ребенок должен позаимствовать у взрослых, прежде всего у родителей, систему ценностей и норм, характерных для данного общества, моральное сознание и даже образцы нравственного поведения. В этом процессе существенная роль принадлежит идентификации. Как показано современными исследованиями, в основе идентификации стоят, прежде всего, процессы подражания, в которых очень важную, хотя и скрытую, роль играют поощрение и наказание. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Первые элементы подражательного поведения проявляются у детей в возрасте 7—8 месяцев. И хотя это подражание еще недостаточно развито и проявляется лишь иногда, оно уже обладает двумя очень важными особенностями. Одна из них заключается в том, что ребенок не способен копировать новые для него формы по-

ведения, т. е. он может повторять за взрослыми только те движения, которыми он уже овладел самостоятельно. Это тот самый случай, когда родители имитируют какое-то движение или жест ребенка, который в свою очередь, наблюдая за родителями, вновь повторяет по существу свои же движения. Вторая очень важная особенность такого начального подражания состоит в том, что 8—9-месячный младенец просто не способен оттягивать во времени свою подражательную реакцию, он не может повторить через час или завтра то движение лица или рук родителей, которое наблюдает в данный момент. Именно этим объясняется неспособность маленьких детей к образному мышлению. Мы уже отмечали, что до достижения ребенком 1,5—2 лет в его сознании не отражаются картины внешнего мира. Отсюда следует, что в 8—9-месячном возрасте он не может образно воссоздать в сознании, а значит, и повторить ранее виденное то или иное движение рук или лица. Но с 1,5—2 лет уже можно заметить, что ребенок и на второй день способен продемонстрировать те или иные движения, мимику своих родителей или другого человека, потому что картина этих действий, запечатлевшаяся в его сознании, позволяет ему воспроизвести эти движения. Тем самым фактически ребенок приобретает подражательную способность. Возникает вопрос: кому дети подражают прежде всего? Поскольку известно, что родители занимают особое место среди примеров для подражания, или, как принято говорить, моделей, можно задать и такой вопрос: почему дети особенно часто стараются подражать своим родителям?

В этом как раз и проявляется влияние наказаний и поощрений на процесс подражания. Копируя действия своих родителей, ребенок испытывает приблизительно те же ощущения, что и при поощрении, иными словами, в отсутствие родителей воспроизведение в детском поведении родительских движений, жестов, а позднее и рассуждений, ценностей позволяет ребенку как бы воспроизводить образы отсутствующих родителей и испытывать при этом ощущение похвалы. Здесь имеет место удивительный процесс, когда ребенок на первый взгляд пытается отделиться от родителей (этот этап, характерный для детей 2,5—3 лет, мы назвали периодом «пусти меня»), но это же отдаление одновременно вынуждает его воспроизводить образ родителей в самом себе. Отдаление от родителей имеет и, так сказать, «административную»

форму, ведь ребенок этого возраста начинает посещать ясли или детский сад и значительную часть дня проводит вдали от родителей. При этом внутренняя потребность общения с родителями проявляется в том, что ребенок в своем поведении среди сверстников или даже в общении с воспитателями копирует движения, поведение, ценностные оценки и формы сознания, свойственные его родителям. Отсюда становится понятной роль поощрений в подражании поведенческим актам. Ребенок подражает данной модели поведения и тем самым воспроизводит образ родителей, как бы вознаграждает сам себя их появлением, хотя физически они в данный момент отсутствуют. Такое подражание, часто именуемое отождествлением, заключается в том, что ребенок воссоздает в себе образ родителей.

Вместе с тем существует и такая форма подражания, когда ребенок имитирует поведение взрослого человека или другого ребенка только потому, что за подобное поведение они получали какое-то вознаграждение. Иными словами, ребенок переживает положительное впечатление, связанное с вознаграждением, полученным другим человеком, и под воздействием такого впечатления он начинает вести себя так же, как и этот человек. Подобную форму подражательного поведения в психологии называют эмпатическим подражанием, поскольку сущность его состоит в переживании, прочувствовании радости, испытанной другим, поощренным человеком, и проистекающем отсюда стремлении самому вести себя подобным же образом.

Рассмотрим пример эмпатического подражания. Психолог демонстрировал детям кинофильм, в котором взрослый человек очень плохо обращался с куклой, бил ее, бросал на землю, становился на нее коленом, «душил» и т. д. Трем группам детей показывали три разные части этого кинофильма. В первой части, которую просмотрели дети первой группы, агрессивное поведение взрослого человека определенным образом вознаграждалось, во второй части, показанной второй группе детей, агрессивное поведение не имело никаких последствий, а дети третьей группы могли видеть, что агрессивное поведение взрослого влекло за собой определенное наказание. После этого детям предоставлялась возможность играть с различными игрушками, среди которых была и кукла, показанная в кинофильме. Психологи наблюдали за тем, в какой мере в поведении детей проявятся виденные в ки-

но элементы агрессивности в момент, когда они были чем-то огорчены (например, тем, что у них отнимали какую-то интересную игрушку). Было замечено, что те дети, которые видели в кино, что агрессивное поведение вознаграждалось, сами вели себя агрессивно по отношению к кукле, и, наоборот, дети, видевшие сцену наказания, ее почти не трогали. В этой связи возникает вопрос: научились ли они вести себя таким же образом, но по какой-то причине не хотят следовать этому примеру, или просто не научились подобному поведению? Для выяснения этого вопроса психолог обещал шоколадку тому ребенку, который наиболее точно повторит с куклой все то, что было показано в кино. Дети воспроизвели все абсолютно точно, т. е. они всему этому научились, но исходя из того, что агрессивное поведение взрослого в кино влекло за собой наказание, дети не видели смысла в том, чтобы следовать этому примеру. Таким образом, ребенок старается повторять формы поведения взрослой модели просто потому, что он отождествляет себя с данным взрослым человеком, именно это мы и называем эмпатией.

Выше мы употребили слово «модель». Можно спросить: почему тот или иной взрослый человек становится моделью для ребенка? Точнее говоря, в чем причина того, что ребенок стремится подражать тому или иному конкретному человеку, например кому-то из родителей? Среди факторов, определяющих выбор модели, прежде всего обычно отмечают чувство любви. Иными словами, чем больше ребенок любит взрослого человека, тем более выражено стремление подражать его поведению. Справедливость такого вывода можно проиллюстрировать еще одним экспериментом. Специалист-психолог сформировал две группы детей 6-летнего возраста, с одной из которых он установил очень теплые, приятные отношения, а с детьми другой группы — нет. В ходе эксперимента на стол помещали две коробки, в одной из которых экспериментатор прятал какой-либо предмет. Детям предлагалось решить очень простую задачу: они должны были установить, в какой из коробок находится этот предмет. Однако, прежде чем дети приступали к решению этой задачи, они должны были понаблюдать за тем, как ее решает сам экспериментатор. При этом ребенок, сидя на стуле, наблюдал, как руководитель эксперимента входит в комнату и направляется, например, не прямо к столу, а прежде обходит всю комнату. В другом случае, подходя к столу, он что-то насвистывал. В пове-

дении ребят, разделенных на две группы, наблюдалось очень ярко выраженное различие. Члены группы, любящей руководителя эксперимента, искали спрятанный предмет так же, как и он сам. При этом дети точно так же обходили комнату, посвистывали или, как они наблюдали это в одном из экспериментов, ударяли рукой по найденному предмету, говоря «в сердцах» одно-два неприятных слова, т. е. дети проделывали все точно так же, как и руководитель эксперимента. Дети второй группы тоже выполнили задание, им было совершенно безразлично, каким образом разыскивает предмет экспериментатор. Если бы он даже ходил колесом, дети этой группы просто направлялись бы к столу и открывали коробки. Члены второй группы невольно также перенимали элементы поведения, совершенно не влияющие на успех решения задачи, т. е. подсознательно подражали любимому взрослому человеку, модели, в данном случае — руководителю эксперимента. О том, что это происходит и в самом деле невольно, подсознательно, говорит, в частности, следующее наблюдение. Если руководитель эксперимента сначала открывал коробку, стоящую справа, почти все, без исключения, дети прежде открывали левую коробку, чтобы их поведение не выглядело простым подражением. Следовательно, они сознательно старались избежать подражания и при этом, совершенно того не сознавая, перенимали элементы поведения взрослого.

Однако на то, в какой степени взрослый человек становится для ребенка моделью, идеалом для подражания, оказывает влияние не только чувство привязанности, любви, но и многие другие факторы. Среди них можно отметить зависть к взрослому, о которой подробнее речь пойдет в разделе о ревности к брату или сестре. Объясняется она тем, что, начиная с раннего возраста, ребенку хочется быть взрослым. Проще говоря, он завидует роли взрослого человека и поэтому старается перенять элементы поведения и ценности, свойственные этой роли.

Еще одним фактором, определяющим силу влияния примера взрослого человека на ребенка, является так называемая социальная власть, означающая в конечном счете не что иное, как престиж. В семье престиж традиционно олицетворяет в первую очередь мужчина, глава семьи. Следовательно, в семьях, живущих по традиционному укладу, на формирование поведения мальчиков чрезвычайно большое влияние оказывает престиж мужчины, отца, его власть в семье.

О важности фактора социальной власти свидетельствуют очень многие наблюдения. В конечном счете все психологические эксперименты и исследования подтверждают факт, который можно сформулировать следующим образом: ребенок предпочитает подражать тому взрослому, у которого дома есть целый склад мороженого, а не тому, который ест мороженое. Отсюда можно заключить, что социальная власть оказывает более сильное влияние, чем зависть к роли взрослого человека. В ходе одного из экспериментов детям предложили понаблюдать за игрой двух взрослых. Один из них был владельцем игрушек, т. е. он олицетворял социальную власть, причем сам не играл, а только давал игрушки своему партнеру, который уже играл в очень занимательные игры. После этого детям была предоставлена возможность подражать поведению кого-либо из этих взрослых. Значительная часть ребят старалась подражать действиям владельца игрушек, олицетворявшего в отношениях между двумя людьми социальную власть.

Таким образом, социальная власть имеет значение для формирования поведения прежде всего мальчиков в семьях с традиционным укладом. Сегодня еще не вполне ясно, насколько повлияют на подражательное поведение детей стремительные перемены семейного уклада, перераспределение социальной власти между отцом и матерью, наблюдающиеся в наши дни.

На выбор детьми взрослого человека в качестве модели для подражания наибольшее влияние оказывают привязанности, чувство любви, социальная власть, зависть к роли взрослого и некоторые менее значительные факторы. Таким образом, совершенно естественно, что на поведение детей в семье чрезвычайно сильно влияет пример родителей. Ведь родители — взрослые люди и, следовательно, являются для ребенка предметами зависти; они же представляют собой и социальную власть (прежде всего — отец в семьях с традиционным укладом), кроме того, в хорошей семье между детьми и родителями устанавливаются теплые приятные отношения. Таким образом, в семье налицо факторы, наиболее важные для развития подражательного поведения, более того, здесь ярко проявляется и разделение по половому признаку: мальчики подражают прежде всего отцу, а девочки — в первую очередь матери.

Образуется некая специфическая связь между поощрением, наказанием и подражанием, изучение которой

ставит перед психологами очень много вопросов. В конечном счете все дело в том, что родители требуют от ребенка совсем не такого поведения, как от самих себя, и поэтому дети попадают в очень сложную, противоречивую ситуацию. Основной вопрос заключается в том, какая форма поведения в большей степени влияет на формирование поведения ребенка: непосредственное, т. е. обращенное прямо к нему, поощрение или наказание, или эти же факторы (т. е. поощрение и наказание), но примененные к поведению модели.

В числе многочисленных исследований был проведен и следующий психологический эксперимент. Руководитель эксперимента (модель) поощрял себя только за высокий результат, но дети, вместе с которыми он работал, могли получать вознаграждение и за весьма скромные успехи. Во втором эксперименте руководитель вознаграждал себя и за незначительный результат, но при этом говорил детям, что вознаграждения достойны лишь те из них, кто достиг очень высокого результата (подобное можно наблюдать во многих семьях). И наконец, в третьем варианте и взрослый руководитель, и дети могли вознаградить себя только за высокий результат. После этого психологи наблюдали, как ребенок оценит свои действия в отсутствие взрослого человека, служившего моделью. Наблюдения свидетельствуют о том, что оба фактора имеют большое значение. Наилучший результат был получен в третьей группе. В двух других группах наблюдалась одинаковая картина: в отсутствие взрослых дети считали, что достойны вознаграждения даже за весьма скромный результат. Таким образом, если взрослые подходят к оценке своего поведения несколько иначе, чем к оценке действий детей, они обычно перенимают менее строгую форму поведения. Это обстоятельство имеет чрезвычайно большое значение для воспитательного процесса, поскольку говорит о том, что поведение родителей должно соответствовать тем требованиям, которые они сами предъявляют к ребенку, и что жизнь родителей должна отвечать тем нравственным ценностям, которые они хотят привить своим детям. В противном случае обычно бывает так, что ребенок выбирает для себя более простое, легкое решение: если жизнь родителей протекает не по очень уж строгим нравственным нормам, но ребенка они поощряют за следование принципам высокой морали и строго наказывают за малейший проступок, ребенок перенимает нравственное поведение модели,

что для него проще и легче. Возможно и обратное: высоко нравственные родители к ребенку относятся снисходительно, вознаграждают его за каждую мелочь и не наказывают за серьезные проступки. В этом случае важнейшими моментами для ребенка становятся заниженные требования и мягкость наказания, т. е. и здесь он выбирает более простой путь: не перенимает высокие нравственные принципы родителей, а просто подходит к оценке своих поступков с заниженной меркой.

В заключение рассмотрим, в чем же состоят три важнейших правила, определяющие объем и точность социального обучения. Эти правила весьма существенны для воспитания.

Первое правило состоит в том, что родители обязательно должны создавать такие обстоятельства, ситуации, в которых ребенок неизбежно обратит внимание на их поведение. Иными словами, жизнь воспитателя должна быть заметна, видима ребенку. Родители не могут исключить ребенка из своей жизни, ведь он, даже играя в углу комнаты, впитывает в себя формы поведения людей, приходящих в квартиру, наблюдает за всеми событиями, друзьями родителей, знакомыми, начальниками и подчиненными. Присутствуя, участвуя в жизни семьи, ребенок наблюдает за родителями и перенимает свойственные им формы поведения.

Второе правило—это связь между поведением родителей (воспитателей) и их подходом к оценке поступков детей. Родители, воспитатели должны обладать тем престижем, или, как говорят специалисты, социальной властью, которая вызывает у ребенка желание подражать (естественно, в хорошем смысле). В то же время родители должны поощрять в поведении ребенка те формы или нравственные ценности, которыми руководствуются они сами. По моему мнению, это условие наиболее важное из трех.

Третье правило обычно определяют как частоту, значение и ясность личного примера. Прежде всего это значит, как много примеров соответствующих форм поведения может наблюдать ребенок у родителей. Здесь есть еще один момент, о котором стоит поговорить отдельно,— это вопрос об однозначности, ясности прямого поощрения и наказания.

Очень часто можно наблюдать, как за проступок в сравнительно сложной ситуации родители наказывают ребенка, совершенно или почти не объясняя ему, за что

собственно он наказан. Высказывания типа «ты нехороший мальчик», «я тебя не люблю больше» и т. п. могут пробудить в ребенке чувство тяжелой вины или же сильное сопротивление, возможно, даже агрессивность; но ни при каких обстоятельствах подобные выражения не помогают ребенку правильно понять, за что он был наказан, точно осознать, чего не следовало делать и в конечном счете каких форм поведения он должен избегать в будущем. Туманные объяснения приносят только вред, поэтому, поощряя ребенка и тем более наказывая его, мы должны дать ему правильно понять, за *что* он наказан. В этом одно из важнейших и, может быть, наиболее часто забываемых условий воспитательного процесса.

Рассмотрим простой пример. Довольно часто бывает, что 2—3- и даже 4-летние дети, еще не вполне усвоившие, что такое собственность, из-за детского эгоцентризма берут иногда чужие вещи. Например, выйдя из дома, мать замечает, что ее ребенок сжимает в руке 15—20 копеек, по всей вероятности взятые из бабушкиных денег. Мать, естественно, возмущена, стыдит ребенка и требует немедленно отнести деньги обратно. Для ребенка такого рода объяснения совершенно непонятны. Прежде всего, он узнает, что должен стыдиться, но не понимает почему. Может быть, мама требует, чтобы он отнес деньги в наказание за то, что грубо разговаривал с бабушкой? Но ведь на самом деле мать исходит из других соображений. Возможно и иная ситуация, когда мать высказывается несколько точнее, но все же недостаточно ясно: «Как тебе не стыдно, сынок? Разве ты не знаешь, что уносить бабушкины деньги нельзя? Немедленно отнеси обратно!» Такое объяснение также недостаточно, поскольку мать говорит, что нельзя брать *бабушкины деньги*, т. е. брать деньги у других людей можно, но у бабушки — нет. Кроме того, у бабушки нельзя брать *деньги*, т. е. можно брать все, кроме денег. Отсюда понятно, что такое объяснение для ребенка недостаточно, и он не понимает сущности своего проступка.

В такой или другой аналогичной ситуации наказание должно сопровождаться ясным и понятным ребенку объяснением, только при этом условии наказание будет эффективным, только в этом случае ребенок поймет, за что его наказали, и постарается в будущем не повторять такого рода проступков.

