

**УНИВЕРСИТЕТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, СПОРТА И ЗДОРОВЬЯ  
имени П.Ф. ЛЕСГАФТА, САНКТ-ПЕТЕРБУРГ**

А.А. Клочко, Е.В. Малинина

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**  
**(психология развития и возрастная психология)**

Учебное пособие

Санкт-Петербург

2016

**Рецензенты:**

**Е.Е. Хвацкая**, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «НГУ им. П.Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург», к.п.н., доцент

**Е.Б. Ладыгина**, профессор кафедры ТиМАФК ФГБОУ ВПО «НГУ им. П.Ф. Лесгафта. Санкт-Петербург», к.п.н., доцент

**С.Ф. Курдыбайло** руководитель научно-практического отдела протезирования верхних конечностей и создания технических средств реабилитации Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта, доктор мед. наук, профессор

**Ключко А.А., Малинина Е.В.** Психология развития: Учебное пособие /А.А. Ключко, Е.В. Малинина

В учебном пособии рассматриваются теоретические и практические вопросы психологии развития человека на разных возрастных этапах. В пособии также представляется позиция ведущих зарубежных и отечественных психологических школ в отношении ключевых проблем психического развития в онтогенезе. Раскрывается содержание понятия «психическое развитие», подвергаются анализу его источники, причины и движущие силы. Обосновывается идея о психологическом возрасте как единице анализа психического развития в онтогенезе, а также излагаются классические и современные взгляды на проблему периодизации психического развития. Освоение материала пособия позволяет сформировать базовые представления о процессах психического развития у специалистов адаптивной физической культуры для решения широкого круга профессиональных задач, а также выступит теоретическим основанием для освоения целого ряда специальных дисциплин.

К каждой главе прилагаются контрольные задания, вопросы для самостоятельной работы.

**УДК**

**ББК**

**ISBN**

## Оглавление

|  |     |
|--|-----|
| Предисловие .....  | 4   |
| Раздел 1. Введение в психологию развития: исторические основы и<br>главные проблемы психологии развития.....     | 5   |
| 1.1. Введение в психологию развития. Психология развития и возрастная<br>психология .....                        | 5   |
| 1.2. Основные понятия психологии развития .....  | 7   |
| 1.3. Специфика психического развития человека.....   | 10  |
| Раздел 2. Теории онтогенетического развития человека в зарубежной<br>психологии и отечественной психологии ..... | 14  |
| 2.1. Биогенетический принцип в теориях психического развития.....  | 14  |
| 2.2. Представления о психическом развитии ребёнка в бихевиоризме.....  | 17  |
| 2.3. Теория конвергенции двух факторов.....  | 22  |
| 2.4. Психоаналитические теории детского развития.....  | 24  |
| 2.5. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка .....  | 34  |
| 2.4. Культурно-исторический подход к вопросам психического развития.<br>Л.С. Выготский и его школа .....         | 38  |
| 2.5. Проблема периодизации психического развития в онтогенезе.....   | 43  |
| Раздел 3 Возрастная психология.....  | 49  |
| 3.1. Кризис новорожденности. Младенчество .....  | 49  |
| 3.2. Раннее детство .....  | 59  |
| 3.3. Дошкольный возраст .....  | 64  |
| 3.4. Младший школьный возраст. ....  | 74  |
| 3.5. Подростковый возраст. ....  | 84  |
| 3.6. Юность .....  | 93  |
| 3.7. Взрослость: молодость и зрелость.....   | 105 |
| 3.8. Поздняя взрослость (старость) .....   | 116 |
| Библиография.....  | 135 |

## Предисловие

Современная психология представляет собой систему знаний научных дисциплин, среди которых определенное место занимает возрастная психология или психология развития человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Понятие возрастной психологии или понятие психология развития, рассматривается как функция хронологического возраста или возрастного периода. Психология развития рассматривает процессы макро- и микропсихологического развития.

Настоящее учебное пособие предназначено для студентов и специалистов физкультурных, педагогических, вузов, изучающих вопросы психологии развития человека, повышения профессиональной подготовленности в рамках основной образовательной программы по направлению подготовки **49.03.02** – «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» для профилей подготовки «Адаптивное физическое воспитание», «Адаптивный спорт», «Физическая реабилитация», «Физическая культура и спорт в профилактике негативных социальных явлений», «Гидрореабилитация».

Цель учебного пособия «Психология развития» - информационное обеспечение студентов, которые обучаются данной дисциплине в процессе формирования системы знаний об особенностях психического развития человека, закономерностях, механизмах и факторах, объясняющих понятие о возрасте и возрастных психологических особенностях.

Учебное пособие призвано уточнить и поддержать мотивационную направленность студентов и сформировать у них установку на самосовершенствование и убежденность в реальности психического и личностного развития детей и взрослых с ограниченными возможностями. Представленные материалы помогут студентам использовать знания в области психологии развития человека не только для самообразования и повышения уровня теоретической подготовленности, но и для действенного применения в конкретной педагогической работе.

# **Раздел 1. Введение в психологию развития: исторические основы и главные проблемы психологии развития**

## **1.1. Введение в психологию развития. Психология развития и возрастная психология**

Современная психология представляет собой систему научных дисциплин, среди которых важное место занимает психология развития, связанная с изучением сущности процессов психического развития, то есть поиском и обоснованием качественного своеобразия психического развития человека, с одной стороны, в сравнении с животными, а с другой – в контексте иных форм изменения человека в онтогенезе (рост и созревание). Понятие возрастной психологии несколько уже понятия психологии развития, так как развитие в данном случае мыслится как функция определенного возрастного периода. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы развития вообще.

Возрастная психология связана с изучением фактов и закономерности развития человека в онтогенезе. Объектом изучения возрастной психологии является нормально развивающийся здоровый человек. Предметом выступают возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Вместе с тем, становление психологии развития теснейшим образом переплетено со становлением возрастной психологии. Так, отправной точкой систематических научных исследований психического развития в детстве можно полагать вышедшую в 1882 г. книгу немецкого биолога В. Прейера «Душа ребенка». Таким образом, именно в качестве детской психологии только на рубеже XIX–XX вв. возрастная психология выделилась в самостоятельную область знаний. На протяжении всего хода исторического развития возрастной психологии содержательное наполнение ее предмета неоднократно трансформировалось, что было тесно связано с изменением методологии исследования.

Первоначально, во второй половине XIX - начале XX в., задачей ученых был сбор и накопление эмпирических сведений, изучение феноменологии психического развития в детские годы. Это был поиск ответов на вопросы о том, что именно происходит в детском развитии, когда и в какой последовательности появляются у ребенка новые умения, компетентность в том или ином отношении. Этой задаче отвечали методы объективного наблюдения, констатирующего, срезового эксперимента (Ч. Дарвин, В. Прейер, А. Гезелл). Необходимость объяснения причин возникновения тех или иных феноменов детского развития диктовала поиск оснований для систематизации, упорядочения фактологии, выявления некоторых

общих закономерностей психического развития. Первые шаги в этом направлении связаны с работами Ст. Холла (теория рекапитуляции), А. Гезелла (теория созревания), Л. Термена (нормативная традиция изучения детей).

С течением времени исследователей все больше начинают занимать вопросы о факторах, условиях и движущих силах развития. Стремление проникнуть в сущность детского развития реализовалось в переходе к методам сравнительного изучения психического развития в норме патологии, методам кросс-культурного исследования, экспериментально-генетическим исследованиям и привело к созданию целого ряда теорий (З. Фрейда, А. Валлона, Э. Эриксона и др.). В отечественной психологии основные задачи детской возрастной психологии были определены Л.С. Выготским и развиты в работах его учеников и последователей. В работе «Проблема возраста»<sup>1</sup> он указал на необходимость изучения особенностей каждого возраста, основных типов нормального и анормального развития, структуры и динамики детского развития в их многообразии. В этой же работе были заложены основы периодизации детского развития, сформулированы представления о разных типах возрастов, обоснована идея о возрасте как единице анализа развития.

В качестве теоретических задач возрастной психологии можно выделить следующие:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всем протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов;
- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоения знаний;
- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях.

Практическое значение возрастной психологии связано в первую очередь с научной разработанностью вопросов о нормативном развитии здорового ребенка, о типических возрастных сложностях и способах их разрешения, стадиях становления зрелой личности. Таким образом, практическими задачами возрастной психологии выступают такие задачи как:

- определение возрастных норм развития психических функций;
- создание службы систематического контроля над ходом психического развития, психического здоровья детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;
- возрастно-психологическая диагностика;
- выполнение функции психологического сопровождения, по мощи в кризисные периоды жизни человека;
- наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса в

---

<sup>1</sup> Выготский А.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1983. С. 244-269.

разных периодах жизни человека.

Возрастная психология тесно связана с другими отраслями психологической науки, а также включены в многообразные связи с широким кругом областей науки и культуры, находясь с ними в постоянном взаимном обмене.