Формы поведения, связанные с прямым поощрением, наказанием или подражанием, играют решающую роль

в процессе социального обучения. Их влияние настолько сильно, они в такой степени влияют на поведение ребенка, на его личность, что, как это ни парадоксально, ребенок подражает и действиям человека, наказывающего его самого. Ребенок не только перенимает эти формы поведения, но и переносит их в сферу собственных отношений с товарищами. Естественно, все это возможно лишь в том случае, если ребенок очень привязан к взрослому человеку, служащему моделью поведения. Такое подражание принимает просто парадоксальные формы. В конечном счете речь идет о том, что если ребенка очень сильно наказали за определенный проступок, а некоторое время спустя, уже в другой ситуации он сам олицетворяет собой престиж и социальную власть, то в этом случае ребенок скорее всего будет применять наказание точно так же, как это делали его родители. Парадоксальность ситуации состоит в следующем: представим себе, что ребенок приносит из школы запись учителя в дневнике по поводу того, что он уже во второй или третий раз подрался с соседом по парте. Отец сердито читает эту запись и затем применяет собственную методику, приговаривая: «У меня есть минут пять свободного времени, вот я тебя и повоспитаю». Затем он ставит ребенка на колени, снимает ремень и основательно отделяет ребенка. Если учесть, что поведение родителей служит для ребенка объектом подражания, нетрудно подойти к тому, на первый взгляд парадоксальному, но в действительности чрезвычайно важному выводу, что если этот ребенок, повзрослев, станет грубым человеком, то причина этого состоит не в том, что он раз или два подрался в школе, а в том, что именно так его наказывал отец. Ребенок перенимает этот образец поведения вместе со многими другими деталями и затем, став уже личностью, представляющей собой социальную власть, престиж и силу, будет воспитывать по такому же принципу если не кого-то другого, то уж во всяком случае собственных детей, более того, он будет искать и какое-то нравственное оправдание своим действиям. Именно по этой причине педагоги и психологи стараются отговорить родителей от применения по отношению к детям грубых, агрессивных форм наказания, проще говоря, от воспитания путем битья. При этом часто приходится слышать возражения такого рода: «Меня отец тоже часто бил, и, как видите, получился неплохой человек». Но рассуждающий таким образом отец уже просто не помнит, с каким чувством протеста, возмущения и пра-

вомерного негодования он воспринимал в свое время неоправданные и грубые отцовские наказания, забыл он, очевидно, и то, что, будучи подростком, он не раз клялся сам себе в том, что своих детей будет воспитывать совсем по-другому. И вместо этого он повторяет то же, что делали и по отношению к нему, точно так же наказывает ребенка и идеализирует, оправдывает свое поведение тем, что, дескать, он сам — личность нравственная, хотя и его отец бил точно так же. В такой форме поведения очень ярко проявляется громадная сила, скрытая в процессах подражания, здесь можно видеть, что нередко сознание не контролирует поведение, а просто следует за поведенческими актами. Если мы не обладаем ни умением увидеть себя со стороны, ни волей для того, чтобы контролировать те, кажущиеся естественными и само собой разумеющимися, формы поведения, которые в большинстве случаев были позаимствованы нами от взрослых, в этом случае в своем сознании мы пытаемся найти какое-то оправдание своим действиям.

*Развитие личности и силы характера
в процессе социального обучения.*

Мы уже говорили о потребности ребенка в чувстве собственной компетенции, об этой очень сильной потребности, которая проявляется в ребенке, научившемся ходить и манипулировать окружающими его предметами. Эта потребность в компетенции проявляется и в таком всем известном явлении, когда ребенку хочется участвовать в той работе, которую выполняют взрослые, в стремлении самостоятельно заниматься не только игрушками, но и предметами, относящимися к миру взрослых.

Поведение родителей, связанное с их отношением к потребности детей в компетентности, психологи называют стимулированием компетенции. Родители очень по-разному относятся к стремлению детей действовать самостоятельно. Если рассматривать крайние случаи, оставаясь при этом в пределах реального, то можно говорить о том, что отношение родителей к проявлениям детской самостоятельности бывает или подбадривающим, разрешающим, или запрещающим. В первом случае стимулирование компетенции будет положительным, во втором — отрицательным.

Все это можно прекрасно наблюдать в повседневной жизни. Например, мать моет посуду, и к ней пристаёт

дочка: «Мама, я тоже хочу мыть!» Мать девочки может поступить двояко. Она может надеть на нее фартук и разрешить ей повозиться с посудой, отдавая себе отчет в том, что 1—2 тарелки или стакан могут стать жертвой этой операции. В этом случае мы имеем дело с положительным стимулированием компетенции. Но у родителей есть и второй вариант действий: мать может запретить девочке участвовать в мытье посуды, мотивируя отказ тем, что «ты еще маленькая и не умеешь это делать, иди лучше поиграй с медвежонком». В этом случае стимулирование компетенции носит отрицательный характер.

В положительном стимулировании компетенции ребенок обнаруживает для себя следующее содержание (можно сказать, «информацию»): «ты тоже можешь это сделать, ты ловкий и умный, я верю в тебя и считаю, что ты можешь мне помочь».

Содержание отрицательного стимулирования компетенции: «ты еще маленький и ничего не умеешь делать; я не уверен в тебе; я не считаю, что ты способен это сделать самостоятельно или помочь».

Характер стимулирования компетенции в отдельных семьях полностью зависит от позиции родителей. Есть семьи, в которых детям предоставлена возможность действовать самостоятельно, раскрепощенно, весело, но мы знаем и другие семьи, где каждый шаг ребенка наталкивается на запрет или предупреждение: «Нельзя! Осторожно! Смотри! Не урони!» и т. п.

Мы знаем, что ребенок в очень большой степени зависит от окружения и не является самостоятельным, независимым существом ни по интеллекту, ни по духовному миру, ни в социальном отношении. Именно поэтому для него очень важно, как он выглядит в глазах окружающих, что о нем думают родители. Если родители многократно высказывают свое мнение о ребенке, со временем он и сам начинает считать себя таким, каким его видят окружающие. Отсюда легко понять, что у ребенка, встречающегося с положительным характером стимулирования компетенции, постепенно будет крепнуть чувство уверенности в своих силах, тогда как под влиянием отрицательного характера стимулирования компетенции уверенность в себе теряется или вообще не вырабатывается.

В конечном счете в одном случае у ребенка формируется положительное мнение о себе, он считает себя сооб-

разительным, самостоятельным, чувствует, что родители ему доверяют, в другом же случае у ребенка складывается отрицательное впечатление, он считает себя неполноценным и страдает от этого ощущения. Таким образом, под влиянием положительного и отрицательного стимулирования компетенции у ребенка вырабатывается соответствующее мнение о себе.

Но здесь этот процесс не заканчивается. Если ребенок имеет о себе положительное мнение, в его сознании это преломляется следующим образом: если я способен действовать самостоятельно и взрослые мне доверяют, то, следовательно, я могу оценивать свое поведение и поступки.

Естественно, все это происходит не в форме сознательного монолога, но в данном случае нам представляется оправданным такое упрощенное толкование спонтанного психического процесса.

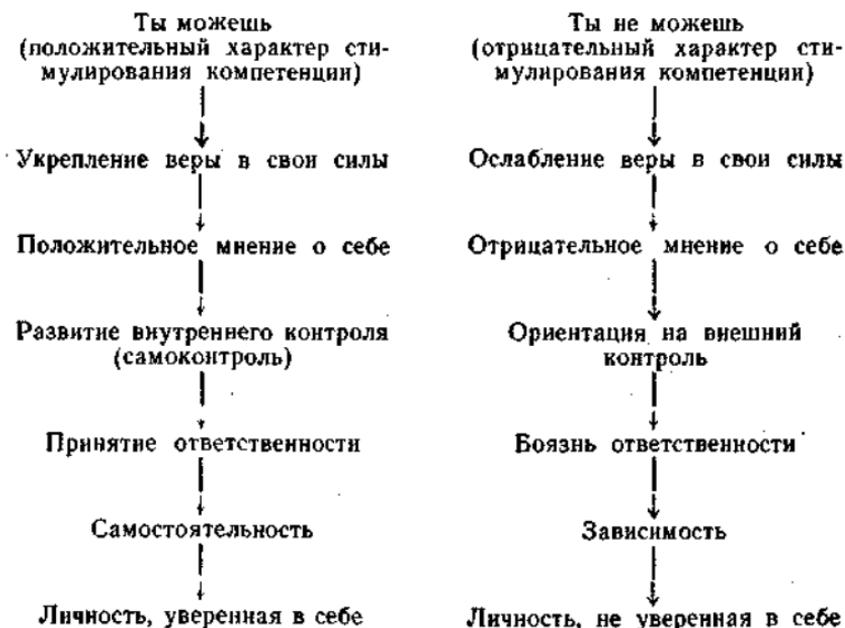
Отсюда понятно, что ребенок, встречающийся только с отрицательным характером стимулирования компетенции, и соответственно, имеющий о себе отрицательное мнение, позднее не будет чувствовать себя способным самостоятельно оценивать собственные действия, поведение.

В конечном счете у ребенка с положительным мнением о себе этот процесс приводит к формированию чувства ответственности за собственные действия, стремлению к внутреннему самоконтролю. В обратном случае вырабатывается стремление перекладывать ответственность на плечи других и вместо самоконтроля ребенок следит за реакцией окружающих.

Последствия этого процесса мы нередко наблюдаем и у взрослых людей. Например, встречаются люди с развитым чувством ответственности за свои действия, с собственным мнением, независимые, но есть и ведь совершенно другая категория людей, для которых самое важное — мнение окружающих. Такие люди пытаются избежать ответственности любого рода, во всех неудачах обвиняют кого угодно, но не себя или ищут оправдание в каких-то причинах строго объективного характера.

Таким образом, мы подошли к закономерному финалу этого процесса, проявляющемуся во взрослые годы: из ребенка вырастает или самостоятельный, независимый и ответственный человек, или же личность, постоянно зависящая от окружения, ощущающая постоянную потребность в чьем-то вмешательстве.

Основные звенья этого процесса (отметим еще раз, что здесь рассмотрены только крайние случаи) схематично приведены в следующей таблице:



Таким образом, мы показали механизмы формирования таких черт личности, как уверенность или неуверенность в себе. Следует отметить, что зависящий от окружения, требующий постоянной помощи, несамостоятельный ребенок поначалу может быть и «приятным» для взрослых, потому что такие дети послушны, уступчивы и вообще «с ними мало забот». И тем не менее родители таких детей нередко бывают удивлены, когда, став подростками, эти ребята, например, попадают в плохую компанию. В таких случаях родители обычно с недоумением говорят себе или психологам: «Я не могу себе представить, что с ним произошло, почему он так изменился. Раньше это был послушный, хороший ребенок, а теперь он попал в плохую компанию и делает ужасные вещи».

На самом деле ребенок совершенно не изменился. Он и сейчас уступчивый, хороший мальчик, но только подчиняется он теперь не родителям, а главной фигуре в компании. И именно потому, что ему всегда нужны внешний контроль и зависимость от кого-то, он беспрекословно подчиняется этому вожаку, выполняет все его прика-

зания. как раньше подчинялся воле родителей. Именно в связи с отсутствием уверенности в тебе, неспособностью контролировать и критически оценивать свои поступки такой ребенок подвержен опасности вовлечения в плохую компанию. Вырастая из того возраста, когда он по-детски подчинялся воле родителей, ребенок ищет для себя другую руководящую «власть», которой нередко может стать и какая-либо антисоциальная группа.

Каким же образом можно более или менее точно оценить веру ребенка в себя? Один из возможных путей заключается в определении следующих черт личности:

- целеустремленность,
- терпение или способность переносить отсрочку достижения цели,
- способность поиска обходных путей достижения цели.

Для ясного понимания сущности этих факторов необходимо подумать вот над чем. Степень развития силы характера наиболее ярко проявляется в тех случаях, когда стремление человека к достижению определенных целей наталкивается на какое-либо препятствие. Такую ситуацию и связанные с ней ощущения, как уже отмечалось выше, называют фрустрацией. В этом случае слабая личность или отказывается от цели, или переводит решение задачи в сферу эмоций, пытаясь с отчаянием, яростью или агрессией преодолеть препятствие. Человек же с развитой силой характера способен, не отказываясь от цели (целеустремленность), выждать время, более благоприятное для ее достижения (терпение), и искать иные возможности, позволяющие другим путем достичь своей цели, причем таким образом, чтобы его действия не вступали в противоречие с социальными, моральными нормами (поиск обходных путей).

Рассмотрим простой пример. Степе очень хочется иметь магнитофон, но материальные условия семьи таковы, что родители не могут сразу же сделать сыну такой подарок. Можно представить себе, что ребенок с грустью расстается со своей мечтой (отказ от цели). Но бывает и так, что ребенок закатывает истерику, устраивает такие «сцены», что хотя у родителей и нет денег, тем не менее они вынуждены купить магнитофон (перевод в сферу эмоций). Такие варианты решения вопроса характерны для слабых личностей.

Но тот же Степа, если он обладает развитой силой характера, может поступить следующим образом: он решит, что летом устроится на работу, заработает необхо-

димую сумму, на которую и купит магнитофон. Такое решение задачи содержит в себе все три характерных признака развитой силы характера: человек сохраняет свою цель неизменной, дожидается летних каникул и выбирает социально приемлемый путь осуществления своей мечты.

Немаловажно и то обстоятельство, что поиск новых путей предполагает и значительные умственные, интеллектуальные усилия. Таким образом, можно считать, что вследствие постоянной и активной умственной деятельности будет лучше развиваться и интеллектуальный уровень ребенка с сильным характером.

Формирование и развитие морали

Мораль, по своей сути, это отождествление личности с данной системой общественных ценностей, правилами общежития. Если попытаться изобразить моральное поведение графически в виде отрезка прямой, то двум конечным точкам нашего графика будут соответствовать такие понятия, как «хорошее», и «плохое», а между ними разместятся миллионы вариантов морального поведения и мышления людей. При этом, однако, необходимо подчеркнуть, что это хорошее и плохое не являются какими-то абсолютами, напротив, эти категории в разных обществах наполняются неодинаковым смыслом и, следовательно, человеческая мораль также изменчива. Мораль — это единственная усвоенная в процессе обучения форма мышления и поведения, поскольку каждое общество вырабатывает собственную систему нравственных ценностей, которую должны усвоить и соблюдать все подрастающие члены общества.

Мораль можно разделить на два элемента: один из них — нравственное сознание, то, что мы знаем о морали, и наше восприятие нравственного поведения, другой — это нравственное поведение. Следует подчеркнуть, что эти два элемента не всегда соответствуют один другому. Для иллюстрации этого можно привести такой крайний пример: вполне вменяемый преступник совершенно ясно осознает, что он совершает аморальный поступок, и тем не менее преступление совершается. Более того, в некоторых случаях преступник осознает антисоциальную сущность своих действий лучше других, поскольку ему известно, какое наказание может повлечь за собой то или иное преступление в соответствии с определенной стать-

ей УК. Таким образом, может иметь место и некоторое несоответствие между нравственным сознанием и нравственным поведением, именно поэтому их нужно рассматривать отдельно. Из приведенного примера видно, что мораль включает в себя и такую область, как право, но она гораздо шире, так как к сфере морального поведения относятся не только действия, противоречащие правовым нормам данного общества, но и приспособление (или, наоборот, несогласие) к таким общественным ценностям, которые не относятся к правовым вопросам.

Рассмотрим сначала нравственное поведение. Принято говорить, что существует два основных критерия нравственного поведения. Один из них — способность противостоять искушению, придерживаясь при этом определенного морального принципа, а второй — чувство вины после проступка. Примерно к 9—10 годам ребенок должен быть способен противостоять довольно сильному искушению даже в отсутствие лица, следящего за соблюдением правил. Большое значение этого момента становится понятным, если вспомнить, как часто бывает так, что в присутствии родителей ребенок придерживается установленных правил, но, как только родители оставляют его одного, в тот же момент 2—3-летний ребенок как бы забывает обо всех правилах и тут же нарушает их.

Представляется очевидным, что процесс формирования и развития нравственного поведения протекает строго определенным образом и в результате этого процесса к 9—10 годам ребенок должен приобрести нечто такое, чего не имел непосредственно после рождения. При этом мы исходим из того, что нравственное поведение не имеет под собой наследственной основы и что важнейшие моральные принципы данного общества должны накладывать довольно сильный отпечаток на поведение 9—10-летнего ребенка. Можно добавить, что если этого не происходит, то у нас есть все основания на очень плохой прогноз относительно нравственной стороны поведения этого человека в будущем.

Еще и сегодня в психологии сказывается учение Фрейда об основах нравственного поведения. Ввиду того что довольно часто отдельные понятия фрейдовского учения толкуются не совсем верно, целесообразно кратко рассмотреть его сущность. Основой теории Фрейда является так называемая идентификация, отождествление ребенка со взрослыми, с родителями. В отношении морали он описывает две формы отождествления, одна из которых

основана на чувстве любви и реализуется в отношениях между ребенком и матерью, а вторая — это отождествление с агрессором, проявляющееся в отношениях с отцом. Формирование морали связывают главным образом с последним фактором, и это тем более важно и интересно, что и современная психология также подходит к объяснению нравственного поведения в первую очередь с позиций аспекта приобретенной агрессивности.

Что же означает отождествление с отцом? Согласно фрейдовской терминологии, примерно с 2,5 лет ребенок становится соперником отца в стремлении завоевать любовь матери, формируется так называемый комплекс Эдипа, в результате ребенок начинает бояться отца. Несколько упрощая, можно сказать, что в основе страха лежит ощущение агрессивности отца, вызванной соперничеством, и это чувство страха приводит в конечном счете к тому, что ребенок начинает отождествлять себя с отцом. Как это происходит? Ребенку кажется, что если «я такой же, как определенная личность, то мне нечего бояться этого человека, ведь если он будет меня обижать, то обидит себя самого». Таким образом, боязнь отца приводит к отождествлению ребенка с отцом, и, в свою очередь, по Фрейду, это отождествление ведет к формированию особой инстанции, так называемого «идеала-Я», являющегося результатом усвоения моральных норм, в конечном счете к усвоению ребенком отцовской системы моральных ценностей. Согласно Фрейду, в основе формирования системы моральных норм мальчиков лежит процесс усвоения отцовских нравственных ценностей, отождествления с отцом.

А что же девочки? К девочкам Фрейд и вообще психоанализ относятся менее благосклонно: девочкам приписывается так называемый комплекс Электры, заключающийся в том, что примерно в 6-летнем возрасте, когда, по Фрейду, завершается процесс отождествления мальчиков с отцом, у девочек проявляется своеобразное влечение к отцу, возможно, такое же, как у мальчиков в возрасте 3 лет. Однако это влечение не может привести к отождествлению с отцом из-за различия полов. Таким образом, девочка все время мечется в тисках противоречивых влечений, она отдаляется от матери, но не может полностью отождествлять себя с отцом, поэтому «идеал-Я», являющийся по фрейдовской психологии носителем морального поведения и морального сознания, не может сформироваться у девочек столь же твердо, как у

мальчиков. Отсюда следует, что, в соответствии с фрейд-овским учением, моральные нормы девочек ниже, чем у мальчиков.

Данные современной экспериментальной психологии не дают подтверждений многим утверждениям фрейд-овской теории, в том числе и последнему. Если и существуют некоторые отличия между моралью девочек и мальчиков, то они ни в коем случае не дают оснований считать мораль девочек не столь высокой, как у мальчиков, более того, в определенном отношении наблюдается как раз обратная картина. Однако наиболее существенно то, что утверждение Фрейда о формировании моральных норм уже к 6-летнему возрасту не может считаться верным; современная психология обычно относит этот этап развития личности к возрасту 9—10 лет.

От рассмотрения морального поведения перейдем к моральному сознанию, ведь, как мы отмечали, эти два понятия совсем необязательно отражают одно и то же. Изучение проблематики морального сознания связано в первую очередь с именем Пиаже, выдающегося современного психолога. В настоящее время его научные идеи как бы переживают второе рождение, и не без оснований, поскольку именно Пиаже были получены очень важные, фундаментальные данные о формировании детской морали. Пиаже выделяет два типа морали. В его теории обнаруживается множество элементов фрейдизма, но в самых существенных вопросах он отходит от Фрейда и, кроме того, в основе теории лежат очень простые и в то же время прекрасно поставленные эксперименты.

В теории Пиаже выделены два типа морали. В раннем возрасте формируется «гетерономная мораль», а после 10 лет — «автономная мораль». Важнейшие особенности гетерономной морали заключаются в следующем. Прежде всего, это безусловное уважение авторитета, иначе говоря, родители в глазах ребенка пользуются наивысшим авторитетом, и, соответственно, правила, установленные родителями, признаются детьми святыми и неприкосновенными. Обратим внимание на один очень важный момент. Ребенок может нарушить установленные правила, и он их нарушает, но изменить эти правила нельзя. Правила, установленные взрослыми, святы и неприкосновенны. Ребенок даже не задумывается над тем, что они могут быть плохими, что те или иные требования взрослых ошибочны или необоснованны и должны быть изменены. Все, что может сделать ребенок, — это

нарушить правила, но на этапе гетерономной морали, дети в принципе не подвергают сомнению справедливость установленных норм поведения.

Сущность формирующейся после 10 лет автономной морали—полная противоположность. В автономной морали социальные отношения характеризуются потребностью в сотрудничестве и взаимном признании. На этом этапе речь идет уже не о принудительном применении установленных взрослыми правил, а о соблюдении соглашения, заключенного при участии обеих сторон. В этом и состоит сущность автономной морали.

Рассмотрим эти формы морали несколько подробнее: Пиаже изучал в первую очередь вопрос о развитии форм сознания, связанных с соблюдением установленных правил поведения. Были выделены три основные стадии этого процесса, первая из которых длится до 4—5 лет. На этой стадии действуют моторные, двигательные правила. Здесь, в особенности на ранних этапах данной стадии, настоящих правил еще нет.

На ранних этапах проявляются определенные ритуальные акты, которые нельзя относить к истинным правилам, поскольку они лишены элементов принуждения. Позднее же принудительный характер правил проявляется все более явственно. Осознанное отношение к установленным правилам поведения постепенно развивается по пути, о котором говорилось выше, в связи с особенностями гетерономной морали. Для третьей стадии, начинающейся после 10 лет, характерны принципы свободного сотрудничества, взаимности и равенства. Проявляется такой кооперативный фактор прежде всего не в отношениях между родителями и детьми, а в группе сверстников, в жизни этой группы, приобретающей для ребенка после 10 лет очень большое значение. В конечном счете можно говорить о том, что существует три вида правил. Первый — это двигательные правила, характерные для первой стадии. Второй вид — принудительные правила, основанные на существовании иерархической связи между взрослыми и детьми: взрослые устанавливают правила, дети им подчиняются, не подвергая сомнению справедливость этих правил. И наконец, третий вид — рациональные правила, характерные уже для автономной морали.

Другой аспект исследования морали в работах Пиаже, представляющий прямой интерес и для нас, — это вопрос о так называемом моральном реализме. Что мы

понимаем под детским реализмом?— Совершенно очевидно, что детский реализм — это нечто иное, отличное от реализма в обычном понимании этого слова. Его особенность состоит в том, что ребенок не способен различать внешние и внутренние факторы, отделять субъективное от объективного. Субъективная действительность для ребенка выглядит как объективная реальность, отсюда и проистекает само название «детский реализм». В качестве яркого примера можно привести восприятие детьми картин сновидений. Ребенок 3—4 лет воспринимает сон как реальное событие, и он может даже обидеться на свою мать из-за того, что видел ее во сне, а она даже не знает, что ему снилось. В этом случае ребенок не отличает субъективную реальность от объективной.

Как же проявляется детский реализм в морали? Для получения ответа на этот вопрос Пиаже изучал детскую оценку трех гипотетических ситуаций: неловкости, воровства и лжи. Он предлагал детям выслушать несколько историй, в которых присутствовали какие-либо из этих трех форм поведения, и после этого дети должны были самостоятельно выделить моральные и аморальные формы поведения. Например: ребенок преднамеренно опрокинул чернильницу, и на скатерти образовалось маленькое пятнышко, а другой ребенок перевернул чернильницу случайно, и на столе осталось большое пятно. По оценке детей, второй ребенок совершил более тяжелый проступок, поскольку в этом случае причинен больший ущерб. Следовательно, они не способны учитывать и то субъективное обстоятельство, что проступок может быть преднамеренным или случайным, для них всегда большего осуждения заслуживает лицо, причинившее больший ущерб.

Точно таким же образом дети подходят и к оценке лжи. Больше виноват тот, чья ложь «больше», независимо от того, какими принципами руководствовался при этом человек: гуманными соображениями или эгоистичными интересами. Точно так же дети расценивают и воровство: если голодный ребенок ворует что-то съестное и аналогичный поступок совершает сытый ребенок, то тяжесть этого проступка дети оценивают только по ценности украденных продуктов: больше виновен тот, кто украл более дорогие продукты, независимо от мотива проступка. Такое проявление морального реализма Пиаже называет объективной ответственностью, поскольку дети все оценивают реалистично (в детском понимании

реализма), т. е. для них важнее: кто *больше* украл, кто *больше* солгал, кто причинил больший вред. Таким образом, при оценке поведения ребенок еще не способен принимать во внимание факторы субъективного характера.

В этом возрасте, на стадии гетерономной морали, детям свойственна еще одна особенность, которую обычно называют естественной (природной) моралью. В системе детского воображения природа наделяется способностью наказывать провинившихся, так сказать, «естественным образом». Например: мальчик ворует яблоки, и сторож его увидел. Мальчик убегает, сторож бежит за ним. Ребенок перебирается по подгнившему мосту, мост проваливается, и мальчик падает в ручей. Дети 5—6 лет почти все, за редким исключением, усматривают существование причинно-следственной связи между этими событиями: «мост провалился потому, что мальчик воровал яблоки», т. е. природа наказала ребенка за воровство. Следы такой природной морали часто можно встретить и в мире взрослых, и хотя обычно это проявляется в шуточной форме, за ней, очевидно, скрываются впечатления детского мироощущения. (Хорошим примером этого может служить такая ситуация: некто в течение всей трудовой недели с нетерпением ожидает воскресного путешествия, но в воскресенье идет дождь, хотя всю неделю стояла прекрасная погода. Подсознательно у человека появляется мысль о том, что наверняка дождь идет, чтобы он не мог отправиться в свое путешествие. При этом человек в шутку, так как знает, что в действительности дело обстоит совсем иначе, начинает размышлять о том, за какие действия, совершенные на прошлой неделе, природа лишает его возможности путешествовать.) Здесь в форме шутки повторяется та же мысль, которая детьми воспринимается совершенно серьезно: природа обладает способностью наказывать за аморальные поступки. В жизни народов, стоящих на низкой ступени развития, мы и в наши дни встречаем проявления ценностей и норм детской морали; в частности, суеверия и различные заговоры, заклинания — это следствия этой морали и детского восприятия мира. В примитивных религиях ясно просматривается проповедование ценностей, характерных для детской морали. Следует отметить, что такое восприятие событий детьми объясняется не только ограниченностью их знаний, следовательно, недостаточно просто пополнить их багаж знаний. В силу специфики

образа мышления в детях сохраняется множество элементов такого примитивного восприятия и моральной оценки событий внешнего мира, и лишь к десятилетнему возрасту развитие мышления и накопление знаний позволяют ребенку перешагнуть на новую ступень. Однако следы детской морали, хотя и в шуточной форме, сохраняются и у взрослых. Но и здесь степень ее проявления зависит от уровня знаний данного человека, его интеллекта.

Пиаже изучал и такой аспект морали, морального поведения, который связан с соблюдением законов. В этой связи им был изучен, в частности, вопрос о коллективной ответственности. Как же развивается чувство моральной ответственности у детей?

При изучении этого вопроса вниманию детей была предложена следующая гипотетическая ситуация: кто-то из группы детей совершил какой-то проступок, и педагог хочет выявить виновного. В первом из предложенных вариантов взрослый, педагог, наказывает всю группу, даже не спрашивая, кто виноват. Во втором варианте он хотел бы выявить виновного (с педагогической точки зрения это правильно), но группа никого не выдает, следовательно, берет на себя коллективную ответственность. В третьем варианте группа также не выдает виновного, но не потому, что возлагает на себя коллективную ответственность, а по той причине, что никто из членов группы не знает, кто же совершил проступок. Пиаже изучал, как реагируют на эти случаи дети разных возрастных групп от 3—4 до 12 лет. В первом из предложенных вариантов все дети, почти независимо от возраста, считают коллективное наказание несправедливым. В оценке второго варианта мнения детей уже расходятся. Младшие считают, что если виновного не называют, наказания заслуживает вся группа, причем именно за то, что не хочет его выдавать. Более старшие дети обычно солидаризируются с провинившимся, т. е. считают очень важным делом защиту члена своей группы. Значение солидарности очень остро проявляется обычно в 9—10 лет, в момент, когда на смену гетерономной морали приходит автономная. Самое же интересное в том, что и совсем маленькие дети говорят, что наказать нужно всю группу, и рассуждают при этом так: наказать нужно всех потому, что среди них будет и виновник. Если провинился кто-то из 30 детей и все будут подвергнуты наказанию, можно быть вполне уверенным в том, что виновник наказан.

Существует три формы восприятия законов детьми, переходящих одна в другую по мере взросления ребенка. Первая из них: закон существует для того, чтобы наказывать, — такой подход связан с иерархическим положением ребенка, в котором он полностью и безоговорочно принимает превосходство взрослых. Следующая ступень, характерная для возраста 7—8 лет, закон должен все регулировать таким образом, чтобы всем доставалось поровну, независимо ни от каких причин и обстоятельств. Это примитивная форма справедливости, в которой ребенок не принимает во внимание моральные факторы, на основании которых уравниловка в конечном счете должна быть признана несправедливой. (Такой подход иногда очень серьезно занимает и педагогов. Каждый из учителей, ведущих II—III классы, знает, сколь тяжкие обвинения выдвигают против них отдельные родители, не способные выйти за пределы такой уравниловки, утверждая, что с их детьми обращаются не так, как с другими.) Цель, сущность закона состоит в сохранении равенства. Закон, не обеспечивающий этого, — плохой закон. Это совершенно примитивная демократия, не имеющая ничего общего с настоящими демократическими принципами. И наконец, третий закон, формирующийся после 10 лет, — закон настоящего равенства, учитывающий различные факторы и обстоятельства. Согласно этому восприятию, кажущееся равенство практически может быть справедливым, поскольку в определенных условиях одному чего-то может причитаться больше, чем другому, и если учесть все конкретные обстоятельства, то в конечном счете данное распределение будет признано справедливым. До 10 лет дети обычно не способны понимать и воспринимать существо такого подхода. При этом следует подчеркнуть, что возрастные границы здесь не являются строгими и неизменными, могут быть отклонения, характерные для данной личности. То, что это именно так, подтверждается и тем, что, к сожалению, очень многие взрослые так и не дорастают до понимания принципа настоящего равенства, оставаясь на второй стадии.

Исследования Пиаже стимулировали дальнейшие научные изыскания, и в результате современная наука обогатилась очень многими новыми мыслями и взглядами.

Другой чрезвычайно важный элемент детской морали — эгоцентризм ребенка. Эгоцентризм в обиходном языке нередко употребляют как синоним эгоизма, и поэтому,

когда говорят, что ребенок примерно до 6-летнего возраста закономерно является эгоцентричным существом, собеседники обычно высказываются против такого вывода. Прежде всего почему о ребенке говорят, что он закономерно «эгоист» и, кроме того (такая точка зрения представляется более рациональной), возражают, утверждая, что здесь все дело в воспитании, т. е. ребенка можно воспитать так, что он отдаст свою игрушку другому ребенку, но можно и так, что ребенок никогда ни с кем не поделится. Все дело в том, что в психологии понятие «эгоцентризм» имеет совершенно иной смысл. Несколько упрощая, можно сказать, что его содержание сводится к тому, что ребенок еще не способен точно разграничивать свое «я» от других людей, иначе говоря, эта граница как бы размыта. Здесь мы сталкиваемся с очень интересным теоретическим аспектом проблемы. Эгоцентризм взрослых можно объяснить гипертрофированным, а детей — неразвитым, неочерченным сознанием собственного «я». Ввиду того что граница между «я» и другими в сознании ребенка размыта, он воспринимает события внешнего мира, преломляя их в себе. Например, когда, идя вечером по улице, ребенок говорит отцу: «Интересно, когда я иду вперед, звезды идут за мной», это связано не с тем, что он из-за эгоизма считает, что за ним следуют даже звезды, а просто потому, что не может осознать того, что человек, идущий в противоположном направлении, наблюдает такую же картину. Точка зрения является точкой зрения в том случае, если человек знает, что мнение кого-то другого по данному вопросу может отличаться от его собственного. Если же человек этого не знает, то его мнение — уже не просто точка зрения, оно предстает перед ним как абсолютная истина. У детей вследствие недостаточно четко очерченного «я» это происходит именно так: ребенок вырабатывает собственное мнение, позицию, но он не отдает себе отчета в том, что другой человек может иметь по данному вопросу совсем другое мнение. В одном из экспериментов Колберг изучалось, каким образом детский эгоцентризм отражается в морали детей. Детям различных возрастных групп демонстрировали кинофильм, отражающий эпизод из жизни I класса школы. В качестве наказания одного ученика учительница запретила кому бы то ни было из детей помогать провинившемуся. Несмотря на запрет, добрая, хорошо успевающая девочка помогла этому мальчику приготовить уроки.

После просмотра кинофильма детям задали вопрос: правильно ли поступила девочка? Естественно, дети отвечали, что она поступила неправильно, поскольку нарушила запрет учительницы. После этого был задан следующий вопрос: «Как, по вашему мнению, отнеслась к поступку девочки учительница?» Учительница, вполне естественно, также отнеслась неодобительно. Ну а мальчик, которому помогали? Он тоже считает, что девочка поступила неправильно. А сама девочка? Естественно, она сама тоже не одобряет своего поступка. Таким образом, если ребенок считает чей-то поступок неправильным, ему кажется, что все остальные считают точно так же. Эгоцентризм характерен для детского восприятия всех событий внешнего мира, в том числе и для оценки морального поведения.

Страх, тревожность

Выше уже упоминалось об одном очень интересном эксперименте Харлоу. Детенышей обезьяны сразу после появления на свет отделяли от матерей и в течение некоторого времени воспитывали в полной изоляции от других живых существ. Первая группа животных выдерживалась в таких условиях в течение первых трех месяцев жизни, вторая группа — в течение первых шести, а третья — первых десяти месяцев. В это время животным были обеспечены совершенно безопасные, комфортные условия, а пищу они получали через специальные кормушки. Затем этих обезьян поместили в среду здоровых, выросших в группе собратьев обезьян и наблюдали за поведением подопытных животных. Обезьяны, жившие в изоляции 3 месяца, очень быстро приспособились к нормальным условиям и вскоре ничем не отличались от других животных. Обезьяны, попавшие в естественные условия после 6-месячной изоляции, никогда так и не смогли вести нормальный образ жизни. Попав в группу здоровых обезьян, они испытывали чувство страха, забивались в угол, принимали оборонительные позы, закрывали головы руками и не соглашались участвовать ни в каких общих акциях группы. Хотя они и не погибали, но тем не менее оставались одинокими и не могли вести свойственный другим обезьянам образ жизни. В поведении подопытных обезьян, проживших в изоляции 10 месяцев, проявлялась необузданная, неукротимая агрессивность, совершенно невыносимая для группы здоро-

вых обезьян. Несовместимость достигала такой степени, что сообщество здоровых обезьян погубило подопытных животных, иначе они сами стали бы жертвами агрессивности последних. Из этих наблюдений Харлоу делает два вывода. Во-первых, в процессе онтогенеза различные чувства появляются не одновременно, в частности у обезьян примерно в возрасте 6 месяцев появляется реакция страха, а на 9—10-м месяце — агрессивность. Почему же, если обезьяна вырастает в стаде, страх и агрессивность не проявляются в ее поведении в степени, исключающей для животного возможность жить нормальной жизнью? Согласно Харлоу, потому что первое чувство, которое проявляется в жизни живого существа, — это чувство любви к матери, и оно может нормально развиваться только в контакте с матерью. Эта любовь тормозит появляющиеся позднее страх и агрессию, как бы регулирует их с тем, чтобы страх и агрессивная реакция проявлялись в невыносимой для отдельных членов группы или всего сообщества степени и форме не во всех ситуациях, а лишь тогда, когда животное в самом деле должно испытывать страх или если возникает действительная необходимость в проявлении агрессивности.

Само собой разумеется, что из результатов наблюдений над животными, подтверждающими наследственный характер чувства страха, нельзя делать вывод, что точно так же обстоит дело и в отношении человека. Тем не менее нельзя отрицать, что способность чувствовать страх, как чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации, характерна и для человека, поскольку это свойство имеет чрезвычайно большое значение для сохранения вида и отдельного организма. Каждому здоровому человеку свойственно чувство страха, а человек, которому страх неведом, по сути дела, больной, и, соответственно, полное отсутствие страха один из симптомов, относящихся к сфере психопатологии. Не следует, однако, забывать, что храбрость не равнозначна отсутствию чувства страха, она скорее представляет собой своего рода интеллектуальную оценку, сознательный контроль. Человек обладает характерной способностью не бросаться в бегство, когда ему страшно, и эта черта свидетельствует не об отсутствии страха, а об умении побеждать это чувство.

Как же развивается способность чувствовать страх в процессе взросления человека? С первыми проявлениями реакции страха у младенцев мы сталкиваемся, когда им

уже исполнилось несколько месяцев. Хотя известно, что уже через несколько суток или недель после рождения младенец вздрагивает от громкого резкого звука или вспышки света, такую реакцию нельзя рассматривать как проявление чувства страха в чистом виде. Выраженная реакция страха в виде боязни неизвестного впервые проявляется примерно в 6 месяцев, когда ребенок может испугаться, увидев незнакомое лицо. Несколько позднее появляется переживаемый в отсутствие родителей «сепарационный» страх, и в течение двух последующих лет репертуар детских страхов становится все богаче. В этот период мы говорим о «конкретных» страхах, т. е. до достижения ребенком 2—3 лет страх у детей вызывают те конкретные предметы, существа или ситуации, которые они и в самом деле считают опасными. В этом возрасте нет никаких проявлений абстрактного страха.