## 1.2. Основные понятия психологии развития

Согласно определению психологического словаря, развитие психики – это «последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ»<sup>2</sup>. Развитие является не единственным процессом, характеризующим онтогенетические изменения живых существ вообще и человека в частности. Важно различать понятия *развитие*, *созревание* и *рост*, так как в ряде случаев эти понятия неправомерно используются как синонимы для описания и объяснения явлений психической жизни человека.

*Рост* представляет собой лишь отдельный аспект хода развития, а именно: одномерное количественное рассмотрение процессов развития. Рассматривать развитие в аспекте роста значит ограничиться исследованием чисто количественных изменений, когда знания, умения, память, содержание чувств, интересы и т.п. рассматриваются всего лишь с точки зрения приращения их объема.

Редукция процессов психического развития к процессам *созревания* в качестве основного подхода к осмыслению причин и механизмов развития человека господствовала в психологии достаточно долго. К биологическому созреванию принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием эндогенно запрограммированных, то есть наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста. Например, важные для хода нормального психического развития физиологические изменения: созревание головного мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т.д. Исходя из психофизического единства человека, то есть связи соматических и психических процессов, биологически ориентированные модели развития представляли психическое развитие по аналогии с анатомо-физиологическим созреванием как внутренне регулируемый процесс созревания.

Современная отечественная психология, не отрицая влияния процессов созревания на ход психического развития, рассматривает созревание как психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения.

Процессы психического развития несводимы также к дифференциации, научению, запечатлению (импринтингу) и социализации. Сравнительный анализ

---

<sup>2</sup> Психологический словарь /Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – С. 322.

данных категорий представлен в работе Е.Е. Сапоговой<sup>3</sup>.

**Дифференциация** в узком смысле означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного нерасчлененного целого. Она ведет к росту, с одной стороны, усложнению структуры, а с другой – к вариативности и гибкости поведения. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

**Научение** является обобщенной категорией, обозначающей множество процессов, ведущих к изменениям поведения, то есть к обретению знаний, запоминанию, усвоению установок, мотивов и т.д. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития). В общем смысле под научением понимают достижение прогресса путем целенаправленных усилий и упражнений. Психологическое понятие научения шире: в него входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. При этом не имеет значения, достигнут ли при этом какой-либо успех или наступившие изменения возникли непреднамеренно, спонтанно. Научение включает в себя как освоение новых форм поведения, так и изменение репертуара уже имевшихся форм. Особый интерес для психологии научения представляют его виды – классическое обусловливание (И. П. Павлов), оперантное обусловливание (Б. Скиннер), научение на модели (А. Бандура), научение через опосредование (К. Халл).

**Запечатление** (импринтинг). Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению. Запечатление характеризуется: 1) своеобразным закреплением заданных образцов реакций с системой стимулов внешней среды; 2) ограниченностью внешнего воздействия генетически детерминированным возрастным отрезком (критический, или сенситивный период); 3) фиксированностью результатов запечатления (запечатление внешне стабильно и даже необратимо); 4) спецификой содержания (посредством запечатления накапливаются видоспецифические, а не индивидуальные признаки объекта-стимула); 5) воспроизведением эффектов запечатления не только в ответ на подкрепление или уменьшение мотива, но и на пищу, тепло, тактильные раздражители.

Культурно-исторический или социальный контекст жизни человека задан на

---

<sup>3</sup> Сапогова Е.Е. Психология развития человека. - М.: Аспект пресс, 2001 - 460 с.

момент его рождения. Система социальных связей, в которую человек оказывается изначально встроенным, характеризуется определёнными традициями, нормами, правилами, табу и т.д. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее – с отдельными лицами и группами – в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием **социализации**.

Понятие социализации впервые было предложено Ч. Кули в термине «социализированное сознание» и на сегодняшний день входит в тезаурус связанных с исследованием различных аспектов человеческого бытия наук. В современной психологии социализация рассматривается как общее название для гипотетического процесса социального научения, который характеризуется взаимной интеракцией лиц, зависящих друг от друга или имеющих друг к другу отношение.

Развитие же характеризуется рядом особенностей, позволяющих говорить о нем как об особом варианте изменений в онтогенезе :

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития (обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно);
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития (периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений) ;
- зигзагообразность развития (связана с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые, – например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);
- переход стадий развития в уровни (с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы);
- тенденция к устойчивости (успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции).

В отечественной психологии вслед за Л.С. Выготским для проявления специфики психического развития человека принято выделять два типа развития: преформированное и неформированное. Преформированное развитие характеризуется предзаданностью как своего результата, так и стадий. В качестве

примеров такого типа развития выступает эмбриогенез, стадии полового созревания в подростковом возрасте. Непреформированный путь развития не предопределен заранее. К непреформированному типу развития относится и психическое развитие. Вместе с тем, в отечественной психологии последовательно и теоретически, и экспериментально обосновывалась идея не о данности, но о «заданности» психики. Это означает, что развитие человека – это вариант непреформированного развития, но это совершенно особый процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой человеческой деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе и представлен в виде «идеальных форм» (Л.С. Выготский). Человек не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества, но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие. Содержание «идеальных форм» человеку предлагается освоить с помощью культурно выработанных орудий и средств (знаков), то есть процесс психического развития выступает как процесс непрерывного взаимодействия реальных и идеальных форм, как процесс соприкосновения застывших идеальных форм и подвижной человеческой деятельности.

### **1.3. Специфика психического развития человека**

Историческое становление психологии как науки теснейшим образом связано с философией, поэтому вопрос о причинной обусловленности психического развития человека первоначально был поставлен еще в философии. Длительную историю имеет спор о том, какие факторы (движущие силы) – биологические (внутренние, природные, связанные с наследственностью) или социальные (внешние, культурные, средовые) – играют в развитии важнейшую роль. Традиционно выделяют две крайние точки зрения на обусловленность развития: нативизм (развитие объясняется наследственностью) и эмпиризм (развитие зависит от влияния социальной среды, воспитания и обучения).

Нативизм в контексте понимания причин развития связывается с именем французского философа Ж.Ж. Руссо, который считал, что существуют естественные законы развития, и дети нуждаются лишь в минимальном влиянии со стороны взрослых. Исходя из этого, психическое развитие понимается как биогенетическая программа, а психологические новообразования заложены в самой структуре организма человека, поэтому их репертуар носит врожденный характер и, следовательно, наследственность выступает как определяющий фактор развития. В этом случае развитие приравнивается к процессам созревания и роста, к реализации наследственной программы поведения, что происходит в большой мере независимо от воспитания, обучения, сознательной деятельности человека и общества. Наиболее последовательно идеи нативизма получили свое выражение в таких теориях психического развития как теория рекапитуляции Ст. Холла, нормативный подход А. Гезелла, теория трех ступеней К. Бюлера.

Эмпиризм, философские традиции которого восходят к работам Дж. Локка,

утверждает, что новорожденный ребенок подобен *tabula rasa* (чистой доске) и поэтому обучение и жизненный опыт, а отнюдь не врожденные факторы имеют самое важное значение в его развитии. В биологии учение о развитии путем последовательных новообразований, когда путь развития не predetermined заранее, называется эпигенезом. В философии позиция представлена направлениями эмпиризма и сенсуализма.

Идеи эмпиризма почтили свое теоретическое и экспериментальное обоснование в теории классического бихевиоризма. Бихевиоризм возник как альтернатива психологии сознания и провозгласил себя наукой о поведении. Психическое развитие отождествляется с процессами научения. Основная схема, описывающая процессы развития: стимул => реакция. Бихевиористы считали, что ребенок от рождения обладает очень бедным врожденным репертуаром поведенческих реакций, не обеспечивающих приспособления к среде. Поэтому буквально с первых дней жизни ведущее место в развитии занимают процессы научения. В рамках бихевиоризма научение приравнивается к развитию. Основными законами, определяющими возникновение нового поведения, в бихевиоризме признаются законы научения. Примером являются законы научения, сформулированные Э. Торндайком: 1) закон готовности, предполагающий наличие у индивида готовности к подкреплению определенным видом стимула; 2) закон подкрепления или эффекта, согласно которому научение происходит только при условии подкрепления новой адаптивной реакции; 3) закон упражнения или повторения новой формы поведения для ее закрепления.

Эти три закона, согласно Э. Торндайку, вполне объясняют развитие новых форм поведения. Для бихевиоризма характерно положение, сформулированное Уотсоном: законы научения универсальны и справедливы на всех уровнях эволюционной лестницы от червя до человека. Здесь прямо и недвусмысленно утверждается позиция натурализма и биологизации психического развития человека. Основные направления в бихевиоризме представлены тремя теориями: теорией классического обусловливания, оперантного научения и теорией социального научения.