На стадии конкретных страхов у детей обнаруживается существование строгой зависимости между интеллектуальным уровнем и страхом. Чем выше интеллект ребенка, тем больше конкретных страхов он испытывает. Хотя это и может показаться странным, тем не менее такая связь вполне логична, ведь сможет человек распознать возможную опасность, происходящую от конкретного предмета или ситуации, или же нет — это зависит от его интеллектуального развития. Чем выше интеллект ребенка, тем шире круг ситуаций, в которых он может усмотреть какую-либо опасность. В процессе обучения диапазон конкретных страхов очень быстро расширяется; так, в результате ассоциации с белым халатом врача ребенок начинает пугаться парикмахера, если ребенок не очень любит умываться, он может бояться воды вообще, в особенности если родители из соображений безопасности ограничивают контакты ребенка с водной средой.

Начиная с 3 лет конкретных страхов становится все меньше, поскольку степень умственного развития ребенка уже позволяет ему распознавать и те нюансы, которые делают безопасной ситуацию, которой он раньше боялся. (Следовательно, 3-летний ребенок уже не испугается льва, которого увидит на иллюстрации к сказке.)

Одновременно с появлением у ребенка способности к образному мышлению, примерно в возрасте 2—3 лет, он начинает испытывать кроме конкретных и так называемые символические страхи. С этого времени различные символы приобретают все больший вес не только в детских играх (это период символических игр), но и в страхах,

испытываемых детьми. Среди символических страхов наиболее часто встречается боязнь темноты. Хотя в ней присутствует и некоторый элемент конкретности, связанный с тем, что в темноте ребенок ничего не видит и в любой момент может на что-нибудь натолкнуться, тем не менее роль этого фактора здесь совершенно незначительна. Достаточно вспомнить, что до 1,5—2 лет дети совершенно не боятся темноты, и эта боязнь, в той или иной степени свойственная каждому ребенку, появляется примерно в 2 года. Необходимо подчеркнуть, что боязнь темноты не обязательно следствие какой-то ошибки воспитания, но все же, если ребенок испытывает внутренние или открытые конфликты с окружением, символические страхи многократно усиливаются. Чего дети боятся в темноте? Очевидно, того же, что они переживают, оставаясь в квартире в одиночестве. Темнота создает для ребенка ситуацию, аналогичную одиночеству, причем на его впечатления накладывается отпечаток и специфическая детская логика: чего я не вижу, то не существует. При этом ребенку кажется, что он остался один, что его все покинули, и эти впечатления сопровождаются чувством неуверенности и страха. Здесь ребенок имеет дело с двумя символами. Один из них — «я остался один» — связан с боязнью потерять мать, к которой ребенок очень привязан. Следовательно, в основе этих ощущений лежит связь между матерью и ребенком. К этому символу добавляется еще один: в воображении ребенка, умеющего образно мыслить, в темных углах комнаты рисуются различные сказочные герои, платок вдруг предстает перед ним в виде змеи и т. п.

Что же делать родителям, если они заметят, что их ребенок боится темноты? Можно оставлять открытой дверь комнаты, в которой ребенок спит, но лучше всего установить в этой комнате маленькую, не слишком яркую лампу, до выключателя которой ребенок мог бы без труда дотянуться. Это необходимо для того, чтобы он чувствовал такую же уверенность, как и при игре в жмурки: когда ему захочется, он может «включить» свет. Ни в коем случае нельзя наказывать «за трусость» ребенка, боящегося темноты, не следует и стыдить его за это («Такой большой мальчик, а боится темноты!» — часто говорят родители). От этого страх ребенка не пройдет, он будет пытаться утаить его от родителей. Именно поэтому детям, оставшимся в темной комнате, вдруг неожиданно «хочется» поесть или попить, они просто не отваживаются

ся признаться (нередко даже себе) в том, что им хочется побыть с родителями, потому что боятся оставаться в одиночестве.

Говоря об отношении родителей к детским страхам, можно сказать, что практически во всех случаях они должны вести себя примерно так, как в рассмотренном случае с боязнью темноты. Но при этом не следует забывать, что эти советы относятся собственно к моменту проявления страха! Родители должны, особенно если чувство страха у ребенка усиливается, стремиться к тому, чтобы устранить конкретные причины, стоящие за символическими детскими страхами. Для этого может оказаться полезной и консультация специалиста-психолога.

Но что же такое страх? Страх можно определить как эмоциональное состояние, которое появляется перед определенным событием и как бы предвещает наступающее фиаско. Следовательно, человек ощущает страх не просто в опасной ситуации, а тогда, когда он не верит в успех своей попытки избежать опасности, например спастись бегством, иными словами, когда человек исходит из того, что беда, от которой он бежит, его все-таки настигает.

Положительный или отрицательный характер эмоций зависит от того, в какой мере достигнет цели тот или иной поведенческий акт, связанный с данным чувством. Как мы отмечали выше, ощущение страха не всегда появляется даже в минуту опасности. Это зависит от того, насколько успешными представляются нам собственные попытки избежать опасности. Точно так же и гнев может быть положительным эмоциональным ощущением в том случае, если человек имеет возможность в полной мере реализовать те формы поведения, к которым побуждает его чувство гнева. О любви принято говорить, что это положительные эмоции. Тем не менее, пожалуй, в душе каждый согласится с тем, что с этим чувством может быть связано мучительно отрицательное эмоциональное состояние, если нельзя воплотить форму поведения, к которой побуждает любовь, иными словами, если нет взаимной любви. Точно так же обстоит дело и в отношении родственных чувств. Любовь к родственнику, которая не может быть реализована, — это траур. Тяжелое отрицательное эмоциональное впечатление траура связано с сознанием того, что уже никогда не будет возможности воплотить те формы поведения по отношению к данному

человеку, к которым побуждает чувство любви к нему.

Со страхом самым непосредственным образом связано еще одно чувство, называемое тревогой. По сути дела, тревога — это явление, родственное символическому страху. Мы знаем, что тревога — это эмоциональное впечатление, похожее на страх, но тем не менее это не страх и определить его очень трудно. Наиболее часто встречается, определение, подчеркивающее временной аспект этого явления: тревога — это чувство страха, связанное с отдаленной во времени опасностью. Например, если, сидя в кресле перед стоматологом, мы испытываем конкретный страх, то в том случае, когда нам известно, что на следующей неделе мы должны посетить зубного врача, в течение всей недели мы будем испытывать тревогу. Многие считают, что тревога — это страх перед каким-то неопределенным объектом и его характерной чертой является то обстоятельство, что данному человеку причина страха неизвестна. Возможно, это и так, но, с другой стороны, очень часто люди точно знают, из-за чего они приходят в состояние тревоги. Не боятся, а именно тревожатся. Различие между этими ощущениями следует искать где-то в сфере, соответствующей чувствам. Страх появляется в тех случаях, когда поведение определено однозначно, например: реакция на появление угрожающего объекта — бегство. В тот момент, когда в поведении, вызванном конкретной ситуацией, появляется какой-либо фактор неопределенности, вместо страха рождается тревога. Эта ситуация хорошо может быть прослежена на примере школьного отличника. В тот момент, когда учитель просматривает классный журнал, раздумывая, кого бы вызвать к доске, весь класс охвачен тревогой, и только для отличника это момент переживания положительных эмоций. Рассмотрим другой пример. Если человек спасается бегством от преследующего его льва, весь бег человека олицетворяет собой страх в чистом виде. Если же человек видит, что лев собирается напасть и у него есть два возможных пути к спасению: влезть на дерево или прыгнуть в реку, но человек никак не может решить, какой путь избрать, он в этот момент будет испытывать тревогу.

Этот момент заслуживает пристального внимания потому, что, как можно видеть, тревога имеет прямое отношение к способности человека принимать решения. Результаты психологических исследований свидетельствуют о том, что тревожность свойственна людям, неспо-

собным самостоятельно принимать решения. Интеллектуальная неспособность принимать решения и тревога, можно сказать, сопутствуют друг другу и, вероятно, очень тесно связаны между собой. Тревожный человек воспринимает как угрозу и такие ситуации, которые для иного человека выглядят не столь опасными. И как следствие, полная потеря таким человеком способности к действию, поскольку в сложной ситуации он не может принять какое-либо решение.

Интересно рассмотреть и связь между тревогой и результативностью действия человека. Для достижения высоких результатов необходим определенный, средний уровень тревожности. Отсюда можно заключить, что она в определенных пределах может играть роль своего рода стимулятора, помогать человеку в определенных ситуациях достигнуть максимально возможного результата. В настоящее время принято говорить о так называемой мобилизующей и расслабляющей тревожности. Расслабляющая тревога парализует личность в ответственные моменты, а мобилизующая как бы дает действиям человека дополнительный импульс. В последнем случае человек может сделать даже то, что, казалось бы, ему совершить не под силу. В основе этого явления лежат психологические аспекты воспитания, среди которых особое место занимают отношения между родителями и ребенком. Если в детстве человек постоянно убеждался в собственной беспомощности, неспособности решать те или иные задачи, впоследствии в ответственные моменты он всегда будет испытывать расслабляющую тревогу. И естественно, человек, для которого необходимость действовать связана с чувством успеха, переживает эту ситуацию как мобилизующую тревогу.

Все это очень просто и никак не связано с уровнем интеллектуального развития личности, хотя на первый взгляд может показаться, что такая связь должна существовать. Если бы это было именно так, то тех детей, которым в детстве все удавалось, следовало бы считать очень умными, неудачников — глупыми и, таким образом, нам оставалось бы заключить, что умным детям свойственна мобилизующая тревога, а глупым — расслабляющая. Но в действительности все обстоит иначе. Эта зависимость очень тесно связана с уровнем требований, предъявляемых к ребенку со стороны родителей. Если этот уровень превышает способности ребенка, он постоянно будет замечать, что не может соответствовать

этим требованиям. Такой ребенок в течение всей жизни будет теряться при необходимости действовать, поскольку чувство постоянной неудовлетворенности родителей закрепляет в нем ощущение неудач. При первой же возможности он пытается уклониться от выполнения стоящей перед ним задачи, поскольку боится потерпеть неудачу, и тем самым поведение этого человека приобретает характерные черты тревожности личности. В психологии принято различать по этому признаку два типа личности: человек, ориентированный на избежание неудачи, и человек, ориентированный на достижение успеха. Нетрудно увидеть, что существует глубокое различие между этими двумя позициями: в одном случае человек приступает к решению задачи с мыслью о том, «как бы не потерпеть неудачу», а во втором — «я хочу успешно справиться с заданием». Таким образом, человека первого типа собственно успех не интересует, но независимо от этого он может быть очень способным. Справедливо и обратное: ориентация на успех может быть свойственна и людям не очень высокого интеллектуального уровня, которые всегда приступают к решению задач в надежде на конечный успех, и это как бы придает им дополнительные силы.

Каким вырастет ребенок, ориентированным на избежание неудачи или же ему будет свойственна ориентация на успех, это в решающей степени определяется в детские годы. Родители, считающие своих детей гениальными, склонны предъявлять к ним завышенные требования. Нередко в них отражается и неудовлетворенность родителей собственными успехами. В большинстве случаев, к сожалению, родители тревожных детей и сами относятся к подобному типу. Вследствие неудовлетворенности самим собой кто-то из таких родителей старается «затолкнуть» в своего ребенка все то, что ему самому не удалось, или они думают, что не получилось или не сложилось. В результате иной ребенок может быть подготовлен к тому, что в школе его ждет головокружительная карьера. Но вот переступает ребенок порог школы, и вдруг и ему самому, и его родителям приходится убеждаться в том, что он хотя и не глупее других, но вместе с тем ни в чем их не превосходит. В конечном счете средние успехи воспринимаются и ребенком, и родителями как полное фиаско. Ребенок оказывается неспособным соответствовать требованиям родителей.

Следует подчеркнуть, что родители должны побуждать ребенка постоянно тянуться вверх, но вместе с тем нельзя предъявлять ему требования, выходящие за пределы его возможностей, потому что в этом случае в ребенке вырабатывается тяжелая, отрицательная черта, влияющая на всю его дальнейшую жизнь, проявляющаяся прежде всего в стремлении уклониться от необходимости решать собственные задачи. Таким образом, формируется тип человека, который, заблаговременно комбинируя, старается направить свою жизнь так, чтобы ему не приходилось сталкиваться с теми или иными проблемами, поскольку в его сознании понятия «задача» и «неудача» становятся почти неразделимыми.

К тревоге и страху имеет непосредственное отношение еще одно явление—стресс. В минуты опасности в человеческом организме протекают бурные изменения гормональной деятельности. Если человек попадает в опасную ситуацию, его организм экстренно реагирует на нее, и такое состояние принято называть стрессовой реакцией. Описанная выше тревожная реакция — это не стрессовое состояние. Между этими состояниями существенное различие на гормональном уровне. Стрессовая реакция всегда связана с какой-либо конкретной опасностью, вызывается очень сильным внутренним нервным потрясением, и за ней стоят глубокие биологические процессы. Это своеобразный механизм концентрации энергии, который генетически призван помогать человеку избежать опасности. В отличие от этого тревожное состояние не связано с конкретной ситуацией, с какой-либо определенной угрозой. Проявляется это состояние обычно в тех случаях, когда опасность существует длительное время, чем определяется различие между страхом и испугом. Человек, продолжительное время живущий в напряжении, вызванном ожиданием какой-либо опасности, постоянно находится в тревожном состоянии. В тот момент, когда эта опасность появляется, наступает стрессовая реакция. Таким образом, тревога — это всегда явление длительное, а стрессовая реакция — кратковременное. Длительное стрессовое состояние наносит человеческому организму большой вред и во всех случаях, почти без исключений, приводит к возникновению определенных болезней. Это так называемая стрессовая гипотеза болезней.

Возникновение детских страхов

Среди родителей распространено очень много неправильных суждений, ошибочных с точки зрения педагогики и психологии взглядов, касающихся вопросов возникновения и способов устранения детских страхов.

Сейчас речь не идет о тех случаях, когда детей сознательно пугают: «заберет дядя с мешком» и т. п., поскольку очевидно, что ребенок, которого постоянно чем-нибудь пугают, в конце концов будет постоянно испытывать смятение и страх. Такого рода запугивания часто вызваны наилучшими побуждениями, и, если учесть, что они позволяют очень легко достичь кратковременного желаемого педагогического эффекта, станет понятно, почему этот прием выглядит столь привлекательным для родителей. Тайна столь сильного воздействия заключается в том, что полусуточные, абсурдные, брошенные вскользь замечания взрослых для пронизанного магическими элементами детского мышления представляются реальными и безусловно возможными. Замечания, которые в глазах взрослого человека выглядят лишены эмоциональной нагрузки, в преломлении через детскую фантазию могут восприниматься как серьезные угрозы.

Но даже в таких семьях, где взрослые тщательно стараются не пугать детей и делают все для того, чтобы мир предстал перед ними не полным опасностей и угроз, а безоблачным и радостным, родителям иногда приходится сталкиваться с тем, что их ребенок неожиданно начинает чего-то бояться. Из вышеизложенного мы знаем, что страх играет важную роль в процессе приспособления ребенка к его окружению. Однако в данном случае речь идет не об этом, а о так называемых иррациональных, зачастую непонятных, бессмысленных и необоснованных страхах. На первый взгляд они в большинстве случаев бывают вызваны каким-нибудь конкретным событием или действием. Например, ребенок начинает бояться какого-то сказочного героя, воров, смерти и т. д. Создается впечатление, что непосредственными причинами этих страхов являются реальные события, которыми могли быть, например, услышанная сказка о бабе-яге, случай с кражей в соседней квартире, смерть кого-то из родственников или знакомых. И тем не менее, с точки зрения психологии, такое объяснение является совершенно ошибочным.

Вполне естественно, что родители, которые принимают кажущуюся причину за действительную и объясняют детские страхи этими конкретными событиями, в большинстве случаев просто не могут сделать ничего другого, чем попытаться ясными, разумными и убедительными доводами «отговорить» ребенка от его страхов. Чаще всего это не удается, и не только потому, что не в этом истинная причина страха, а еще и по той причине, что едва ли возможно при помощи рациональной аргументации разубедить человека в однажды пережитом им впечатлении.

Очень часто такого рода недопонимание находит выражение в форме обращения за конкретным педагогико-психологическим советом: можно ли рассказывать маленьким детям сказку о Красной Шапочке? Не станут ли они бояться? Правильный ответ на эти вопросы может показаться неожиданным: для часто приходящего в смятение ребенка сказка будет страшной, он испугается, а для детей, не испытывающих этого чувства, она будет всего лишь прекрасной развлекательной историей.

Этот ответ несколько проясняет и вопрос о механизме появления страхов. Сущность явления состоит в том, что в большинстве случаев какое-либо событие не вызывает страх, а всего лишь предоставляет ребенку возможность облечь его внутренние беспредметные смятения в форму конкретных страхов.

Иногда даже во внешне вполне уравновешенных, но особенно в неблагополучных, полных конфликтов семьях дети переживают нередко очень сильные, беспредметные, а точнее говоря, неопределенные для них самих страхи, тревогу. В большинстве случаев эти ощущения проистекают от эмоциональной неопределенности, неудовлетворенности чувств, отсутствия чувства безопасности. С этой точки зрения фактор опасности присутствует не только в конфликтных семьях, но также и в семейной среде, где ребенок окружен чрезмерной заботой и безграничной любовью. Чрезмерное оберегание формирует в ребенке впечатление, что он сам необыкновенно маленькое, слабое существо, а окружающий мир полон опасностей. Появлению чувства тревожности у детей может способствовать и очень лабильное, неуверенное, слишком уступчивое и нерешительное взрослое окружение, не обеспечивающее условий для развития у ребенка чувства достаточной защищенности. Во всех

случаях главный мотив остается неизменным: чувство неуверенности и лабильность положения ребенка. Ребенок, ожидающий, что окружение должно его ото всего обезопасить, очень плохо переносит неопределенные ситуации, и при этом у него возникает ощущение опасности. Следовательно, основная причина тревоги состоит именно в этом.

Тем не менее это чувство остается беспредметным и неопределенным просто потому, что ребенок еще не обладает способностью самоанализа, который позволил бы ему распознать свои переживания и сформулировать их как для себя, так и для других. Ребенок только переживает тревогу, но ничего не знает о ее причинах.

Мы знаем из собственного опыта (а у детей все происходит точно так же), что наибольшее внутреннее напряжение вызывают беспредметные страхи. Естественно, очень плохо, когда человек боится чего-то конкретного, например болезни, крыс, глубины, но вследствие того, что мы по крайней мере понимаем их сущность, напряженность, вызванная этими конкретными страхами, все же меньше, чем от непонятных, беспредметных страхов.

Ребенок, в котором поколеблено чувство безопасности, также вначале переживает это беспредметное смятение чувств, вызывающее наибольшее внутреннее напряжение. Именно поэтому он становится склонным к тому, чтобы подыскивать своим беспредметным страхам конкретные предметные соответствия, несколько снижая тем самым внутреннее напряжение.

Итак, на первый взгляд страхи детей вызваны конкретными предметами или событиями. На самом же деле вначале у ребенка появляется чувство беспредметной тревоги, которое впоследствии связывается с каким-либо подходящим конкретным случаем и, таким образом, становится предметно-определенным страхом.

Мы вновь вернулись к исходной точке: часто приходящий в смятение ребенок будет бояться волка, съевшего Красную Шапочку, а не испытывающему это чувство ребенку сказка понравится.

Для ребенка, страдающего беспредметными страхами, любой подходящий случай может стать поводом к тому, чтобы страх стал предметным. Он слышит, что обокрали соседей, и начинает бояться воров, просмотрел по телевизору детектив или фильм ужасов и будет

бояться страшного зверя. Если в соседнем доме кто-то умер, этот ребенок начинает бояться смерти, а услышав сказку о Красной Шапочке, он боится волка.

Не знающие истинных причин страха, родители из лучших побуждений начинают отговаривать и убеждать своего ребенка не бояться. В педагогическом пылу и стремлении помочь побороть страх дело доходит до того, что папа карманным фонарем освещает даже темные углы под мебелью, чтобы ребенок убедился: волка здесь нет.

Чаще всего при помощи такого приема удастся только усилить страх ребенка, поскольку поведение родителей для него означает следующее: хотя в данный момент волка здесь и нет, но в принципе он мог быть, ведь даже папа посветил под диван, чтобы посмотреть, нет ли его там.

После того как все уговоры в большинстве случаев остаются без результата, родители прибегают к приемам другого рода: оставляют открытой дверь в детскую комнату, включают ночник и т. п. Но иногда и этого бывает недостаточно, ребенок пугается ночью и просится к родителям.

Главное состоит в том, что в таких случаях не следует обращать внимание на предметы, к которым привязаны детские страхи, важно найти и устранить те внешние и эмоциональные причины, которые напоминают ребенку о его внутренней тревоге. Для этого нередко приходится обращаться за помощью к специалисту.

Для ребенка, страдающего этим чувством, естественно, привязывание их к конкретным предметам — это не единственный выход. Возможно, это наиболее типичный случай. Но нередко бывает и так, что тревожный ребенок отвечает на свои страхи вспышками агрессивности. Он нападает на свое окружение, чувствуя в нем опасность, а агрессивное поведение утверждает в этом ребенке ощущение собственной силы и безопасности. Он бьет сверстников, агрессивен по отношению к родителям, бабушке и т. д. Такие вспышки агрессивности порождают новые несознаваемые страхи, поскольку, с одной стороны, настраивают против такого ребенка всех окружающих, которые теперь и в самом деле могут быть настроены к нему враждебно, и, с другой стороны, вызывают у него представление, что если даже он, маленький ребенок, такой агрессивный, то что же говорить об остальных людях, которые больше и силь-

нее его? Отсюда ребенок делает вывод, что в мире еще больше опасностей, чем он думал раньше. Такой неправильный круг представлений засасывает, как водоворот, из которого в большинстве случаев ребенок не может вырваться без энергичной квалифицированной помощи.

Для иллюстрации приведем пример, показывающий, насколько по-разному могут реагировать дети на одинаковую ситуацию.

Первый случай. Одному 5-летнему, испытывавшему страхи мальчику подарили в день рождения настенный ковер, который повесили над его кроватью. На ковре были изображены различные цветные арабески. В одном из элементов орнамента ребенок обнаружил буку. С этого момента он испытывал конкретный страх: он боялся буки. При всем том ребенок знал, что, если он расскажет об этом маме, она уберет ковер вместе с буквой. Однако он опасался, что бука ему за это отомстит, и поэтому не отваживался рассказать маме. Каждый вечер мальчика преследовал страх, и, для того чтобы меньше бояться и как-то умиловить страшного и ненавистного буку, он каждый вечер поглаживал его рукой, надеясь, что теперь бука его не обидит.

В этой короткой истории мы можем проследить три стадии формирования парадоксальной реакции:

1-я стадия — стадия беспредметного страха (тревоги);

2-я стадия — переход беспредметного страха в конкретный страх, боязнь буки; на этом этапе ребенок в некоторой степени снизил напряжение беспредметного смятения тем, что теперь ему по крайней мере ясно, чего же он боится;

3-я стадия — при помощи парадоксальной реакции ребенок еще несколько снизил напряжение от конкретного страха, здесь его поведение противоположно действительным чувствам: для того чтобы чувствовать себя в безопасности, он гладил рукой буку, которого так боялся.

Стоит задуматься над тем, что такое парадоксальное поведение в конце концов «оправдывает себя»: бука мальчика не съедает. В этом ребенок усматривает модель поведения для определенной ситуации: если ему угрожает опасность, нужно при помощи дружелюбного, заискивающего поведения обезопасить враждебную силу. Нередко такая модель поведения закрепляется, проявляясь и в жизни взрослого человека. Другое дело, что

все это наносит большой ущерб развитию личности и характера и не помогает избавиться от изначальной тревоги.

Второй ребенок детсадовского возраста был так называемым скверным мальчишкой. Он причинял всем массу хлопот, и родители очень часто пугали его: «Вот увидишь, если будешь плохо вести себя, тебя заберет бука».

Но ребенок всему этому не верил. Наконец, отчаявшиеся родители выдумали не самый удачный способ помочь делу. Соседскую девочку двенадцати лет укутали мехами, чтобы она походила на «буку». И вот однажды вечером, когда мальчик чистил зубы в ванной комнате, раздались громкие крики: «Бука пришла! Вот видишь, она все же пришла за тобой!» В дверях и в самом деле появилась страшная фигура.

Ребенок рассудил примерно так: «Похоже, что бука все же существует и она хочет меня унести. Но в любом случае так просто я ей не дам!» После этого он, закрыв глаза, бросился на «буку», бил ее, кусал и царапал. «Бука» к такому повороту событий не была готова, стала отступать и наконец обратилась в бегство. Все меха с «буки» свалились, и оказалось, что это не бука, а соседская девочка Наташа.

Исходная ситуация здесь та же, что и в предыдущем случае, — некая внешняя угроза. Однако этот ребенок отвечает на угрозу агрессивным поведением, он нападает на враждебную силу. И оказывается, совершенно противоположное поведение дает желаемый результат. Ребенок убеждается в том, что, если ему угрожает опасность, целесообразно перейти в нападение. Этот опыт также может стать моделью поведения, которая нередко оправдывает себя и в жизни взрослого человека.

Всеми этими примерами мы стремились показать, что в зависимости от психического состояния, особенностей личности ребенка даже в одинаковых ситуациях дети могут вести себя по-разному. Это говорит и о том, что поведение детей, да и взрослых вообще нельзя воспринимать как реализацию какой-то жесткой, схематичной модели, что какая-либо ситуация всегда вызывает строго определенную форму поведения.

Ситуация — это не конкретная причина, а условие данной формы поведения. Непосредственной причиной является впечатление, которое складывается у ребенка под воздействием данной ситуации. А это уже в свою

очередь зависит от особенностей предшествующего развития ребенка, процесса формирования его личности, его психического состояния, стиля воспитания в семье.

Гнев, агрессивность

Страх, тревога, гнев и агрессивность очень тесно связаны между собой. Чувство гнева мы обычно относим к отрицательным эмоциям, хотя те, кому доводилось давать волю этому чувству, могут признаться, что он может быть и положительным эмоциональным проявлением. Агрессивность — это не эмоции, а форма поведения.

Согласно одному определению, агрессивностью мы называем все преднамеренные действия, мотивированные стремлением прямо или символически причинить кому-то или чему-то ущерб, обиду или боль.

В то же время, и это следует особо подчеркнуть, ошибочно за каждым случайным детским деянием, причинившим какой-либо ущерб, усматривать преднамеренный расчет.

Но давайте рассмотрим, как родители или педагоги справляются с той частью их обязанностей, которая связана с наказанием подопечных.

Возникает вопрос: является ли агрессивность человека наследственной, инстинктивной формой поведения или человек осваивает ее в процессе обучения? Результаты исследований говорят о том, что агрессивность человека — это не инстинкт, не рефлекторный ответ на комплексные внешние раздражения, в ее формировании очень большую роль играет опыт человека, процесс социального обучения.

Рассмотрим, как в процессе развития ребенка возникают проявления гнева и агрессивности.

Примерно на пятом месяце жизни младенец начинает тянуться за окружающими его предметами. Если перед рукой тянущегося за игрушкой ребенка поставить какую-то преграду, в большинстве случаев он перекладывает внимание на другой предмет, совершенно забывая о цели первого движения. Отсюда следует, что действие может быть предотвращено, по существу, только в том случае, если ребенок, столкнувшись с препятствием, сохраняет неизменным стремление к достижению цели. Такие условия формируются лишь примерно на седьмом месяце жизни в результате длительного обучения и контактирования с предметами и людьми, окружаю-

щими ребенка. И в самом деле, именно с этого возраста появление препятствий на пути к достижению цели вызывает у ребенка вспышку злости. Ему очень хочется схватить предмет, но он не может дотянуться до него. Это типичная ситуация фрустрации, типичный случай ощущения неудачи, но возникающее у ребенка чувство — это еще не настоящая злость, поскольку в нем еще нет важнейшего компонента этого чувства — намерения причинить ущерб.

Примерно до 2-летнего возраста проявления гнева у детей не имеют направленности, цели. Сучение ногами, размахивание руками, плач, крик — все это больше похоже на эмоциональную разрядку, отчаяние, вызванное собственной беспомощностью ребенка, а не на стремление причинить боль виновнику его неудачи. Более того, поначалу ребенок и не подозревает, что такая вспышка эмоций каким-то образом может помочь ему. Однако умственное развитие и накопление опыта постепенно приводят ребенка к осознанию того, что в результате таких вспышек обычно достигается желаемый результат. Например, когда 9—10-месячный ребенок хочет выползти из кровати, часто его ноги застревают в решетке. Ребенок не может двинуться ни вперед, ни назад, и чувство отчаяния, сопровождаемое вспышкой эмоций, он сообщает окружающим, крича во все горло и беспорядочно болтая руками и ногами. Что остается делать матери, она вбегает в комнату и освобождает ребенка из неудобного положения. Такие же и подобные ситуации повторяются систематически, и ребенок мало-помалу усваивает, что данная форма поведения обычно помогает выйти из трудного положения. Подобные случайные совпадения позволяют ему заметить и то, что брыканье, сопровождающее вспышку злости, часто неприятно окружающим, причиняет им боль. Уяснение этих двух обстоятельств приводит к тому, что начиная с 1,5—2 лет вспышки ярости становятся все более целенаправленными и в поведении ребенка отчетливо проявляется реакция нападения. Начиная с этого момента перед нами уже не бесцельная эмоциональная разрядка, а проявление злости.

Детская злость отличается от злости и агрессивности взрослого тем, что независимо от результата вспышка этих эмоций у детей всегда кратковременна.

Следовательно, ребенок не может долго сердиться и очень быстро переключает свое внимание с обиды на

иные занятия. Однако с возрастом неразрешенная, неурегулированная злость становится все более устойчивой, а отвлекающие факторы — все менее результативными.

В дальнейшем форма проявления детской агрессивности зависит от реакции, отношения родителей или воспитателя. К открытой агрессивности большинство родителей относятся нетерпимо, и, как результат этого, уже в 2-летнем возрасте появляются символические формы агрессивности: нытье, фырканье, упрямство, расстройство, вообще сопротивление. Если ранее среди причин такого поведения были физические неудачи (ребенок упал или не может откуда-нибудь выбраться), то со временем они уступают свое место социальным конфликтам. Вследствие развития любознательности, сознания и подвижности ребенок сталкивается с системой общественных обязанностей и запретов, табу, и приведение поведения, управляемого желанием, спонтанным интересом, в соответствие с миром «можно—нельзя» неизбежно приводит к множеству неудач. Иногда ему хочется сделать что-то такое, чего делать нельзя, в другой же раз приходится заниматься тем, к чему совершенно не тянет. Ребенок ищет внимательного отношения, признания, но его отвергают, и в нем пробуждаются злость, отчаяние, агрессивные тенденции. Однако родители относятся к агрессивности ребенка все более непримиримо, если в течение первых 2 лет они прибегали главным образом к таким средствам, как ласка, отвлечение внимания, попытки свести дело к шутке, то теперь все чаще ребенка наказывают угрозами, лишением удовольствий или изоляцией. Живя в коллективе, в контакте с родителями, воспитателями, ребенок решает для себя, какие формы агрессивного поведения он может применять наиболее результативно, чем он может побольше навредить родителям, причинить им боль так, чтобы возможная ответная реакция, контрагgressивность была по возможности минимальной. У детей детсадовского возраста часто бывает, что агрессивность ребенка по отношению к родителям проявляется в нарушении недавно усвоенного правила проситься на горшок. Например, ребенок может снова начать мочиться в постель. В основе этого явления следует искать социальные конфликты, учитывая, что примерно в этом возрасте ребенка родители пытаются привить ему соответствующие привычки. Совершенно определенно

можно сказать, что приобретенная ребенком способность управлять своими потребностями придает ему определенную подтянутость, ощущение собственной силы и, очевидно, это играет определенную роль в формировании строптивости, свойственной детям 3—4 лет. Но эта строптивость в результате неправильного воспитания может переходить во вспышки агрессивности, и в таком случае возможно, что ребенок использует в своих выпадах против родителей не столь давно приобретенную способность управлять своим телом. Бывают обстоятельства, при которых определенные формы агрессивности не только приемлемы, но и необходимы.

Для агрессивного поведения также справедливо, что социальное обучение в значительной мере проявляется в том, насколько ребенок умеет проявлять агрессивность, сохраняя ее в определенных формах. Он, например, может научиться отстаивать свои принципы, защищать родителей так, чтобы при этом, естественно; не злоупотреблять физической силой. Задача воспитания состоит не в том, чтобы остановить все проявления агрессивности ребенка, а в том, чтобы переориентировать их из антисоциального в просоциальном направлении и вместо грубых, примитивных создать общественно приемлемые. Когда подросток открыто отстаивает свои убеждения, выступая, например, против антисоциальных принципов, поступков, или когда он активно участвует в учебных, спортивных или трудовых соревнованиях, он, по сути дела, применяет принятые формы просоциальной агрессивности, представляющей интересы определенного коллектива.

Каким же образом формируются агрессивные формы поведения в отношениях между детьми и родителями? Влияние окружения, а также формы и в особенности степень проявления агрессивности очень хорошо можно проследить путем сравнения поведения мальчиков и девочек. Если в 2-летнем возрасте в арсенале средств Проявления агрессивности мальчиков и девочек примерно в одинаковой пропорции встречаются плач, визг и шлепки, то к 4 годам фрустрация, неудачи вызывают у них неодинаковую реакцию: мальчики большей частью дерутся, а девочки визжат. Объясняется это, несомненно, тем обстоятельством, что открытые проявления агрессивности в поведении мальчиков родители наказывают не так строго (а в некоторых случаях просто одобряют), как те же проявления у девочек. В большинстве

случаев родители считают, что идеальный мальчик должен уметь «дать сдачи» и вообще защитить себя, если на него нападают, тогда как среди качеств, которыми должна обладать идеальная девочка, умения драться мы не найдем. К этому, не боясь ошибиться, можно добавить, что родительское отчаяние всегда искренне, когда родители узнают, что их дочь дерется, наказание, к сожалению, также обычно соответствует этой степени искреннего отчаяния. Если родители услышат то же в отношении сына, то им не очень-то удастся за напускной строгостью скрыть чувство гордости.

Самое удивительное, что обычно так ведут себя родители, не терпящие в своем доме малейшего проявления агрессивности. Таким образом, тот факт, что обычно мальчики более терпимо относятся к проявлениям агрессивности, чем девочки, следствие влияния окружения. Небезынтересно отметить, что проявление агрессивности в поведении мальчиков можно с достаточной уверенностью экстраполировать на будущее: наиболее обидчивыми, легкоранимыми и склонными к открытому проявлению агрессивности бывают именно те взрослые, в поведении которых в детстве часто проявлялись вспышки ярости. В отличие от мужчин, у женщин такой связи не наблюдается. В период от 3 до 14 лет число проявлений агрессивности в поведении девочек постепенно сокращается, даже если в раннем детстве они были весьма драчливы. Это объясняется тем, что агрессивность — это общепризнанный компонент традиционного представления о поведении мужчины, но не женщины. Агрессивность в поведении девочек наказывается строже, и поэтому девочки выбирают для себя те роли, которые лишены этого элемента. В результате агрессивные в детстве девочки постепенно учатся подавлять в себе агрессивные побуждения, а мальчики имеют возможность свободно выражать свой гнев в агрессивных формах.

Интересно проследить за связью между поведением матери и проявлением детской агрессивности. Поведение матери, исповедующей строгие педагогические принципы и умеющей держать свою дочь в узде, по существу, остается неизменным в течение всего периода воспитания, начиная с рождения ребенка. В то же время мать, воспитывающая сына, которая вначале была столь же строгой, становится заметно более уступчивой по мере взросления ребенка, особенно от 3 до 6 лет. Этому явлению есть два объяснения: научное и лирическое. Пери-

од от 3 до 6 лет — это этап осознания ребенком своей принадлежности к мужскому или женскому полу. Мальчик, который в течение первых 3 лет жизни был естественным образом очень тесно связан с матерью, теперь постепенно приближается к отцу. Он стремится перенять все черты, свойственные мужскому полу, к которому принадлежит и он сам. Уступчивость матери научно можно объяснить тем, что она в это время начинает относиться к своему ребенку как к мальчику, т. е. она признает относящимися и к ее сыну все требования, распространяющиеся на всех мужчин. В лирической формулировке это звучит так: отождествить себя с мужским полом мальчик способен только ценой отдаления от матери. Строгая мать вдруг начинает замечать, что если дочь по-прежнему и навсегда остается с ней, то сына она безвозвратно теряет: уже в дошкольном возрасте ее ребенок встает на путь, по которому она не может следовать за ним из-за непреодолимых барьеров биологического и социального характера. Поэтому мать и обращается с ним, как с солдатом, приехавшим домой на побывку: теплотой и уступчивостью она старается как-то смягчить невзгоды, характерные для грубого и бесчувственного мира мужчин.