Однако разнонаправленность нативизма и эмпиризма весьма поверхностна: по своей сути представители обоих направлений не вышли на уровень анализа и объяснения специфики психического развития человека, применяя к нему законы биологии, редуцируя психическое развитие к органическому созреванию.

Оригинальный взгляд на характер психического развития ребенка был разработан в отечественной психологии. По его мнению, детское развитие должно быть названо непреформированным в том смысле, что отсутствует predeterminedность снизу, т.е. наследственная программа, диктующая содержание, формы и уровень достижений. Но это все же особый процесс развития, который детерминирован сверху – идеальными формами: историческими условиями, уровнем материальной и духовной культуры общества, формами практической и теоретической деятельности, которые существуют в обществе на данном этапе. А.Н.

Леонтьев говорил по этому поводу, что конечные формы детского развития, которое происходит в форме усвоения социальных образцов, идеальных форм, не даны, но «заданы в объективных явлениях окружающего мира».

Истоки развития психики человека и животного имеет общую историю, но в процессе филогенеза линии антропогенеза и эволюции расходятся, приводя к возникновению двух принципиально различных типов жизнедеятельности: биологического у животного и культурно-исторического (социального) у человека. Возникновения и развития психики имеет в своей основе усложнение образа жизни живых существ. Результатами антропогенеза являются, во-первых, освобождение человека от инстинктивных отношений к окружающей среде, во-вторых, возникновение новой формы организации жизни – общественной. Каков образ жизни живого существа, такова и его форма психического отражения. Основой человеческого общества в отличие от сообществ животных выступает трудовая деятельность, реализуемая с помощью орудий. Трудовые отношения качественно преобразуют и ситуацию общения членов данного общества: возникает речевое общение, то есть общение посредством языка. Внутри новых отношений – отношений кооперации – становится возможным сначала систематическое использование, а со временем – изготовление орудий трудовой деятельности. Коллективное использование этих орудий усложняет формы речевой коммуникации, которая принципиально отличается от сигнальных систем животных. Сигнальная система животных подчинена биологической целесообразности в рамках эволюции. Речевая активность человека направлена на формирование «идеального» плана его активности, открывая перед ним неограниченную свободу действия. Безусловно, психическое развитие человека ни в фило-, ни в онтогенезе невозможно без нормально функционирующей нервной системы, но в отличие от животных нервная система человека является лишь одним из условий (наряду с общением) его человеческого развития, а не предопределяет его формы отношения к окружающей среде. Важно различать биологическое и органическое в развитии человека и его психики. У человека нет биологических факторов в смысле биологически предустановленных форм поведения, его развитие детерминировано общественными отношениями<sup>4</sup>.

*Контрольные вопросы.*

- 1. Дайте определение предмета возрастной психологии.*
- 2. В чем специфика психического развития по сравнению с ростом и созреванием? В чем специфика развития человека?*
- 3. Перечислите основные характеристики развития.*
- 4. Разъясните понятия преформированный и неформированный тип развития.*

---

<sup>4</sup> Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.



## **Раздел 2. Теории онтогенетического развития человека в зарубежной психологии и отечественной психологии**

### **2.1. Биогенетический принцип в теориях психического развития**

Первые концепции психического развития в онтогенезе возникли под сильным влиянием теории Ч. Дарвина и биогенетического закона, которые предлагали первые объяснительные конструкции закономерностей развития ребенка. Концепции Ст. Холла, А. Гезлла, Л. Термена, А. Бине, К.Бюлера и некоторых других не разделяют процессы психического развития и созревания, полагая наследственность ключевым фактором развития психики.

Сформулированный в XIX в. биологами Э.Геккелем и Ф. Мюллером биогенетический закон гласил, что историческое развитие вида отражается в индивидуальном развитии организма, принадлежащего к данному виду. Индивидуальное развитие организма (онтогенез) является кратким и быстрым повторением истории развития ряда предков данного вида (филогенеза).

Под влиянием данного закона американский ученый **Ст. Холл** создал первую цельную теорию психического развития в детстве. Используя метод анкетирования, ученый выяснял, как дети представляют себе окружающий мир, какие чувства испытывают в различных ситуациях, каковы их ранние воспоминания, как они относятся к другим людям и т.д. Помимо этого Холл обратился к анализу продуктов творчества детей, формально-содержательных особенностей их игр. Обобщение этих данных позволило «реконструировать» целостную картину психической жизни детей разных возрастов на основе принципа рекапитуляции. Холл обнаружил черты сходства в развитии конкретного ребенка и в развитии человечества в прошлые эпохи (в социогенезе). Так, игры с песком понимались им как возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5-12 лет напоминали Холлу охотничьи инстинкты первобытных, а игры подростков соотносились им с воспроизведением образа жизни индейских племен, стадией обмена<sup>5</sup>. По мнению Холла, последовательность стадий психического развития заложена генетически (преформирована); биологический фактор, созревание инстинктов – основной в детерминации смены форм поведения. Отсюда был сделан закономерный вывод для педагогической практики: поскольку отменить врожденные предрасположения невозможно, нужно создать условия, чтобы ребенок без задержек прошел от анимистической стадии до стадии, соответствующей развитию современного человечества, и «изжил» все пережитки прошлого. Этот переход от одной стадии детства к другой помогают осуществить игры характерного, заданного рекапитуляцией, содержания. Теория рекапитуляции недолго оставалась в центре внимания ученых, но идеи Ст. Холла оказали значительное влияние на

---

<sup>5</sup> См.: Выготский Л.С. Биогенетический принцип в психологии // Большая советская энциклопедия. М., 1936. Т. 6. С. 275 - 279.

детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников – А. Гезелла и Л. Термена. Вклад А.Гезелла и Л.Термена в детскую психологию состоит в том, что они положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы. Отмечая важные результаты исследований этих ученых, необходимо подчеркнуть, что основной упор они делали на роль наследственного фактора для объяснения возрастных изменений.

Согласно теории созревания **А. Гезелла**, существует врожденная тенденция к оптимальному развитию, к исследованию которого он применил новый метод лонгитюдного изучения психического развития детей с рождения до подросткового возраста с помощью повторяющихся срезов. Он сделал весомые шаги к тому, чтобы поставить изучение проблем развития маленьких детей на научную основу, проследить фазы развития отдельных слагаемых поведения от рождения до подросткового возраста. В созданном им центре (лаборатории) использовалась специальная аппаратура для объективной регистрации (фото- и киносъемки) моторики, речи, социального взаимодействия детей, применялось стекло с односторонней проницаемостью («зеркало Гезелла»). В результате им был составлен Атлас поведения младенца из 3200 фотографий, тщательно описана феноменология развития (роста) детей до 16 лет, выведены показатели норм развития в отношении моторики, речи, поведения. Система тестов Гезелла составила основы практической диагностики психического развития ребенка в рамках нормативного подхода.

Сформулированный Гезеллом общий закон развития гласит, что темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни; по мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития. Гезелл рассматривал развитие ребенка как форму адаптации к среде, основанную на биологических факторах созревания организма

Австрийский психолог К. Бюлер создал свою концепцию психического развития ребенка. Он намеревался представить весь путь развития от обезьяны до взрослого, ставя перед собой задачу поиска независимых от внешних влияний законы развития в чистом виде. Для решения указанной задачи Бюлер заимствовал экспериментальные формы из зоопсихологии (детям предлагались задания такого же типа, которые предлагал обезьянам В. Келер). Полученные данные позволили создать преформистскую теорию трех ступеней в развитии ребенка. Согласно этой теории, каждый ребенок в своем развитии неизбежно и последовательно проходит стадии, которые соответствуют стадиям эволюции форм поведения животных: инстинкт, дрессура, интеллект. Биологический фактор рассматривался им как основной. При переходе от одной стадии развития психики к другой развиваются и эмоции, причем происходит смещение удовольствия от конца деятельности к началу. Эволюционно раннее соотношение действия и эмоции таково: сначала действие, а потом удовольствие от его результата (инстинкт). Далее действие сопровождается функциональным удовольствием, т.е. удовольствием от самого процесса (дрессура). И

наконец, представление (предвосхищение) удовольствия предшествует собственно действию (интеллект). Несмотря на то, что развитие человека мыслилось как биологически обусловленный процесс, автором данной теории подчеркивалось, что без упражнения природные задатки не раскроются в полной мере. Обобщенное представление о теориях нативизма в психологии представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Психическое развитие как результат влияния наследственности  
(теории Ст. Холла, А. Гезелла, К. Бюлера)

| <b>Теория Стенли Холла</b>   |  |
|--|--|
| <b>Предмет исследования</b>  | Поиск закономерностей психического развития ребенка  |
| <b>Методы исследования</b>   | Анкетирование, сравнение рисунков детей и первобытных людей, анализ игр, страхов   |
| <b>Основные идеи</b>   | Психическое развитие ребенка кратко воспроизводит социогенез человечества; выделены периоды (этапы) смены форм поведения детей в генетически заданной последовательности   |
| <b>Направления критики</b>   | Близость метода исследования к интроспекции, поверхностность аналогий, мифологичность, чересчур широкие обобщения  |
| <b>Достижения</b>  | Постановка проблемы взаимосвязи между историческим и индивидуальным развитием человека – первая ставшая известной теория психического развития в детстве   |
| <b>Нормативный подход к психическому развитию Арнольда Гезелла</b> |  |
| <b>Предмет исследования</b>  | Содержание и темпы психического развития ребенка от рождения до полового созревания  |
| <b>Методы исследования</b>   | Наблюдения (в специально оборудованном помещении, с кино- и фоторегистрацией), тесты, опросы родителей; лонгитюд; сравнение развития близнецов, здоровых детей и больных   |
| <b>Основные идеи</b>   | Зависимость психического развития (всех его компонентов - от моторики до личности) от созревания нервной системы, неравномерность темпа психического развития, замедление темпа на протяжении детства. Необходимость контроля за развитием   |
| <b>Направления критики</b>   | Акцентирование биологической основы развития - «эмпирический эволюционизм» (Л.С. Выготский); абсолютизация нормативов, перенос данных, полученных на детях среднего класса, на все остальные   |
| <b>Достижения</b>  | Внедрение новых методов, методик и оборудования для проведения психологических исследований. Мощная эмпирическая база. Основательность и тщательность в описании феноменологии детского развития. Привлечение внимания к важности процессов созревания. Создание нормативов моторного развития |
| <b>Теория трех ступеней Карла Бюлера</b>                           |  |
| <b>Предмет исследования</b>  | Закономерности психического развития; выделение стадий развития детской психики (инстинкт, дрессура, интеллект)  |
| <b>Методы исследования</b>   | Зоопсихологический эксперимент   |
| <b>Основные идеи</b>   | Перенос закономерностей эволюции психики животных на психическое развитие ребенка. Рассмотрение психики ребенка как связующего эволюционного звена между животной психикой и   |

|                            |  |
|----------------------------|--|
|                            | психикой взрослого культурного человека. Роль эмоций в развитии                                      |
| <b>Направления критики</b> | Биологизаторский подход - игнорирование специфики развития человека, принижение возможностей ребенка |
| <b>Достижения</b>          | Применение эксперимента в изучении детского развития, идея развития                                  |

Основными направлениями критики теорий нативизма является, прежде всего, стремление биологизировать процесс психического развития, без выявления качественного своеобразия онтогенеза человека. Помимо этого, представители данного направления не учитывали или сводили к минимуму роль социальной среды как источника развития, а также отводили субъекту развития пассивную роль.

## **2.2. Представления о психическом развитии ребёнка в бихевиоризме**

Противоположный полюс теориям, защищающим тезис о врождённости или генетической предопределенности как стадий, так и механизмов психического развития составляют теории, отстаивающие положение о прижизненном формировании явлений психической жизни. Наиболее последовательно принципы эмпиризма были представлены в поведенческой психологии – бихевиоризме.

Философскую основу этого подхода составила концепция английского философа Дж. Локка. Локк сформулировал представления о сознании ребенка при рождении как *tabula rasa* (чистой доске) и о значимости прижизненного опыта. Обучение признавалось основным способом индивидуального развития, источником всех знаний. Локк выдвинул ряд идей об организации обучения детей на принципах ассоциаций, повторения, одобрения и наказания. Большое влияние на разработку этой концепции оказали идеи И.П. Павлова. Американские психологи восприняли в учении И.П. Павлова идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого. Американские ученые восприняли феномен условного рефлекса как некое элементарное явление, доступное анализу, нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть построена сложная система нашего поведения.

Итак, развитие стало отождествляться с научением. Простейший тип научения, при котором на основе произвольных безусловных рефлексов врожденного характера складывается реактивное поведение, названо классическим обусловливанием. Первым установил такой способ научения русский физиолог И.П. Павлов при исследовании физиологии пищеварения в условиях лабораторного эксперимента<sup>6</sup>.

### **Теория Дж. Уотсона.**

Джон Уотсон, автор манифеста нового направления «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913 г.), считал, что психология должна стать точной и достоверной наукой, поэтому необходимо изучать поведение человека, открытое и

<sup>6</sup> Павлов И.П. Мозг и психика / Под редакцией М.Г. Ярошевского. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.

доступное наблюдению и измерению. В классическом бихевиоризме схема «стимул – реакция» (S –R) рассматривается как механизм образования новых форм поведения и считается достаточной для описания процесса образования поведенческого акта любой сложности. Главным детерминантом, определяющим направление психического развития ребенка, – это воздействия окружающей среды.

Чтобы доказать это положение, Уотсон обратился к изучению поведения младенцев. Уотсон экспериментально показал, как на основе безусловного реагирования у ребенка может возникать реакция страха на новый стимул. Одиннадцатимесячному мальчику, известному в истории психологии под именем «Маленький Альберт», который сначала не испытывал страха перед крысой, стали показывать белую крысу (условный стимул), сопровождая демонстрацию громким ударом в гонг (безусловный стимул) за его спиной. Несколько повторений громкого звукового сигнала в сочетании с показом крысы привели к тому, что, как только показывали животное, мальчик начинал плакать и стремился скрыться, что свидетельствовало о выработке реакции сильного страха (обусловленной реакции). К тому же реакция страха у Альберта распространилась на множество предметно-стимулов, в чем-то сходных с крысой, включая кролика, шубу, вату, белые волосы и бороды<sup>7</sup>. Исходя из результатов экспериментов с младенцами, бихевиористы подчеркивали важность особой организации среды (стимуляции), чтобы контролировать поведение ребенка, предсказывать возможные реакции, вызывать желательные

Центральный вывод классического бихевиоризма состоит в следующем: развитие психики происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения. Главное внимание в исследованиях детского развития уделялось изучению условий, способствующих или препятствующих научению, т.е. образованию связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями. Среда рассматривалась как непосредственное физическое окружение ребенка, как обстановка, складывающаяся из конкретных жизненных ситуаций; ситуации состоят из наборов различных стимулов, которые, в свою очередь, могут и должны быть разложены на цепочки раздражителей. Внешние, средовые воздействия (наборы стимулов), таким образом, определяют содержание поведения ребенка и характер его развития. Механизм классического обусловливания до настоящего времени считается одним из основных в психическом развитии человека, но действие его ограничено лишь некоторыми, не самыми сложными формами поведения. Классическое обусловливание приводит к формированию респондентного поведения, т.е. к образованию характерных ответных реакций на известный стимул, всегда предшествующий во времени (например, укол иглой –отдергивание руки).

Слабость позиции Уотсона в том, что при классическом обусловливании

---

<sup>7</sup> См.: Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм: Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов – середина 30-х годов XX в.) / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980. С. 34-46.

происходит связывание уже имеющихся в репертуаре индивида реакций и новых стимулов. Научение сложным навыкам, требующим активности самого человека (таким, как речь, решение математических задач или игра на музыкальном инструменте), объяснить с точки зрения классического обусловливания весьма затруднительно. Выяснение вопроса о том, как же возникают совершенно новые для индивида формы поведения, потребовало разработки новых моделей научения.

### **Теория научения Э. Торндайка.**

Решение проблемных ситуаций животными (кошка, собака, обезьяна) выступило основой для экспериментального изучения Э. Торндайком проблемы приобретения нового поведения, а также динамики научения. Животное должно было самостоятельно найти выход из специально сконструированного «проблемного ящика» или из лабиринта. Позже в качестве испытуемых в аналогичных опытах участвовали и маленькие дети. Поиск способа решения лабиринтной задачи или отпирания дверцы, по данным Торндайка, начинался с хаотичного Множества проб, совершаемых животным, которые могли случайным образом привести к успеху. При последующих попытках выйти из этого же ящика наблюдалось уменьшение числа ошибок и сокращение количества затраченного времени. Тип научения, когда испытуемый, как правило, неосознанно пробует разные варианты поведения, операнты (от англ. operate - действовать), из которых «отбирается» наиболее подходящий, наиболее адаптивный, получил название оперантного обусловливания.

Метод «проб и ошибок» в решении интеллектуальных задач стал рассматриваться как общая закономерность, характеризующая поведение и животных, и человека. Торндайк сформулировал четыре основных закона научения.

1. Закон повторения (упражнения). Чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее.

2. Закон эффекта (подкрепления). При выучивании реакций закрепляются те из них, которые сопровождаются подкреплением (положительным или отрицательным).

3. Закон готовности. Состояние субъекта (испытываемые им чувства голода, жажды) небезразлично для выработки новых реакций.

4. Закон ассоциативного сдвига (смежности во времени). Нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

В качестве дополнительного условия успешности научения ребенка Торндайк выделил легкость различения стимула и реакции, а также осознание связи между ними. Научение происходит при большей активности организма, оно контролируется (определяется) его результатами, последствиями. Общая тенденция такова, что если действия привели к позитивному результату, к успеху, то они будут закреплены и повторены.