Наш следующий вопрос может показаться несколько неожиданным. Чего заслуживает детская агрессивность: наказания или поощрения? На первый взгляд ответ, кажется, не может вызывать сомнений: естественно, нужно наказывать. В действительности же этот вопрос не так прост, как кажется. Всплеск агрессивности устраняет фрустрационную ситуацию, впечатление неудачи, при этом человек как бы ощущает своего рода компенсацию. В то же время накопление фрустрационных впечатлений на личности человека сказывается отрицательно.

Исходя из этих рассуждений можно было бы предполагать, что в условиях, способствующих проявлению агрессивности, стремление к ней будет снижаться. Однако результаты соответствующих психологических экспериментов свидетельствуют об обратном. Поощрение агрессивного поведения, уступчивая или стимулирующая реакция взрослых не снижает, а, наоборот, приводит к значительному увеличению числа проявлений агрессивности ребенка. Ощущение душевной разрядки, переживаемое в момент вспышки агрессивности человеком, столкнувшимся с неудачей, — это реально существующее эмоциональное состояние. Тем не менее было

бы ошибочно пытаться использовать это для лечения ребенка, страдающего вспышками- агрессивности. Дело в том, что в результате такой разрядки ребенок не освобождается от накопившихся агрессивных чувств, более того, под воздействием временного облегчения он впоследствии в любой кризисной ситуации будет искать возможность проявления агрессивности, поскольку из собственного опыта знает, что в некоторых случаях от этого становится легче. И если поощрение открытого проявления эмоций у робких, неуверенных детей может принести хорошие результаты, то этот же метод совершенно непригоден в применении к чрезмерно открытым детям. В этом случае попустительство не только не снижает, но, наоборот, усиливает проявления агрессивности. Нельзя излечить ребенка от агрессивности путем уступок или поощрений в надежде на то, что когда-нибудь это пройдет само по себе. Все происходит как раз наоборот.

Как же наказывать агрессивность? Психологические эксперименты свидетельствуют о непригодности принципа «клин клином вышибают», хотя очень строгое наказание и приводит к уменьшению открытых проявлений агрессивности. Это неоспоримый факт. Можно ли, таким образом, считать, что мы располагаем способом воспитания агрессивных детей? Подтверждает ли отмеченный результат психологических исследований правоту тех, кто отвергает утверждение современной психологии о том, что поощрение — гораздо более эффективное средство воспитания, чем наказание?

Давайте рассмотрим, как ведут себя дети дома. Если агрессивное поведение строго наказывается, ребенок под воздействием страха учится подавлять проявление агрессивности дома и в обстановке, сходной с домашней. Следовательно, в поведении ребенка не будут наблюдаться открытые формы агрессивности, за которые его систематически наказывают. Но он подавляет только наказуемые формы открытой агрессивности, и это не означает, что также уменьшается его гнев и чувство мести. Более того, каждое наказание, которое ребенок считает незаслуженным, будет увеличивать его озлобленность и агрессивность, хотя страх перед очередным возможным наказанием и заставляет его смириться. Какие же возможности для выражения подавленной агрессивности есть у такого ребенка? Прежде всего, он ищет общественно приемлемые, скрытые формы ее проявле-

ния, что непосредственно связано с нащупыванием слабых точек у родителей или воспитателей. Именно в этих случаях встречаются такие явления, как голодовка, снижение успеваемости, ухудшение отношений с товарищами, которым родители симпатизируют, и т. д.

Хотя ребенок и учится подавлять свою агрессивную реакцию дома и в сходной с домашней обстановке, для его поведения будет характерно множество проявлений агрессивности в любой ситуации, отличной от домашней. В психологии такое явление называется переносом агрессивности. Проявляется он в тех случаях, когда человек не имеет возможности открыто выразить свой гнев в отношении кого-либо или чего-либо, в связи с чем его агрессивные чувства направляются в другую сторону, на другой объект.

Из всего этого логически вытекает, что строгое наказание проявлений агрессивности в семье данной проблемы не решает.

Для поведения детей, которых наказывают очень редко, агрессивность не характерна прежде всего потому, что им приходится переживать лишь отдельные и несистематические неудачи, способные пробудить в них озлобленность. Вполне естественно, что в процессе развития ребенок неизбежно столкнется с некоторыми неудачами, но ничто не будет мешать ему выразить свое неудовольствие. Демократичная атмосфера и понимающее отношение родителей, старающихся помочь детям снять все вопросы, делают вполне естественным открытое проявление этого неудовольствия в общественно приемлемой форме. Следовательно, агрессивность такого ребенка вызвана тем, что он в данный момент сердится и ничто на свете не вынуждает его скрывать свои чувства. В поведении таких детей агрессивность проявляется гораздо реже, чем в поведении детей двух других групп, и объясняется это тем, что именно редкость наказаний создает условия, в которых ребенок лишь отдельные сложные ситуации переживает как неудачи, способные вызывать у него вспышки гнева.

Проявлением гнева у детей можно наилучшим образом управлять при условии спокойного и доброжелательного отношения к их поведению, когда наши требования не выходят за пределы детских возможностей, а наша последовательная настойчивость, ориентирующая ребенка на выполнение этих требований, является для него источником единообразного опыта. При этом после-

довательность не должна быть просто механической, рутинной, приносящей эмоциональное и физическое благополучие ребенка в жертву жестокой системе правил. Степень серьезности нарушения установленных правил следует оценивать с учетом конкретных обстоятельств, а не произвольно, руководствуясь одним только настроением или раз и навсегда заведенными правилами. *Умение родителей владеть собой — лучшая гарантия развития самообладания и у детей.*

Нам необходимо рассмотреть и вопрос о роли родителей в формировании агрессивного поведения детей, не принимая на этот раз во внимание применяемые ими способы наказания или, наоборот, поощрения проявлений агрессивности. Психологами давно установлено, что одного только наблюдения за поведением родителей уже достаточно для вольного или невольного усвоения ребенком родительских норм поведения. Тесные, теплые отношения между родителями и ребенком еще более усиливают влияние родительского примера.

Интересно, что проявление агрессивности в этом отношении является исключением. И в самом деле, большая часть агрессивных детей вырастает в тех семьях, где агрессивность проявляется в поведении родителей. Когда ребенок видит, что в различных конфликтных ситуациях или при плохом настроении, неудаче, нервозности, заботах родители всегда прибегают к одному и тому же «решению»: машут руками, буйствуют, кричат, муж и жена ссорятся между собой или со своими родителями и не в последнюю очередь проявляют агрессивность по отношению к нему самому, т. е. к ребенку, «решая» все вопросы нагоняем, поркой, наказанием, то это общее агрессивное поведение становится единственной моделью поведения и для ребенка. В аналогичных ситуациях, если будет к тому возможность, он и сам попытается вести себя агрессивно.

Проявление агрессивности в отношении детей — это в большинстве случаев не что иное, как злоупотребление их физической слабостью и беззащитностью. Это явление называют переносом эмоций с одного лица на другое. В большинстве случаев жертвой такого переноса становятся дети. Наиболее распространенный пример: отец на работе получает незаслуженный разнос от начальства, молча выслушивает и приходит домой, кипит от злости. Вскоре из-за какой-то мелочи ребенок получает затрепину. Возникает вопрос: получил бы ребенок затре-

щину, если бы отец не был незаслуженно обижен начальством? Вполне возможно, что, если бы он прибыл домой в хорошем расположении духа, конфликт был бы разрешен и несколькими строгими словами.

Другая типичная ситуация, которая может вызвать проявление агрессивности ребенка, — это пренебрежительное к нему отношение. Ребенок чувствует, что ему уделяют мало внимания, не занимаются с ним, поэтому он ощущает себя одиноким. Такая ситуация может подтолкнуть его к тому, чтобы стать «трудным» ребенком, т. е., проявляя агрессивность, он тем самым вызывает раздражение взрослых, заставляя их обратить на него внимание.

Взрослые иногда не понимают, что для ребенка намного важнее тот факт, чтобы с ним вообще занимались, нежели мотивы и характер этих занятий, независимо от того, будут его наказывать или хвалить. Главное — это внимание. Поэтому агрессивность, непослушание — прекрасная возможность для ребенка привлечь к себе внимание взрослых. С этой точки зрения данный способ зачастую более эффективен, чем быть хорошим средним ребенком, которого взрослые не замечают. Подобная ситуация может сложиться и в том случае, если ребенку кажется, что его положение в семье изменилось в худшую сторону, например после рождения брата или сестры ему уделяют меньше внимания, все взрослые заняты только малышом.

Очень часто агрессивное поведение прививается и закрепляется в тех случаях, когда взрослое окружение чрезмерно уступчиво и беспомощно против различных крайних проявлений в поведении детей.

Такая семья, с одной стороны, для ребенка постоянно полна соблазна, искушения, поскольку он может проявить свою власть над взрослыми, злоупотреблять их хорошим отношением. Кто может противостоять такому искушению? С другой же стороны, эта среда создает в душе ребенка все более осязаемое чувство смуты, беспокойства. Содержание этого чувства можно сформулировать приблизительно так: какую же безопасность, защиту могут обеспечить мне те взрослые, с которыми я, такой малыш, могу делать все, что захочу?

Это ощущение беспокойства порождает все новые агрессивные проявления, а родители, которые вновь и вновь отступают, продолжают тем самым индуцировать

этот процесс. Таким образом ребенок зачастую вовлекается в водоворот агрессивных проявлений.

Мы вновь подошли к вопросу о том, каким образом можно повлиять на нежелательные проявления агрессивности у ребенка. Представляется очевидным, что в первую очередь следует устранить основные причины этого явления. В наиболее типичных случаях это означает, что родители должны уделять ему больше внимания, установить с ним теплые отношения или же на определенных, критических этапах развития должны проявлять решительность. Такое поведение родителей оказывает на детей успокаивающее действие, они вновь обретают чувство безопасности и уверенности.

К сожалению, наиболее часто на проявления детской агрессивности родители отвечают также агрессивностью, хотя такой метод наверняка обречен на неудачу.

Следует особо подчеркнуть, что взрослые зачастую ожидают неоправданно больших результатов от осуждения, нагоняев и наказания детей. В центре наших методов воспитания нередко стоит наказание, если подсчитать, сколько мы ругаем, запрещаем, наказываем, угрожаем и сколько поощряем и хвалим, то, к сожалению, чаша весов склонилась бы в сторону первой группы явлений.

Даже самого ловкого и сообразительного ребенка в течение нескольких недель можно превратить в неумейку, у которого все валится из рук, если постоянно повторять: «Какой же ты неловкий! Осторожно! Не урони! Как ты берешь поднос?!» и т. п.

Проще говоря, если ребенку постоянно приходится слышать от взрослых, что он лентяй и нахал, постепенно он и сам начинает считать себя именно таким, ведет себя соответствующим образом и становится все более ленивым и нахальным.

Именно в этом состоит причина педагогической ошибки, нередко приводящей к безрезультатности всех усилий воспитателей, именно поэтому обычно не дают никакого результата постоянные нотации и обилие записей учителя в школьном дневнике.

Братья и сестры

До сих пор мы говорили об одном ребенке, речь шла о семейном ядре: матери, отце и ребенке. Но развитие ребенка в очень большой степени зависит от того, будет ли

он единственным ребенком в семье или же у него будут сестры и братья. Немаловажно и то, каким по счету ребенком в семье он будет.

В отношении особенностей психики первый ребенок очень сходен с единственным ребенком. Ведь единственный ребенок одновременно является и первым ребенком в семье, разница состоит лишь в том, что слово «первый» предполагает наличие еще второго, третьего и так далее ребенка, что их много, но, в конечном счете, единственный ребенок в семье также считается первым. Вырастая, единственный или первый ребенок развивает в себе многие черты, связанные с его уникальным положением в семье. Это положение имеет и отрицательные, и в определенном смысле положительные стороны. Представления очевидным, и это, наверно, всем известно, что отрицательного в этом положении больше. Наиболее важная черта первых детей состоит, возможно, в том, что они более стеснительны, замкнуты, более подвержены чувству смутения, беспокойства, чем их младшие сестры и братья. Такой ребенок труднее устанавливает товарищеские отношения, но в то же время, попав в группу сверстников, он всеми силами старается стать лидером группы, занять особое положение, точнее говоря, с трудом переносит возражения, выражение несогласия с ним. Если поразмышлять, становится ясно, что все это очень логично вытекает из положения первого ребенка в семье.

Если сравнить количество фотографий первого, второго, третьего и т. д. ребенка, оказывается, что первого ребенка фотографировали в 5—6 раз больше, чем родившегося вслед за ним. Количество фотографий красноречиво свидетельствует о том, что первым ребенком родители занимаются очень много, но, хотя мы всегда подчеркиваем, что заниматься детьми совершенно необходимо, чрезмерная опека и забота приводит к нежелательным последствиям. Стоит понаблюдать и за тем, как протекает купание первого младенца, второго и третьего. Купая своего первенца, мать раз десять проверит температуру воды, здесь же находятся дедушка и бабушка, родственники и соседи, все беспокоятся, все советуют, все переживают. Эту тревогу, чрезмерные опасения, смутение, связанные с заботой о ребенке, с молоком матери впитывает, перенимает и он сам, а позднее они проявляются уже в качестве характерных черт личности. Воспитывая первого ребенка, родители приобретают на-

вык, постигают все тонкости роли мамы или папы, и второго или третьего ребенка они окунают в воду уже легко и элегантно, весело, без всякой тревоги и волнения купают его, и вообще эта легкость характерна для всего процесса воспитания этих детей. За вторым или третьим ребенком родители следят гораздо меньше, предоставляют ему большую свободу, в результате этого ребенок чувствует себя более непринужденно, свободно, и поэтому в девяти случаях из десяти второй или третий ребенок менее беспокойный, активнее, подвижнее и коммунибельнее, чем первенец.

Другая характерная особенность первого ребенка, также являющаяся производной от чрезмерной опеки и заботы, состоит в том, что он отдает предпочтение установлению дружеских отношений не со сверстниками, а со взрослыми. Целесообразно обратить внимание родителей на то, что это именно те дети, которые сидят в одной комнате со взрослыми, и открыв рот, слушают их беседу, хотя в соседней комнате играют другие дети. Родители такого ребенка имеют не так уж много оснований гордиться: «Видите, какой умный у нас ребенок, как он развит и как стремится к знаниям, ведь именно поэтому он прислушивается к разговору взрослых». Дело в том, что им скорее руководит страх, беспокойство, волнение перед контактами со сверстниками, отчего он и уходит в другую комнату. Кроме того, этим ребенком движет и чувство недостаточной безопасности, которую он пытается найти рядом со взрослыми. В отношениях между родителями и ребенком существует очень важный элемент—отношения зависимости, играющие, как уже говорилось, очень важную роль в первые годы жизни. Но не менее важно и то, чтобы эта зависимость впоследствии постепенно исчезла, чтобы ребенок обрел независимость и способность самостоятельно устанавливать контакты, связи со сверстниками. Первому ребенку в семье это обычно дается труднее вследствие чрезмерной родительской опеки.

Следующая характерная черта таких детей — развитое выше среднего уровня стремление к успеху. Первенцы обычно лучше учатся в школе, чем последующие дети. Эта настроенность, ориентация на достижение хорошего результата очень полезна: дети успешно учатся, прилежны и старательны, но в то же время она имеет и негативную сторону: в основе этой мотивации лежит смятение, беспокойство; такие дети очень боятся воз-

можной неудачи, и основным стимулятором для достижения хороших результатов является страх. Таким образом, ими движет не столько жажда успеха, сколько стремление избежать неудачи. Среди детей-первенцев очень часто встречаются «зубрилки», предпочитающие двигаться по проторенному пути. Как бы хорошо он ни учился, как бы ни был развит, в его мышлении недостаточно оригинальности и мало стремления к самостоятельности. Отсутствие самостоятельности проявляется как в мышлении, так и в поведении, манерах, зависимость от взрослых в очень большой степени влияет и на интеллектуальные достижения, и на поведение.

Выше мы уже говорили о положении в семье второго ребенка. Его отношения с родителями гораздо непринужденнее, однако здесь нередко возникают проблемы, связанные с детской ревностью. Многие родители любят поговорить об этом, попросить совета, но вот следуют этим советам они уже менее охотно. С рождением второго ребенка первенец очень часто ощущает себя вытесненным из того привилегированного положения, которое он занимал до этого события. Это очевидно, ведь ранее детская роль в семье принадлежала только ему, и вдруг в один прекрасный день появляется еще один ребенок. В этот момент, можно сказать закономерно, в поведении старшего брата или сестры появляются первые признаки ревности. Поскольку мы подчеркнули закономерность этого явления, родителям не следует слишком волноваться, увидев проявления ревности, хотя смягчение этого чувства и возлагает на них и вообще на семью определенные задачи.

В чем же проявляется ревность? Прежде всего, в стремлении старшего ребенка быть похожим на младенца. Родители вынуждены больше заниматься новорожденным, и из этого старший ребенок делает вывод, что маленького любят больше, чем его самого. В какой форме находит выражение желание старшего ребенка быть маленьким? После рождения братика или сестрички 3—4-летние дети очень часто пытаются вновь пить молоко из бутылочки, более того, весьма нередко дети как бы забывают свои недавно приобретенные привычки. Например, они начинают мочить простынки. Мокрая простынка — это не что иное, как проявление зависти к роли маленького братика. Старший ребенок видит, что, если младенец намочил пеленки, мама тут же берет его на руки, пеленает, ухаживает за ним, и ночью, когда

сознательный контроль выключен или, во всяком случае, очень ослаблен, желание занять *роль* младшего ребенка может привести к тому, что мочить простынки будет и старший. Тем самым он как бы превращается в своего маленького братика, занимает его место. Если родители ведут себя правильно, все эти явления проходят довольно быстро. Поскольку основное желание ребенка — включиться в систему связей, установившихся между родителями и младенцем, то наиболее правильным было бы, очевидно, подключить старшего ребенка к роли родителей, а не новорожденного. Иными словами, следует попытаться осторожно привлечь его к уходу, заботам за малышом. В этом случае он получает доступ к одной из желаемых ролей, и эта роль заботливого брата помогает ему избавиться от чувства ревности.