### **Теория оперантного обусловливания Б. Скиннера.**

Свое радикально воплощение бихевиоризм получил в работах Б. Скиннера. Ученый отвергал понятия скрытых психических процессов (как мотивы, цели, чувства, бессознательные тенденции и пр.), категорически настаивая на том, что

поведение человека почти всецело формируется прижизненно под влиянием его внешним окружением<sup>8</sup>.

По мнению Скиннера, экспериментальный анализ поведения животных (крыс, голубей) позволит открыть и принципы поведения человека. С опорой на всеобщие закономерности поведения важнейшая практическая психолого-педагогическая задача обучения и воспитания становится решаемой. Манипулируя переменными окружающей среды (т.е. независимыми переменными), можно прогнозировать и контролировать поведенческие реакции индивида (зависимые переменные).

Для животных и человека важны события, наступающие в результате поведения. В зависимости от последствий складывается определенная тенденция в отношении такого поведения в будущем. Оперантные реакции (первоначально спонтанные) постепенно приобретают характер произвольных. По оперантному типу научения происходит формирование множества форм человеческого поведения, так как реакция, за которой следует позитивный результат, стремится повториться. Например, можно проследить оперантное научение плачу. Крик и плач как безусловные реакции ребенка на физический дискомфорт вызывают у родителей стремление подойти к ребенку, успокоить его, оказать помощь и внимание. Такая забота оказывается мощным позитивным подкреплением для плача ребенка; и плач становится оперантно обусловленным средством контроля за поведением родителей. В то же время вероятность повторения реакции, за которой следует негативный результат или наказание, уменьшается.

Подкрепление – ключевое понятие концепции Скиннера. Подкрепление усиливает реакцию, увеличивает вероятность ее появления. В бихевиоральном научении признавали два типа подкрепления: первичное (направленное на удовлетворение биологических потребностей) и вторичное (направленное на удовлетворение потребностей социальных). Вторичные подкрепляющие стимулы возникают в ходе накопления опыта, они общие для большинства людей данной культурной общности и оказывают сильное влияние на их поведение.

Подкрепление также может быть классифицировано как позитивное и негативное. Позитивное подкрепление усиливает реакцию, сопровождая ее приятными последствиями (пища, внимание). Негативное подкрепление тоже усиливает поведенческую реакцию, но за счет устранения раздражающих стимулов (из двух зол выбирается меньшее). Поведение может контролироваться также с помощью наказания. Такое последствие призвано прекратить, изжить поведенческую реакцию. Скиннер показал, что чаще всего для научения новым формам поведения в современном обществе применяется наказание, не являясь при этом самой эффективной формой контроля за поведением. Наказание лишь временно откладывает нежелательное поведение и, что еще хуже, вызывает негативные побочные эффекты (страх, тревогу, падение самооценки, грубые формы асоциального поведения). Он

---

<sup>8</sup> См.: Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX в. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1986. С. 60-97

настаивал на том, что позитивное подкрепление (поощрение желательных образцов) гораздо более надежный метод формирования поведения и у детей, и у взрослых. В случае научения сложному поведению (такому, как навыки письма или межличностного общения или выработка аккуратности) используется метод последовательного приближения, или формирования. Основной идеей этого метода является важность незамедлительного положительного подкрепления самых простых, элементарных компонентов формируемого поведенческого акта. При обучении самостоятельной аккуратной еде ребенка последовательно подкрепляют: хвалят за попытку взять ложку в руку, направить ее в рот, восхищаются его усилиями, подбадривают малыша и т.д.

В концепции Скиннера развитие ребенка мыслится как обучение его нормативному поведению в соответствии с направлениями подкрепления. На ранних этапах агентами социализации и источниками подкрепления выступают родители, позже число источников подкрепления расширяется, такими источниками становятся самые разнообразные общности. Кризисы развития, по мнению Скиннера, возникают тогда, когда человек, попадая в новую для себя среду, не имеет адекватного набора поведенческих реакций. В бихевиоризме не стоит проблема возрастной периодизации развития, так как считается, что среда формирует поведение ребенка постоянно, непрерывно и постепенно. Периодизация развития зависит от среды. Не существует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период: какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка. Речь может идти только о создании функциональной периодизации, которая позволила бы наметить этапы научения, формирования определенного навыка. Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков – и в условиях специального обучения, и возникающих стихийно. Человек таков, каким он научился быть.

Обобщенное представление о понимании психического развития в бихевиоризме представлено в таблице 2.

*Таблица 2.*

Психическое развитие как научение  
(теории Дж. Уотсона, Б. Скиннера)

| <b>Теория Джона Уотсона</b> |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Предмет исследования</b> | Внешне наблюдаемое, доступное наблюдению и измерению поведение человека   |
| <b>Методы исследования</b>  | Наблюдение, экспериментальное научение  |
| <b>Основные идеи</b>        | Фокус анализа – влияние внешнего окружения на развитие ребенка. Зависимость поведения от воздействия внешних, социальных факторов-стимулов: базовая схема «стимул - реакция». Главенствующая роль прошлого опыта: научение=развитие |
| <b>Направления критики</b>  | - Принципиальный отказ и полное игнорирование психологических факторов поведения<br>- Отождествление принципов развития животного и человека,   |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>поиск общих закономерностей поведения всех живых организмов</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Механистичность представлений о человеке</li> <li>- Пассивный характер обучения: человек - «объект» воздействия</li> <li>- Узкое понимание процессов обучения: обучение = подражанию или адаптации</li> </ul>  |
| <b>Достижения</b>              | Открытие перспектив в отношении больших возможностей обучения человека, привлечение внимания к условиям среды  |
| <b>Теория Берреса Скиннера</b> |  |
| <b>Предмет исследования</b>    | Внешне наблюдаемое, доступное наблюдению и измерению поведение человека  |
| <b>Методы исследования</b>     | Наблюдение, экспериментальное научение в проблемном ящике, экспериментальный анализ поведения  |
| <b>Основные идеи</b>           | Основное внимание – влиянию внешнего окружения. Велико значение в жизни людей оперантного научения, при котором поведенческие модели определяются их последствиями (характером подкрепления), т.е. поведение объясняется в терминах стимулов и подкрепляющих последствий. Поведенческие реакции складываются постепенно и постоянно  |
| <b>Направления критики</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Приписывание решающей роли в развитии чело века воздействиям окружающей среды</li> <li>- Принципиальный отказ от анализа внутренних (психологических) факторов поведения, когнитивных составляющих</li> <li>- Отрицание существования возрастных стадий развития</li> </ul>   |
| <b>Достижения</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Раздвигание рамок теории научения до более сложных моделей оперантного поведения</li> <li>- Привлечение внимания к условиям социальной среды, к характеристикам подкрепления поведения индивида</li> <li>- Широкое практическое применение (модификация поведения, оперантные техники для коррекции поведенческих проблем, программированное обучение)</li> </ul> |

Несмотря на то, что в отличие от представителей теории нативизма, бихевиористы отдавали решающую роль среде, сам процесс развития человека рассматривался как происходящий по общим для всего животного мира законам. Характер взаимодействия ребенка и его социального окружения аналогичен позиции животного в его среде обитания. Подобно животному ребенок адаптируется к условиям своей жизни, находя более комфортные способы взаимодействия. Субъект развития видится как лишенный собственной активности, благодаря которой только и возможно собственно развитие, а не приспособление.

### **2.3. Теория конвергенции двух факторов.**

Наряду с описанными полярно противоположными взглядами на психическое развитие существовали теории, стремящиеся объединить выделенные факторы и выявить роль каждого из них в процессе психического развития в онтогенезе. Эти теории возникали одновременно описанным выше, а проблема соотношения биологического, органического и социального разрабатывалась на протяжении второй трети 20 века как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Вильгельм Штерн, пытаясь преодолеть односторонность прежних теорий, сформулировал теорию конвергенции двух факторов. Основная идея этой теории такова: психическое развитие ребенка есть результат конвергенции внутренних данных (наследственности) и внешних условий среды. Следовательно, для понимания сущности процесса развития, необходимо определить пропорциональный вклад наследственных и средовых факторов в наблюдаемые индивидуальные различия ребенка. В. Штерном были сформулированы четыре основные положения, раскрывающие вклад наследственности и среды в психическое развитие ребенка.

1. Существуют две врожденные цели: стремление к самосохранению и стремление к развитию (включая физический рост и духовное созревание), которые и определяют психическое развитие в целом. Тенденция к саморазвитию обуславливает возникновение новых, более адаптивных способностей, а тенденция к самосохранению стабилизирует достижения развития.
2. Понимание закономерностей развития способностей. Штерн различал задатки и свойства. Задатки определены наследственностью, задавая верхний предел развития способностей человека. Способности заключаются в задатках, дающих потенциал развития, но и задающих предел для воспитания. Свойства – это есть реализованные способности, которые приобрели благодаря самосохранению известную прочность. Среда может активировать или затормозить развитие задатков. Если нет благоприятных условий, то задатки остаются в скрытом, латентном виде, не проявляются. Однако достигнуть большего, чем заключено в задатках, невозможно ни при каком воспитании.
3. Темп психического развития определяется наследственностью и не может быть сколько-нибудь существенно изменен средой и воспитанием. Однако пренебрежение воспитанием может, по словам В. Штерна, значительно замедлить темп развития, приведя к тому, что не будет достигнут верхний предел развития способностей, определенный задатками.
4. Последовательность и содержание стадий развития определены наследственностью.

Таким образом, теория Штерна представляет собой механическое объединение двух факторов, где ведущую роль играет фактор наследственности, а среда лишь проявляет задатки как потенциальные возможности развития. Несмотря на то, что теория конвергенции двух факторов так и не предложила принципиально нового осмысления природы психического развития человека, благодаря ей были намечены важнейшие проблемы: значение сензитивных периодов для развития, роль активности развивающегося субъекта, значение общения со взрослым для психического развития ребенка. Задачи соотношения двух факторов развития стояла также в работах З. Фрейда и Ж. Пиаже.

## 2.4. Психоданалитические теории детского развития

3. Фрейд – основоположник психоанализа, научного направления оказавшего серьезное влияние не только на всю европейскую и американскую психологию, но и на западную культуру в целом<sup>9</sup>. Психическое развитие в психоанализе отождествляется с процессом усложнения сферы влечений, мотивов и чувств, с развитием личности, с усложнением ее структур и функций. Фрейд выделял три уровня психики человека (по критерию принципиальной возможности осознания психических процессов) – сознание, предсознание и бессознательное. В центре его научных интересов был бессознательный уровень психики – вместилище инстинктивных влечений (в первую очередь сексуальных и агрессивных). Бессознательное изначально противостоит обществу, а развитие является процессом адаптации индивида к внешнему социальному миру.

Личность человека, по Фрейду, включает в себя три структурных компонента – Оно, Я и Сверх-Я, которые постепенно возникают в онтогенезе в результате взаимодействия врожденных бессознательных тенденций и социально-культурного контекста жизни человека. Оно (Ид) – примитивное ядро личности; оно имеет врожденный характер, находится в бессознательном и подчиняется принципу удовольствия. Ид содержит врожденные импульсивные влечения (инстинкт жизни Эрос и инстинкт смерти Танатос) и составляет энергетическую основу психического развития. Я (Эго) – рациональная и в принципе осознаваемая часть личности. Она возникает по мере биологического созревания между 12 и 36 месяцами жизни и руководствуется принципом реальности. Задача Эго – объяснить происходящее и построить поведение человека так, чтобы его инстинктивные требования были удовлетворены, а ограничения общества и сознания не были бы нарушены. При содействии Эго конфликт между индивидом и социумом в течение жизни должен ослабевать. Сверх-Я (Супер-Эго) как структурная составляющая личности формируется последней, между 3 и 6 годами жизни. Супер-Эго представляет собой совесть, эго-идеал и строго контролирует соблюдение норм, принятых в данном обществе. Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго, как правило, имеют конфликтный характер, что порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера, т.е. фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства. Необходимо отметить, однако, что Фрейд не изучал детскую психику специально, а пришел к формулированию основных положений своей теории развития личности, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов.

Тенденции со стороны Ид и Супер-Эго имеют конфликтный характер, что

---

<sup>9</sup> Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991.

порождает тревогу, нервозность, напряженность индивида. В ответ Эго создает и использует ряд защитных механизмов, таких, как вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др. Однако пока Эго ребенка еще слабо, не все конфликты могут быть разрешены. Переживания становятся длительными, «фиксируются», образуя определенный тип характера. Таким образом, фундамент личности закладывается переживаниями раннего детства, хотя пациентами детского возраста Фрейд не занимался (детский психоанализ развивали позднее А. Фрейд, М. Кляйн, Ф. Дальто и др.), а пришел к идее инфантильного конфликта как основания всего дальнейшего развития человека, анализируя невротические нарушения взрослых пациентов.

Фрейд представил последовательность психосексуальных стадий по мере созревания организма (биологический фактор развития), полагая, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня.

**Периодизация возрастного развития 3. Фрейда** называются психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

**1. Оральная стадия (от рождения до 1 года).** Главный источник удовольствия на начальной стадии психосексуального развития соединяется с удовлетворением основной органической потребности и включает действия, связанные с кормлением грудью: сосание, кусание и глотание. На оральной стадии складываются установки в отношении других людей – установки зависимости, опоры или независимости, доверия. Мать пробуждает в ребенке сексуальное влечение, учит его любить. Именно оптимальная степень удовлетворения (стимуляции) в оральной зоне (грудного вскармливания, сосания) закладывает основы здоровой самостоятельной взрослой личности. Крайности материнского отношения в первые шесть месяцев жизни (чрезмерная или, напротив, недостаточная стимуляция) искажают личностное развитие, происходит фиксация оральной пассивности. Это означает, что взрослый человек будет использовать в качестве способов адаптации к окружающему миру демонстрации беспомощности, доверчивости, будет нуждаться в постоянном одобрении своих действий со стороны. Слишком много родительской нежности ускоряет половую зрелость и делает ребенка «избалованным», зависимым. Во второй половине первого года жизни, с прорезыванием зубов, когда акцент смещается на действия кусания и жевания, наступает орально-садистическая фаза оральной стадии. Фиксация на орально - садистической фазе приводит к таким чертам взрослой личности, как любовь к спорам, цинично-потребительское отношение к другим, пессимизм.

**2. Анальная стадия (от 1 года до 3 лет).** На протяжении этой стадии формируемся такой структурный компонент личности как Эго. Анальная эротика

связана с приятными ощущениями от работы кишечника, от выделительных функций, с интересом к собственным фекалиям. На этой стадии родители начинают приучать ребенка пользоваться туалетом, впервые предъявляя ему требование отказаться от инстинктивного удовольствия. Способ приучения к туалету, практикуемый родителями, определяет будущие формы самоконтроля и саморегуляции ребенка. Правильный воспитательный подход опирается на внимание к состоянию ребенка, на поощрение детей к регулярному опорожнению кишечника. Эмоциональная поддержка опрятности как проявления самоконтроля имеет долговременный позитивный эффект в становлении аккуратности, личностного здоровья и даже гибкости мышления. При неблагоприятном варианте развития родители ведут себя чрезмерно строго и требовательно, добиваются опрятности как можно раньше, ориентируясь в основном на формальные режимные моменты. В ответ на эти неадекватные требования у детей возникают своего рода протестные тенденции в виде «удерживания» (запоров) или, напротив, «выталкивания» (либо намеренное, либо произвольное опорожнение мочевого пузыря или прямой кишки).

**3. Фаллическая стадия (3-6 лет).** Этот этап развития является ключевым для развития личности, так как именно здесь возникает третий структурный компонент личности – Супер-Эго, что знаменует собой завершение процесса личностного развития. Возникновение данного структурного компонента связано с разрешением конфликта, выраженного в Эдиповом комплексе (комплексе Электры). Данная стадия психосексуального развития связана с участием собственно генитальной зоны. На фаллической стадии психосексуального развития ребенок часто рассматривает и исследует свои половые органы, проявляет интерес к вопросам, связанным с появлением детей и половыми отношениями. Именно в этот возрастной период в индивидуальном развитии каждого человека возрождается некий исторический конфликт – комплекс Эдипа. У мальчика обнаруживается желание «обладать» матерью и устранить отца. Вступая в бессознательное соперничество с отцом, мальчик испытывает страх предполагаемого жестокого наказания с его стороны, страх кастрации, в трактовке Фрейда. Амбивалентные чувства ребенка (любовь/ненависть к отцу), которые сопровождают Эдипов комплекс, преодолеваются между пятью и семью годами. Мальчик подавляет (вытесняет из сознания) свои сексуальные желания в отношении матери. Идентификация себя с отцом способствует возникновению Супер-Эго, или совести, последнего компонента структуры личности. У девочек Фрейд подразумевает аналогичный доминирующий комплекс – комплекс Электры. Разрешение комплекса Электры также происходит путем идентификации себя с родителем своего пола – матерью и подавления тяготения к отцу. Девочка, увеличивая сходство с матерью, получает символический «доступ» к своему отцу.

**4. Латентная стадия (от 6–7 лет до 12 лет).** Запас энергии направляется на несексуальные цели и занятия – учебу, спорт, познание, дружбу со сверстниками, в основном своего пола. Фрейд особо подчеркивал значение этого перерыва в сексуальном становлении человека как условия для развития высшей человеческой

культуры.