Несколько слов о ревности более взрослых детей и связанных с ней проблемах. Прежде всего, родители должны позаботиться о том, чтобы дети не зависели один от другого. Следовательно, в корне не правы те родители, которые заставляют детей одинаково одеваться, в приказном порядке поручают старшему ребенку следить за младшим, ведь старший в этом случае не просто добровольно участвует в заботах о младшем, это становится уже его обязанностью. Старший не может распорядиться своим временем по собственному усмотрению, повсюду он должен таскать за собой малыша, это его угнетает и приводит к усилению ревности. Дети должны расти независимыми друг от друга, имея по мере возможности собственные занятия, своих друзей. В таких условиях ревность значительно уменьшится. Необходимо также следить за тем, чтобы в младшем ребенке не закреплялось сознание того, что его любят оттого, что он маленький, и что младший всегда прав. «Оставь его, он младше тебя», «Ты ведь старше, поэтому должен уступить» — такого рода замечания вызывают у старшего ребенка очень сильную и, добавим, правомерную, антипатию к младшему.

Кроме того, я советовал бы родителям по мере возможности меньше вмешиваться в столкновения, стычки, случающиеся между детьми. Не стоит набрасывать на себя сеть, зная, что выбраться из-под нее не удастся. Очень многие родители пытаются рассудить детей по справедливости, но все дело в том, что, если разошлись во мнениях, сцепились два брата, рассудить их практически невозможно, поскольку каждый из них глубоко и

непоколебимо верит в свою правоту. Когда родители начинают вести следствие, ни один из детей не обманывает, обвиняя друг друга, оба они убеждены, что виноват во всем другой, и раньше или позже родителям не остается ничего другого, как в ярости рвать ту самую сеть, которую они сознательно на себя набросили: отец в гневе отказывается вести дальнейшее расследование и наказывает обоих, причинив своим вмешательством больше вреда, чем пользы. Гораздо проще позволить детям не любить друг друга. Два брата взаимно не любят один другого — это еще никогда не приводило к каким-либо непоправимым последствиям, едва ли следует беспокоиться и тогда, когда они слегка подерутся. Исходить следует из принятого принципа психологии, согласно которому не любить можно, но бить нельзя.

Искусственное примирение рассорившихся детей — это еще одна тяжелая ошибка, которую могут совершить родители. Во многих семьях мне приходилось наблюдать, как они ставят детей лицом к лицу и говорят: «Теперь поцелуйтесь, братья должны любить друг друга». Возможно, это худшее из того, что могут сделать родители. Насильственно примиренные дети, не имеющие возможности выплеснуть свои чувства, продолжают испытывать такую же ненависть, но они вынуждены прятать ее до поры до времени. Примерно до подросткового возраста такие дети сохраняют видимость вполне благополучных братьев или сестер, но затем взаимная ненависть вырывается наружу и сохраняется в течение всей жизни. Самая лютая ненависть обычно встречается именно в таких случаях. Поэтому давайте позволим детям свободно выражать свои чувства и по мере возможности будем не очень вмешиваться в их разногласия. Эти детские стычки обычно бывают как легкий вихрь — протекают очень бурно, но так же быстро затихают сами по себе. Ребенку нужно побольше доверять и поменьше вмешиваться в роли взрослых судей.

В тех семьях, в которых растут двое детей, ревность между ними проявляется почти неизбежно. Естественно, степень и форма ее проявления во всех семьях и у всех детей различны, но здесь же следует отметить и то, что двое детей — это не самая идеальная модель семьи. В семье с тремя детьми проблем меньше. Ревность проявляется гораздо слабее. Дети в такой семье распределяют между собой роли и связанные с ними заботы, и в результате ревность намного сильнее проявляется между

двумя детьми и слабее, если детей трое. Дети привыкают к тому, что вещи, из которых самый старший ребенок вырос, переходят к среднему, от среднего — к младшему, они учатся радоваться этим вещам как новым, и, следовательно, во многих отношениях их личность развивается более здоровой, нежели в семьях, имеющих одного или двух детей.

Однако и здесь возможны свои проблемы, одну из которых в клинической психологии называют конфликтом среднего ребенка. Каждый ребенок, точно так же как и родители, старается занять свое место в семье. При этом дети стремятся играть в семье ту роль, которая позволяла бы им выделиться, принадлежала бы только им и удовлетворяла их потребность в зависимости от родителей, в их внимании. Детям необходима та роль, за которую они получают внимание, критику, любовь и понимание. Каждый ребенок старается каким-то образом захватить, получить такую роль, но обычно предпоследнему ребенку положительная роль достается гораздо труднее, чем остальным детям в семье. Рассмотрим для примера семью, в которой растут пять детей. Вот мнение матери о детях. Мой первый ребенок очень трудолюбивый. Не слишком умный, но очень трудолюбивый. За него я спокойна, потому что встает он утром на полчаса раньше других, наводит порядок, никогда не приходится напоминать ему об уроках, потому что он всегда делает их самостоятельно. В семье это трудолюбивый ребенок. Второй ребенок: ну, этот трудиться не любит. Неаккуратный, плутоватый, неряшливый, но зато у него очень цепкий ум. Он в семье умный ребенок. Очередь дошла до третьего ребенка, девочки. О ней мать говорит, что она и не трудолюбива, и не очень умна, но зато очень красива и за будущее дочки она спокойна. Девочка в семье — это красивый ребенок. Пятый ребенок, самый маленький — его должны любить все, вся большая семья, потому что он младше всех. В такой ситуации четвертый ребенок вдруг видит, что все возможные положительные роли разобраны. Ему не осталось ничего, чем бы он мог привлечь к себе внимание, в особенности если не обладает выдающимися способностями, и он все более остро переживает отсутствие своего места в семье, собственной роли. Внутреннее, врожденное стремление ребенка к тому, чтобы взрослые обращали на него внимание, с фантастической силой продолжает проявляться и далее; и отсюда следует, что ребенок начинает

искать для себя уже не положительную, а отрицательную роль. В семьях с тремя детьми средний ребенок чаще всего выбирает для себя в такой ситуации роль клоуна. Такая ситуация встречается часто, по существу, пожалуй, нет ни одного такого класса в школе, в котором мы не встретили хотя бы одного такого ребенка «клоуна». Кривлянием, развязностью, гримасничаньем, а нередко и глупыми шутками такие дети стараются обратить на себя внимание взрослых, стремятся при помощи такого поведения завоевать то внимание, необходимость в котором они ощущают необыкновенно остро, но получить которое не могут из-за отсутствия соответствующей роли. Именно поэтому в подобных случаях мы обычно советуем родителям и педагогам, что не следует стараться запрещать и наказывать кривлянье. Вместо этого очень осторожно, с большим вниманием необходимо искать среди черт характера, способностей ребенка то хорошее качество, на основе которого последовательно и постепенно можно построить для ребенка положительную роль, которая смогла бы заменить кривлянье. Ведь если ребенок может привлечь к себе внимание какими-либо иными средствами, кривлянье утрачивает всякий смысл и сразу же исчезает.

Совершенно невозможно одинаково любить двоих или больше детей. В большинстве семей можно наблюдать вынужденные старания родителей любить детей одинаково, причем касается это как количественной, так и качественной стороны вопроса. Вынужденный, искусственный характер такого стремления обычно проявляется в том, что если одному из детей родители покупают игрушку, то точно такую же нужно купить и другому, если одному дают яблоко, то в обязательном порядке яблоко должно достаться и другому ребенку. Во многих семьях мне приходилось видеть по две одинаковых игрушки, которые покупались для каждого ребенка в отдельности. Такие родители никогда не позволяют себе хоть в чем-то отдать предпочтение одному из детей. Тем самым они, по сути дела, способствуют развитию и без того прорастающей ревности, в этом и заключается вся тяжесть их ошибки. Создавая такую ситуацию, они привлекают внимание детей к необходимости единообразия, уравниловки. И если ранее дети и не задумывались над этим вопросом, поскольку просто не было никакого повода, то постепенно они начинают следить за тем, все ли всегда одинаково, и вскоре будут уже требо-

вать соблюдения такого принципа. В поведении 3- и 4-летних детей уже можно наблюдать, как они, получив подарки, сразу же смотрят, что получили другие дети, хнычут, если, по их мнению, другим достались подарки лучше, больше, красивее. Таким образом, применяя принцип уравниловки, родители вырабатывают у детей привычку наблюдать друг за другом, чтобы в чем-либо не отстать.

Невозможно любить детей одинаково. Родители должны знать характеры своих детей, их неодинаковые потребности в ласке и внимании, различия интеллектов, особенности их отношений со взрослыми. Любить каждого ребенка нужно так, как это ему необходимо. Одним детям нравятся выразительные проявления родительской любви к ним, они ощущают потребность в присутствии родителей, другие дети более самостоятельны, и им необходима любовь родителей, обеспечивающая возможность проявления самостоятельности. Каждому ребенку свойственно собственное представление о родителях, которое не рекомендуется приводить к общему знаменателю, стереотипизировать, и если родители с самого начала любят своих детей соответственно их характерам, то у детей никогда не проявляется потребность в какой-то равной для всех родительской любви. Любовь родителей, соответствующая детским характерам, позволяет в значительной степени снизить и проявления детской ревности.

Психосексуальное развитие

Здесь необходимо отметить следующее. Новорожденный, естественно, не имеет представления о том, кто он, мальчик или девочка, он не имеет представления о многом, в том числе и об этом. 2-летний ребенок уже может назвать свой пол, следовательно, он уже знает, что «я — мальчик» или «я — девочка». В возрасте 2,5—3 лет он уже различает пол окружающих его людей и безошибочно употребляет слова «дядя» и «тетя».

Все это так, но тем не менее, когда ребенок говорит «я мальчик» или «я девочка», эти слова для него просто своеобразная табличка. Для 2-летнего ребенка быть мальчиком не означает ничего другого, кроме того, что «я — мальчик», он не связывает с понятием «мальчик» какую-либо форму поведения. Ребенок еще не знаком со своей ролью и не знает, чего от него ожидают как от

мальчика. Следующая задача ребенка и его окружения состоит в том, чтобы эту простую вывеску «я — мальчик» наполнить соответствующим содержанием, теми формами поведения, которых данное общество, данная культура требует от мальчика или девочки.

Роль родителей двойка. Одна из ее сторон заключается в том, что родители с самого начала поощряют, подкрепляют мальчишеские формы поведения сына и наказывают или попросту не поощряют проявление форм поведения, свойственного девочкам. Например, ребенок с раннего детства наблюдает, что военные, милиционеры или пожарники обычно мужчины, а среди воспитателей, нянечек встречаются главным образом женщины. Все это помогает ребенку довольно быстро распознать, какого «соответствующего его полу» поведения ожидает от него взрослое окружение.

Второй аспект этого вопроса связан с поведением родителей. В здоровой семье перед ребенком проходит жизнь мужчины и женщины. Таким образом, было бы вполне естественно, что девочка учится женственному поведению у матери, а мальчик постигает науку мужественного поведения на примере отца. Именно так это и происходит, ребенок отождествляет себя с одним из родителей, но в действительности этот процесс гораздо сложнее. Связано это с тем, что в раннем детстве все дети, в том числе и мальчики, отождествляют себя прежде всего с матерью, и, таким образом, мальчику вначале необходимо отделиться от матери и лишь после этого он начинает отождествлять себя с отцом. Происходит это в период между третьим и шестым годами жизни ребенка, когда он замечает сходство гениталий, т. е. анатомическое сходство между собой и отцом. В этот период мальчик начинает постепенно отделяться от матери и обращаться к отцу. В результате отождествления себя с отцом к 6-летнему возрасту ребенок, можно сказать, психологически уже становится мужчиной.

Никогда в течение всей своей жизни мужчина не будет более мужчиной, чем в шестилетнем возрасте, когда ребенок строго придерживается всего мальчишеского и решительно отвергает формы поведения, свойственные девочкам. И если в первых классах это наблюдается еще не столь отчетливо, то начиная со II класса (даже в смешанных классах) коллектив резко разделяется на две половины по половому признаку. Мальчикам даже не

приходит в голову контактировать с девочками, поведение которых вызывает у них только антипатию. В равной степени это справедливо и наоборот: девочки дружат с девочками и совершенно не могут устанавливать дружеские товарищеские отношения с мальчиками. Мальчики и девочки закономерно разделяются на два чуждых один другому мира, и этот процесс не может остановить даже их совместное воспитание.

Таким образом, в этом возрасте мальчик становится уже настоящим мужчиной, чему, кстати, имеется очень интересное доказательство из области педагогики — это так называемая ситуация двойной связи. Если мы в любой школе страны попросим учителей назвать трех лучших по поведению и успеваемости, а также трех худших по поведению и успеваемости учеников I—II классов, то в 30 случаях из 100, а возможно и более часто, окажется, что среди детей, отличающихся примерным поведением, все трое — девочки, из трех наиболее успевающих — по меньшей мере две девочки, что все трое детей — нарушителей дисциплины — мальчики, а среди трех неуспевающих — по крайней мере двое также мальчики.

Результаты психологических исследований свидетельствуют о том, что в I — II классах девочки обычно лучше читают, пишут и считают, чем мальчики, кроме того, они обладают более богатым словарным запасом. Чем это объясняется? Причина, очевидно, состоит не в том, что девочки от природы умнее и более способны к обучению, чем мальчики. Объясняется это явление тем, что в 6-летнем возрасте мальчик уделяет главное внимание мальчишескому поведению, формам поведения, свойственным мужчинам, которые он и копирует. Как же дети могут узнать, кому свойственна какая-либо форма поведения? Очевидно, только путем наблюдений за поведением взрослых. Если писать, читать и считать мальчика учит женщина, ученик воспринимает письмо, чтение и счет как женскую форму поведения, и эти занятия далеко не в такой степени близки ему, как девочке, для половой роли которой совершенно естественно, что ее обучает учительница. Впоследствии мы замечаем, что преимущество девочек постепенно исчезает, и в подростковом возрасте наблюдается совершенно обратная картина: лучшие и худшие ученики обычно мальчики, а девочки занимают в этих «ножницах» промежуточную позицию.

Почему же девочки, которые в младших классах столь выгодно отличались от мальчиков, постепенно переходят в категорию посредственных учеников? Здесь также проявляется ситуация двойственности. Одним из элементов мужской половой роли с незапамятных времен (с каких пор — об этом мы поговорим несколько позднее) является превосходство над другим полом. В том возрасте, когда у девочек и мальчиков начинает проявляться интерес к представителям противоположного пола, девочки с недоумением и растерянностью обнаруживают, что их успехи в учебе и высокий интеллектуальный уровень отрицательно сказываются на отношениях с мальчиками. Попросту говоря, мальчики не хотят дружить с девочкой, которая умнее их, и поэтому отличница со временем почувствует, что в отношениях с мальчиками у нее не все благополучно. Ей не остается ничего другого, как сдать свои позиции, ведь дружеские отношения с каким-либо мальчиком для нее имеют большое значение. В этом проявляется первая сторона двойственности. Вторая ее сторона связана с тем, что семья, родители по-прежнему подгоняют девочку, им очень хочется, чтобы их дочь была, как и раньше, отличницей, и в результате этих двух противоположных стремлений школьные успехи девочки будут посредственными.

О некоторых типах воспитания

Описаны три основных типа воспитания: авторитарный, демократический и так называемый метод «действуй, как хочешь».

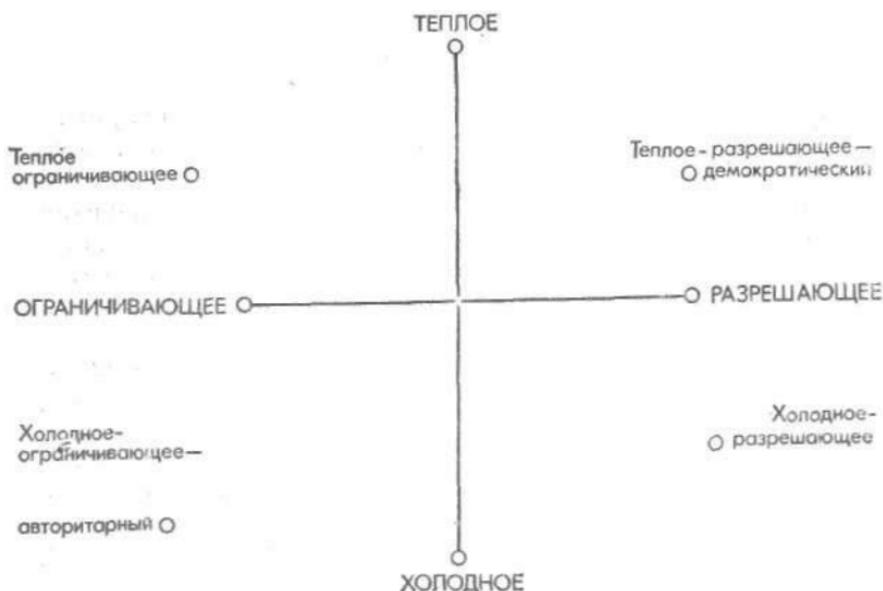
С точки зрения уровня интеллектуального развития ребенка, коммуникабельности и всех положительных черт личности на первом месте стоит демократический, на втором — автократический и на третьем — метод воспитания «действуй, как хочешь».

Однако немаловажно и то, какие чувства кроются за автократическим или демократическим поведением: холодный, бесчувственный демократизм никогда не дает ожидаемого результата, но теплый, заботливый автократизм в определенных условиях может оказаться очень эффективным.

В современной психологии поведение воспитателя принято изображать в системе координат, одна из осей которых отражает чувственный, а вторая — поведенчес-

кий аспект позиции воспитателя (см. рис.). Одна из осей отражает свободу физической и духовной подвижности ребенка, т. е. в какой степени на ребенка воздействуют различные правила поведения. Таким образом, это измерение простирается между конечными точками уступчивости, с одной стороны, и ограничения — с другой. Последней точке соответствует поведение родителей, с жесткой последовательностью окружающих детей правил, предусмотренных на все случаи. Таким образом, ограничивающие родители позволяют ребенку играть только в определенном месте, требуют, чтобы он не слишком шумел, всегда выглядел опрятным и чистым (даже на игровой площадке), хорошо вел себя в обществе, соблюдал правила приличия за столом. Проявления грубости, раздражительности по отношению к товарищам, но в особенности к братьям, сестрам или родителям, расцениваются ими как тяжкое нарушение дисциплины. В точке этого измерения, отмеченной как «разрешение», находятся, естественно, противоположные принципы воспитания.

Вторая ось отражает характер эмоциональных проявлений в поведении родителей. Две крайние точки мож-



но охарактеризовать определениями «теплое» и «холодное». Теплое родительское поведение означает доброжелательное, понимающее отношение родителей к ребенку. Такие родители или воспитатели редко подвергают ребенка телесным наказаниям, но часто хвалят. Они всегда объясняют мотивы своих поступков, обосновывают свою оценку поведения детей, много с ними разговаривают и, насколько это возможно, тепло встречают каждую попытку ребенка приблизиться к ним, каждое проявление детской зависимости. Обратным качествам родителей соответствуют признаки, определяющие положение противоположной точки оси.