**5. Генитальная стадия (12 –18 лет).** Данная стадия, обусловленная биологическим созреванием в пубертатный период, завершает психосексуальное развитие. Происходит прилив сексуальных и агрессивных побуждений, комплекс Эдипа возрождается на новом уровне Аутоэротизм исчезает, ему на смену приходит интерес к другому сексуальному объекту, партнеру противоположного пола. В норме в юности происходит поиск места в обществе, выбор брачного партнера, создание семьи. Одна из самых значительных задач этой стадии – освобождение от авторитета родителей, от привязанности к ним, что обеспечивает нужную для культурного процесса противоположность старого и нового поколений. Генитальный характер – это идеальный тип личности с психоаналитической позиции, уровень зрелости личности. Необходимое качество генитального характера – способность к гетеросексуальной любви без чувства вины или конфликтных переживаний. Зрелая личность характеризуется Фрейдом гораздо более широко: она многогранна, и ей присущи активность в решении жизненных проблем и способность прикладывать усилия, умение трудиться, умение откладывать удовлетворение, ответственность в социальных и сексуальных отношениях и забота о других людях.

Таким образом, детство интересовало З. Фрейда как период, который преформирует взрослую личность. Фрейд был убежден, что все самое существенное в развитии личности происходит до пятилетнего возраста, а позже человек уже только «функционирует», пытается изжить ранние конфликты, поэтому каких-либо особых стадий взрослости он не выделял. При этом само детство отдельного индивида преформировано событиями из истории развития человеческого рода (эта линия представлена возрождением Эдипова комплекса, аналогией оральной стадии в развитии личности и каннибальской стадии в истории человеческого сообщества и т.п.).

Однако ценность психоаналитической концепции в том, что это динамическая концепция развития, в ней показана сложная гамма переживаний, единство душевной жизни человека, ее несводимость к отдельным функциям и элементам. Хотя эти представления в большой степени мифологичны, тем не менее они обнаруживают значимость детства, важность и долговременность родительского влияния. Общение с родителями в ранние годы, их влияние на способы решения типичных возрастных противоречий, конфликты и срывы адаптации сказываются впоследствии, проявляются характерными проблемами уже у взрослого человека. Психоаналитики настаивали на том, что негативный детский опыт приводит к инфантилизму, эгоцентричности, повышенной агрессивности личности и такой взрослый будет испытывать значительные трудности с собственным ребенком, в реализации родительской роли. Важнейшей заслугой психоаналитического подхода является указание на значимость чуткого и внимательного отношения к ребенку.

Дальнейшее развитие психоаналитического направления в психологии связано с именами К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, А. Фрейд, М. Кляйн, Э. Эриксона,

Б. Беттельгейма, М. Малер и др.

Развитие идей классического психоанализа в аспекте осмысления причин и закономерностей психического онтогенеза было представлено в работах Э. Эриксона.

### **Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона.**

Американский психолог Э. Эриксон известен как представитель направления эго-психологии. Эриксон пересмотрел ряд важных психоаналитических положений, сделав акцент на развитии Я индивида. Эриксон разделяет многие ключевые идеи психоаналитического направления, основывая на них свою теорию. Так, он признавал биологические и сексуальные основы возникновения мотивационных систем и личностных качеств, опираясь на структурную модель личности, разработанную Фрейдом, признавая наличие тех же стадий развития личности, а также идею их генетической предопределенности.. Психосоциальные задачи развития в разных культурах имеют сходный характер, они универсальны для всего человечества, хотя способы их решения могут значительно различаться. Однако теория Э. Эриксона имеет ряд существенных отличий от классического психоанализа. Так в теории Эриксона основное внимание в эго-психологии отводится нормальному, здоровому личностному развитию, которое связано с осознанным решением жизненных проблем. Теорию развития личности Эриксона принято называть психосоциальной, так как в центре ее – рост компетентности человека во взаимодействии с социальным окружением. По-новому рассмотрено влияние культуры с ее системой ценностей и нормативных предписаний. Эриксон подчеркивал значимость исторического и культурного контекста развития личности, его несводимость к индивидуальным взаимосвязям с родителями в раннем возрасте. Эриксон показывает единство процесса человеческой жизни, в котором три важнейших аспекта (соматический, личностный и социальный) взаимосвязаны и вычленяются лишь для удобства анализа и изучения. В отличие от классической психоаналитической концепции, в теории Эриксона звучит идея способности человека к саморазвитию, к тому, чтобы на новом уровне справиться с неадекватно разрешенным ранее конфликтом.

Теория развития Эго, сформулированная Эриксоном, охватывает все жизненное пространство индивида (от младенчества до зрелости и старости); неслучайно ее иногда называют концепцией жизненного пути личности.

Центральным понятием для Эриксона выступает понятие идентичность. Личностная идентичность – набор черт или индивидуальных характеристик (постоянных или хотя бы преемственных во времени и пространстве), который делает человека подобным самому себе и отличным от других людей, это «самая сердцевина, ядро» личности<sup>10</sup>. Эго-идентичность – это субъективное чувство целостности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного Я. Групповая идентичность – чувство принадлежности к данной социальной группе. Эго-идентичность и групповая идентичность формируются прижизненно и согласованно.

---

<sup>10</sup> См.: Эриксон Э. Детство и общество.

Приобретение эго-идентичности, становление Я-концепции, образа Я в современном мире более важны для молодежи, чем проблема сексуальности в фрейдовском понимании. Одним из важных механизмов формирования идентичности Эриксон считает ритуализацию – повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, обмен сообщениями. Ритуализация имеет врожденную основу, постепенно усложняется и обогащается на протяжении жизни.

Каждый человек на протяжении жизни проходит восемь стадий, на каждой из которых ему выдвигается социальное требование. Проблема, встающая перед индивидом в его социальном развитии, создает кризисную ситуацию. Кризис – это поворотный момент развития, из которого человек может выйти как более сильным, так и ослабленным, несправившимся с решением конфликта. Успешное разрешение кризиса связано с установлением определенного компромисса между крайностями, между противоположными состояниями сознания, баланса в пользу позитивного компонента. Благоприятный результат – включение в Эго нового позитивного качества (например, инициативности или трудолюбия). Но исход конфликта может оказаться и неудачным, и тогда в структуру Эго встраивается негативный компонент (например, базовое недоверие или вина). Неразрешенная задача переносится на следующую стадию, где справиться с ней тоже возможно, но это гораздо труднее и требует большего напряжения сил. Таким образом, люди преодолевают характерные противоречия стадий с разным успехом и с разной скоростью – в этом состоит эпигенетический принцип концепции Эриксона. Общество одобрительно относится к расширению возможностей человека, пытается поддержать его в этой тенденции роста. Общество оказывает помощь развивающейся личности и поддерживает ее именно тогда, когда она особенно в этом нуждается (ребенок испытывает потребность в опеке, а родитель стремится опекать и заботиться). Таким образом, с точки зрения Эриксона, потребности и возможности поколений симметричны, что отражено в его концепции взаимозависимости. По Эриксону, необходимо изучать условия успешного разрешения каждой кризиса, ибо только в результате интеграции достижений формируется здоровая адаптированная личность.

### **Психосоциальные стадии развития личности.**

**1. Младенчество:** базальное доверие/базальное недоверие. Первая психосоциальная стадия – от рождения до конца первого года – соответствует оральной стадии, по Фрейду. В этот период закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, «уверенности», «внутренней определенности». Главным условием выработки чувства доверия к людям Эриксон считает качество материнской заботы – способность матери так организовать жизнь своего маленького ребенка, чтобы у него возникло ощущение последовательности, преемственности, узнаваемости переживаний. Младенец со сложившимся чувством базового доверия воспринимает свое окружение как надежное и предсказуемое; он может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу «отделения» от нее. Чувство недоверия, страха, подозрительности появляется, если мать ненадежна,

несостоятельна, отвергает ребенка; оно может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери центром ее жизни, когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время (скажем, возобновляет прерванную карьеру или рождает следующего ребенка). Способы обучения доверию или подозрительности в разных культурах не совпадают, но универсален сам принцип: человек доверяет социуму, исходя из меры доверия к матери. Эриксон показывает огромное значение механизма ритуализации уже в младенчестве. Главный из ритуалов – взаимное узнавание, который сохраняется всю последующую жизнь и пронизывает все отношения с другими людьми. Надежда (оптимизм в отношении своего культурного пространства) – это первое положительное качество Эго, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта «доверие/недоверие».

**2. Раннее детство:** автономия / стыд и сомнение. Этот период продолжается от одного до трех лет и соответствует анальной стадии, по Фрейдю. Биологическое созревание создает основу для появления новых возможностей самостоятельного действия ребенка в целом ряде областей (например, стоять, ходить, карабкаться, умываться, одеваться, есть). С точки зрения Эриксона, столкновение ребенка с требованиями и нормами общества происходит далеко не только при приучении ребенка к горшку, родители должны постепенно расширять возможности самостоятельного действия и реализации самоконтроля у детей. Идентичность ребенка на этой стадии может быть обозначена формулой: «Я сам» и «Я – то, что я могу». Разумная дозволенность способствует становлению автономии ребенка. В случае постоянной чрезмерной опеки или же, напротив, когда родители ожидают от ребенка слишком многого, того, что лежит за пределами его возможностей, у него возникает переживание стыда, сомнение и неуверенность в себе, приниженность, слабование. Таким образом, при удачном разрешении конфликта Эго включает в себя волю, самоконтроль, а при негативном исходе – слабование. Важным механизмом на этом этапе является критическая ритуализация, опирающаяся на конкретные примеры добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного, красивого и безобразного.