Комбинации крайних значений двух измерений дают четыре типа поведения: теплое — разрешающее, холодное — разрешающее, теплое — ограничивающее и холодное — ограничивающее. Два первых типа направляют развитие личности ребенка по пути конфликтности, грубости, раздражительности, два последних — в сторону тревожности, беспокойства, нервозности. Все эти типы воспитания — не просто то или иное поведение родителей, т. е. нельзя выбрать и осуществить в жизни ту из них, которая представляется наиболее соответствующей с точки зрения развития ребенка. Способ воспитания, который используется в семье, в решающей степени определяется характером и личными качествами родителей. Родители, которым свойственны авторитарические установки, имеют мало шансов создать демократическую атмосферу воспитания. Решимости у родителей хватает ненадолго, причем необходимость постоянно сдерживать себя создает такое эмоциональное напряжение, что непринужденной, демократической атмосферы создать так и не удается. Таким образом, личные качества родителей пробиваются сквозь их вынужденное поведение, и поэтому все благонамеренные попытки редко дают желаемый результат. Нельзя забывать, что воспитание будет по-настоящему эффективным лишь при том условии, что ребенок будет иметь перед собой взрослых людей, служащих для него моделью, причем ребенок перенимает не только и даже не в первую очередь поведение родителей в различных «педагогических» ситуациях, но также и те формы поведения, которые он наблюдает в отношениях между родителями и другими людьми, будь то дети или взрослые. Следовательно, не существует какого-то специального педагогического поведения, бессмысленно да и не очень возможно изобра-

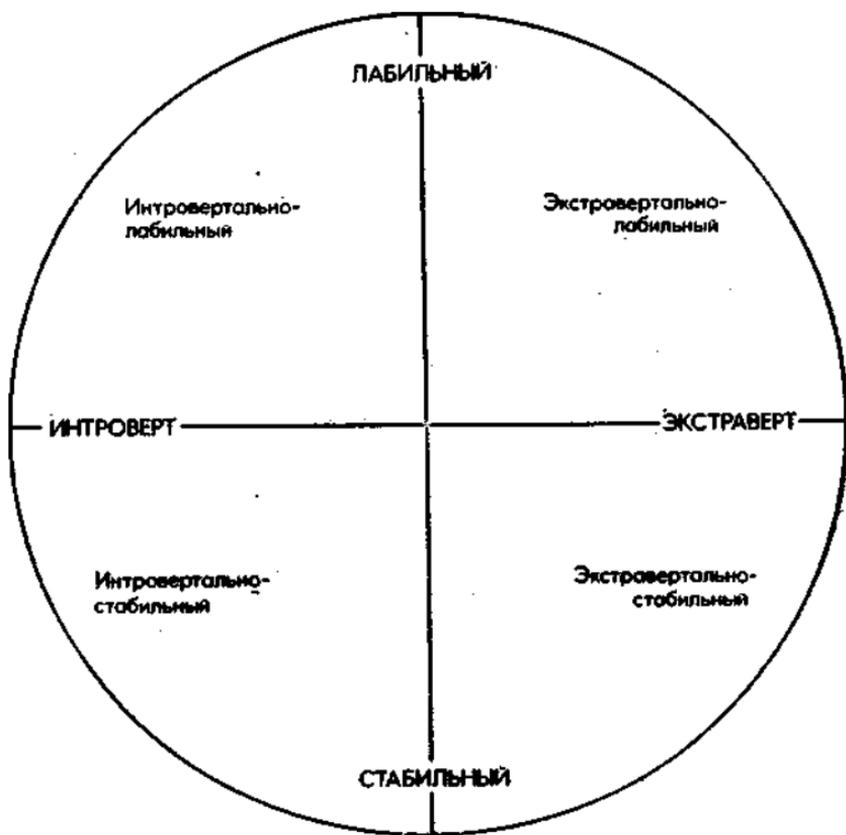
жать себя перед детьми или учениками не такими, какие мы есть на самом деле. Необходимо прежде сделать самих себя такими или хотя бы приблизительно такими, какими мы хотели бы воспитать наших детей или учеников. Таким образом, не будем забывать, что поведение воспитателя имеет значение не только на уроках или в «педагогических» ситуациях; эти черты характера взрослых проявляются в отношениях с детьми точно так же, как и в других сферах жизни.

Рассмотрим понятия «уступчивость» и «разрешение», поскольку их не всегда правильно понимают. Уступчивость отнюдь не означает полного отсутствия ограничений со стороны родителей. Необходимо различать уступчивость, проистекающую от равнодушия родителей, и уступчивость, основанную на доверии, которая подразумевает руководство ребенком и точное знание его способностей. Следовательно, то поведение воспитателя, которое мы называем теплым-уступчивым, не в полной мере лишено всех ограничений. Ведь важнейшая задача семейного воспитания состоит в посредничестве между личностью и обществом, т. е. в семье ребенка следует научить жить в соответствии с принятыми общественными нормами и правилами, а это невозможно без определенных ограничений руководства действиями ребенка.

Таким образом, то, что в психологии понимается как уступчивость, нельзя смешивать ни с пренебрежительной, основанной на собственном равнодушии и нежелании беспокоиться вседозволенностью, ни с чрезмерной мягкосердечностью родителей. Правильная уступчивость должна быть органичной частью системы зависимости приспособления к общественным нормам и руководству со стороны воспитателей. Важнейшее различие между ограничивающим и уступчивым поведением родителей состоит, очевидно, в том, что в последнем случае самостоятельность суждения, свобода волеизъявления и постепенно возрастающая автономия поведения являются нормой, соблюдения которой ожидают и от ребенка. Ограничивающий воспитатель ориентируется, прежде всего, на правила, т. е. независимо от обстоятельств, черт характера он требует от ребенка неукоснительного их соблюдения, а уступчивый воспитатель сориентирован на ребенка и правила применяет гибко, с учетом его наклонностей и конкретных условий.

Таким образом, определенные ограничения сущест-

вуют и в уступчивом поведении воспитателя. В связи с этим следует отметить еще два очень важных обстоятельства. Первое: степень внешних ограничений должна уменьшаться по мере взросления ребенка. Следовательно, цель воспитания заключается в том, чтобы внешние ограничения, необходимые на ранних этапах развития личности, постепенно приняли форму внутренних ограничений. Иными словами, ребенок как можно раньше должен научиться самостоятельно и ответственно ориентироваться в лабиринте общественных норм.



Второе важное обстоятельство — это тип личности ребенка. Существует деление на интровертов и экстравертов. Экстраверт любит бывать в обществе, ощущает необходимость в контактах с людьми, читать или учиться в одиночестве ему неприятно. Такие люди любят ост-

рые ощущения, риск, часто подвергают себя опасности, их поступки часто зависят от настроения, обычно они импульсивны. Людям этого типа нравятся неуклюжие шутки, на все у них найдется готовый ответ, предпочитают разнообразие. Они беззаботны, легкомысленны, оптимистичны, любят смеяться и развлекаться, подвижны и деятельны, но в то же время склонны к агрессивности и легко теряют голову. Это означает, что они не могут строго контролировать свои чувства и не всегда на них можно положиться.

Интроверт—это тихий, замкнутый, обращенный в себя человек, чувствующий себя лучше среди книг, чем в обществе. У него относительно немного друзей, но зато отношения с ними доверительные и душевные. В отношениях с людьми такой человек сдержан (исключение могут составлять только близкие друзья), прежде чем ответить, предпочитают подумать. Ему не нравятся неожиданные, непредвиденные ситуации, поэтому он предпочитает соблюдать свои планы. Такие люди строго контролируют свои чувства, редко бывают агрессивными, редко теряют голову. Это надежные люди, придающие большое значение моральным нормам.

Еще одним критерием является эмоциональная стабильность. Люди, которым свойственна стабильность эмоций, спокойны, уравновешенны, обычно не удручены заботами и надежны, в то же время проявления лабильных эмоций бывают столь сильными, что они делают человека беспокойным и раздражительным.

Попарное сопоставление признаков, представленных на двух осях системы координат, позволяет получить четыре характерных типа: интровертальный-стабильный, интровертальный-лабильный, экстравертальный-стабильный и экстравертальный-лабильный (см. рис.).

Существует ясно выраженная связь между четырьмя типами поведения воспитателя и этими четырьмя типами личности. Стабильному интроверту соответствует теплое-ограничивающее поведение; интроверту лабильному— холодное-ограничивающее; экстраверту стабильному— теплое-уступчивое и, наконец, экстраверту лабильному соответствует холодное-уступчивое поведение. Можно отметить лишь то, что ограничивающее поведение родителей стимулирует развитие интровертивных, а уступчивость — экстравертивных черт личности ребенка. Если исходить из того, что характеристики здоровой личности соответствуют средним проявлениям интровер-

сии и экстраверсии, т. е. им не свойственны крайние проявления своего типа, то задача воспитания заключается в том, чтобы направить ребенка к этой центральной точке. Представляется очевидным, что ребенка, имеющего врожденную склонность к экстраверсии, следует воспитывать ограничительными методами, а склонного к интроверсии — уступчивым подходом родителей. Экстравертальный ребенок может приблизиться к средним характеристикам уравновешенной личности только в условиях строгого и решительного контроля, а интровертальному ребенку для этого требуется уступчивое воспитание, поощряющее проявление самостоятельности.

Это предположение подтверждается, в частности, исследованиями, согласно которым сущность различия между двумя типами личности заключается в том, что экстравертальная личность более восприимчива к поощрению, а интровертальная — к наказанию. Этим можно объяснить, например, то, что экстравертальный ребенок менее устойчив к соблазну напраказничать, поскольку ощущение радости от каких-то действий оказывается сильнее страха перед возможным наказанием. В условиях чрезмерной уступчивости, при отсутствии контроля у экстравертального ребенка может не сформироваться механизм внутреннего ограничения форм поведения, он вырастет гипосоциализированной личностью и, таким образом, легко может стать на путь антисоциального поведения. У интровертального ребенка, очень восприимчивого к запретам и наказанию, внутренний контроль формируется легко, и под воздействием неоправданно жестоких, строгих ограничений он, вероятно, станет гиперсоциализированным: будет постоянно опасаться последствий, испытывать страх перед возможной неудачей и чувство смятения, беспокойство.

Хотелось бы подчеркнуть, что понятия интроверсии и экстраверсии не несут в себе какого-либо оценочного момента, т. е. было бы совершенно неправомочно рассуждать о том, какой из этих двух типов «лучше». Обществу в равной степени необходимы и здоровая интроверсия, и здоровая экстраверсия, другое дело, что они должны соответствовать конкретным условиям. Именно поэтому имеет, пожалуй, смысл привлечь внимание читателя к тому обстоятельству, что понятие, «общительный человек» часто понимают не совсем правильно и отождествляют его с экстравертальным поведением. Таким образом, интровертальность как бы заведомо несет

в себе какой-то недостаток. Достаточно будет вспомнить в этой связи оценки за поведение или прилежание, в которых нередко, хотя и ошибочно, находят отражение активность ученика. Нельзя забывать, что «суета» в интересах коллектива — это просто одно из качеств человека и что кто-то другой может проявить свои черты общительности совсем по-иному. Поэтому не следует считать, что интровертальная личность в чем-то заведомо уступает экстравертальной.

К сожалению, в современной педагогической практике нередко встречаются ситуации, совершенно обратные этим рекомендациям. Интровертальные дети обычно замечают, что их экстравертальные сверстники пользуются определенными преимуществами, и в результате этого интровертальность первых может стать еще более выраженной, они будут еще более замкнутыми. Если же экстравертальный ребенок видит, что его поведение принимается безоговорочно и окружение чрезмерно высоко ценит это качество, он приобретает склонность к крайним проявлениям экстраверсии. Следует отметить, что нивелирующий принцип применения наказаний и поощрений не может быть признан безусловно полезным.

Таким образом, справедливость, которая не учитывает индивидуальных качеств детей, часто не дает желаемого результата и потому является по существу неправильным методом. Конечно, мне хорошо известно, что нередко бывает трудно отказаться от кажущейся справедливости такой уравниловки. Основная причина этого состоит в том, что дети, как уже отмечалось выше, в младших классах и сами являются поборниками нивелирующей справедливости и потому истинную, что называется «по росту», правду расценивают как несправедливость. Но все же я думаю, что типологическое разграничение этих двух типов может оказаться полезным, поскольку наблюдательным родителям и воспитателям не составит особого труда распознать интроверсию или экстраверсию, и если они это сделают, то наверняка найдут и правильный подход к своим детям.

Необходимо привлечь внимание читателя еще к одному важному вопросу. Из вышеизложенного следует, что экстраверсия требует более строгой дисциплины и жесткости. Это одновременно и так и не так, поскольку очень строгие преграды могут вызвать совершенно обратную реакцию. Мы уже говорили об эффекте сжатой пружины. Ребенок экстравертального типа с трудом примиря-

ется с существованием препятствий, в особенности чрезмерно строгих, слишком ограничивающих его свободу, именно поэтому, и особенно в переходном возрасте, он может пытаться вырваться за пределы этих ограничений, отвергая при этом все ценности и нормы, ранее определявшие его жизнь. Интровертальный ребенок менее остро реагирует на слишком жесткие ограничения, эффект сжатой пружины здесь не проявляется, но ребенок в этом случае приобретает черты мечущейся личности. Именно поэтому бывает так, что из семьи, в которой дети воспитываются в условиях очень строгих ограничений, один ребенок вырывается на волю и находит приют в дурной компании, а другой становится беспокойной, нервной личностью. Не следует забывать, что экстравертальный ребенок очень восприимчив к поощрению. Следовательно, знак доверия, выражение удовлетворенности может быть гораздо более эффективным средством воспитания, нежели наказание.

Несомненно, что степень проявления интро- или экстравертальности, полезные или бесполезные для личности и общества формы проявления этих типов в очень большой мере определяются типом воспитания.

Факт существования ребенка сам по себе не может решить все конфликты и противоречия в сфере эмоциональных, интеллектуальных или сексуальных связей двух взрослых людей.

Правильное понимание матерью сигнала, подаваемого плачущим младенцем, оказывает глубокое влияние на формирование связи «мать — ребенок».

С детства необходимо развивать культуру движений, в свое время это поможет подростку избежать многих психических травм.

Отличительной чертой интеллектуально развитого человека является способность к быстрым и правильным поступкам в неожиданных ситуациях.

Совсем не случайно дети начинают спорить после 10 лет.

Конфликты между родителями и подростками нередко прямо связаны с процессом развития мышления.

Для нормального развития ребенка чрезвычайно важно, чтобы в коммуникативных процессах всегда существовал определенный баланс между речью и другими формами общения.

Копируя детство своих родителей, ребенок испытывает приблизительно те же ощущения, что и при поощрении, иными словами, в отсутствие родителей воспроизведение в детском поведении родительских движений, жестов, а позднее и рассуждений, ценностей позволяет ребенку как бы воспроизводить родителей и испытывать при этом ощущение похвалы.

Для поведения детей, которых наказывают очень редко, агрессивность не характерна прежде всего потому, что им приходится переживать лишь отдельные и несистематические неудачи, которые не могут вызвать у них озлобления.

В центре наших методов воспитания нередко стоит наказание. Если подсчитать, сколько мы ругаем, запрещаем, наказываем, угрожаем и сколько поощряем и хвалим, то, к сожалению, чаша весов склонилась бы в сторону первой группы явлений.

Каждый ребенок точно так же, как и родители, старается занять свое место в семье.

Если рядом нет человека, который научил бы ребенка любить, он никогда этому не научится и не сможет ценить хороших отношений других людей.

Содержание

Предисловие	5
Какими родителями мы будем? (77. Поппер)	6
Связь между матерью и ребенком (Я. Ранибург)	11
Когда младенец плачет (Я. Поппер)	24
Развитие двигательной активности (И. Ранибург)	29
Интеллект (И. Ранибург)	41
Развитие мышления (Я. Ранибург)	44
Речь и общение (Я. Ранибург)	54
Игра (Я. Ранибург)	66
Поощрение и наказание (Й. Ранибург)	77
Социальное обучение (Я. Ранибург)	85
Развитие личности и силы характера в процессе социального обучения (Я. Поппер)	95
Формирование и развитие морали (Я. Ранибург)	100
Страх, тревожность (Я. Ранибург)	110
Возникновение детских страхов (Я. Поппер)	119
Гнев, агрессивность (Я. Ранибург, П. Поппер)	125
Братья и сестры (Я. Ранибург)	135
Психосексуальное развитие (Я. Ранибург)	143
О некоторых типах воспитания (Я. Ранибург)	146

Йене Ранибург, Петер Поппер
СЕКРЕТЫ ЛИЧНОСТИ

Заведующая редакцией *Л. И. Коровника*

Редактор *М. С. Шадрина*

Художник *Д. А. Аникеев*

Художественный редактор *В. С. Филатович*

Технические редакторы

Т. Г. Иванова, Т. Е. Морозова

Корректор *В. С. Антонова*

ИБ № 675

Сдано в набор 22.12.82. Подписано в печать 21.04.83. Формат 84X1087з2. Бумага кн.-журн. Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 8,40. Уч.-изд. л. 8,82. Усл. кр.-отт. 8,5. Тираж 50 000 экз. Заказ № 342. Цена 55 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли 107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Владимирская типография «Союзполиграфпрома» при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, 7



*В издательстве
«ПЕДАГОГИКА»
готовится к выпуску
в 1984 г.
книга*

А. Роговин

Помогите мне сделать это!

(Перевод с английского яз.)

Автор предлагает вниманию родителей интересные игры и занятия с детьми, способствующие развитию познавательной деятельности ребенка, его воображения, фантазии, координации движений. Для занятий используются простейшие бытовые предметы (катушки, пуговицы, банки, гвозди и т. д.) и природный материал (семейа, листья, камешки и т. д.).

В книге содержится описание сюжетных игр, вариантов создания кукольного театра, даны сказки и истории для инсценировок. Для родителей.

*Издательство «Педагогика»
ежегодно издает
«Календарь для родителей»*

**Это издание — помощник
родителям в воспитании детей.
В календаре публикуются
материалы о важнейших
общественно-политических
событиях, выступления
педагогов, психологов,
журналистов по проблемам
семейного воспитания,
конкретные рекомендации
по организации труда и отдыха
детей в семье.
Для родителей.**

*Приобрести данное издание
можно в книжных магазинах,
распространяющих
учебную-педагогическую
литературу.*

Мы воспитываем не ребенка, а человека. Такого человека, который будет способен жить в обществе, трудиться и радоваться... Наша педагогическая задача — как можно глубже узнать ребенка, изучить его способности, интересы и помочь выбрать соответствующую дорогу в жизни.