**3. Возраст игры:** инициативность / вина. В дошкольном периоде, который Эриксон называл «возрастом игры», от 3 до 6 лет, разворачивается конфликт между инициативой и виной. Дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за более младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я – то, что я буду». Складывается драматическая (игровая) составляющая ритуала, с помощью которой ребенок воссоздает, исправляет и научается предвосхищать события. Инициативность связана с качествами активности, предприимчивости и стремлением «атаковать» задачу, испытывая радость от самостоятельного движения и действия. На этой стадии ребенок легко

идентифицирует себя со значимыми людьми (не только с родителями), с готовностью поддается обучению и воспитанию, ориентируясь на конкретную цель. На этой стадии в результате принятия социальных запретов формируется Супер-Эго, возникает новая форма самоограничения. Родители, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей. Близкие взрослые, жестко ограничивающие свободу выбора, чрезмерно контролирурующие и наказывающие детей, вызывают у них слишком сильное чувство вины. Дети, охваченные чувством вины, пассивны, скованны и в будущем малоспособны к продуктивному труду.

**4. Школьный возраст:** трудолюбие / неполноценность. Четвертый психосоциальный период соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Соперничество с родителем своего пола уже преодолено. В возрасте от 6 до 12 лет происходит выход ребенка за пределы семьи и начинается систематическое обучение, в том числе приобщение к технологической стороне культуры. Универсальным в концепции Эриксона признается именно стремление и восприимчивость к обучению чему-то, что значимо в рамках данной культуры (умению обращаться с инструментами, оружием, ремесленничеству, грамоте и научным знаниям). Термин «трудолюбие», «вкус к работе» отражает основную тему данного периода, дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Эго-идентичность ребенка теперь выражается так: «Я – то, чему я научился». Обучаясь в школе, дети приобщаются к правилам осознанной дисциплины, активного участия. Связанный со школьными порядками ритуал – совершенство исполнения. Опасность этого периода состоит в появлении чувства неполноценности, или некомпетентности, сомнения в своих способностях или в статусе среди сверстников.

**5. Юность:** эго - идентичность / ролевое смешение. Юность, пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается самым важным периодом в психосоциальном развитии человека. Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый (от 12–13 лет до примерно 19–20 в американском обществе), подросток сталкивается с новыми социальными ролями и связанными с ними требованиями. Подростки оценивают мир и отношение к нему. Они размышляют, могут придумывать идеальную семью, религию, философскую систему, общественное устройство. Осуществляется стихийный поиск новых ответов на важные вопросы: «Кто я?», «Куда я иду?», «Кем я хочу стать?». Задача подростка состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты и т.д.) и создать единый образ себя (эго-идентичность), включающий осознание как прошлого, так и предполагаемого будущего. Восприятие себя молодым человеком должно подтверждаться опытом

межличностного общения. Ритуализация становится импровизационной. Кроме того, в ней вычленяется идеологический аспект. Согласно Эриксону, идеология – это неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление той или иной культуры. Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности. Резкие социальные, политические и технологические изменения, неудовлетворенность общепринятыми социальными ценностями Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию идентичности, способствуя возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром. Подростки испытывают пронзительное чувство своей бесполезности, душевного разлада и бесцельности, иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности, делинквентного (отклоняющегося) поведения. В случае негативного разрешения кризиса возникает «ролевое смешение», расплывчатость идентичности у индивидуума. Кризис идентичности, или ролевая спутанность, приводит к неспособности выбрать карьеру или продолжить образование, иногда к сомнениям в собственной половой идентичности. Причиной этого может быть и чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) или представителями контркультуры (революционные лидеры, «бритоголовые», делинквентные личности), вырывающая «расцветающую идентичность» из ее социального окружения, тем самым подавляющая и ограничивающая ее. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, – это верность, т.е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их.

**6. Молодость:** достижение близости / изоляция . Шестая психосоциальная стадия продолжается от поздней юности до ранней зрелости (от 20 до 25 лет), обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом это период получения профессии («устройства»), ухаживания, раннего брака, начала самостоятельной семейной жизни. Эриксон использует термин интимность (достижение близости) как многоплановый, но главное при этом – поддержание взаимности в отношениях, слияние с идентичностью другого человека без опасения потерять самого себя. Именно этот аспект интимности Эриксон рассматривает как необходимое условие прочного брака. Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса «интимность/изоляция», – это любовь. Эриксон подчеркивает важность романтической, эротической, сексуальной составляющих, но рассматривает истинную любовь и близость шире – как способность верить себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они потребуют уступок или самоотречения, готовность разделить с ним все

трудности. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека.

**7. Зрелость** : продуктивность / инертность. Седьмая стадия приходится на средние годы жизни (от 26 до 64 лет); ее основная проблема – выбор между продуктивностью и инертностью. Продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену, – о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Хороший пример в данном случае – чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии – забота. Те взрослые люди, кому не удастся стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, когда основной предмет заботы – их собственные, личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям. С утратой продуктивности прекращается функционирование личности как деятельного члена общества, жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Это явление – «кризис старшего возраста» – выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни.

**8. Старость**: целостность эго/ отчаяние. Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда человека одолевают многочисленные нужды: приходится приспособливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, привыкать к более скромному материальному положению и уединенному образу жизни, адаптироваться к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту, люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. Эриксона интересовала эта внутренняя борьба, этот внутренний процесс переосмысления собственной жизни. По убеждению Эриксона, для этой последней фазы жизни характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий развития Эго. Чувство интеграции Эго основывается на способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать себе: «Я доволен». Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. Эриксон полагает, что только в старости приходит настоящая зрелость и полезное чувство «мудрости прожитых лет». На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Теперь, на закате жизни, они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить целостность своего Я. Недостаток или отсутствие

интеграции проявляется у этих людей в скрытом страхе смерти, ощущении постоянной неудачливости и озабоченности тем, что «может случиться». Эриксон выделяет два преобладающих типа настроения у раздраженных и негодующих пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново, и отрицание собственных недостатков и дефектов путем проецирования их на внешний мир.

Концепция становления Эго-идентичности Э. Эриксона представляет собой выдающийся теоретический подход, позволяющий понять множество психологических проблем, возникающих в различные периоды жизни человека. Объясняя основные линии психосоциального развития, Эриксон внес большой и прочный вклад в проблему развития личности, намечая одновременно с этим способы оказания ей психологической (психотерапевтической) помощи в опоре на сложившиеся в обществе традиции взаимодействия людей друг с другом.

## **2.5. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка**

Жан Пиаже – швейцарский и французский психолог, виднейший представитель Женевской школы генетической психологии. Пиаже изучал механизмы познавательной деятельности ребенка. Становление интеллекта рассматривается Пиаже как стержневая линия психического развития ребенка, от которой зависят все другие психические процессы. Основные вопросы, поставленные в работах Пиаже: особенности детской логики; происхождение и развитие интеллекта у ребенка; способы и пути формирования фундаментальных физических и математических представлений и понятий (таких, как объект, пространство, время, причинность, случайность); развитие восприятия, памяти, воображения, игры, подражания, речи и их функций в процессе познания.

Операциональная концепция интеллекта Ж. Пиаже является центральной для его научного творчества. Пиаже рассматривает интеллект человека как одну из форм приспособления к среде обитания<sup>11</sup>. Любой живой организм имеет внутреннюю потребность в поддержании гармоничных взаимоотношений с окружающей средой, т.е. потребность в адаптации к среде (в равновесии со средой). Воздействия среды выводят организм из равновесия. Чтобы вновь достичь равновесия (адаптации), организм должен находиться в состоянии непрерывной активности, чтобы компенсировать разбалансированность. Тенденция к уравниванию признается Пиаже верховным принципом развития, в том числе и познавательного. Введение фактора равновесия позволяет понять психическое развитие (и развитие интеллекта) как саморазвитие, как процесс самодвижения. Процесс познавательной адаптации складывается из двух разнонаправленных процессов – ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект. Аккомодация – это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Уравнивание

---

<sup>11</sup> См.: Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические труды. М., 1994.

тенденций ассимиляции и аккомодации обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия. Соотношение этих двух компонентов в поведении может быть различным.

Интеллект ребенка строится на основе действия, на основе опыта действий с вещами. Чтобы познавать объекты, субъект должен действовать с ними: схватывать, ощупывать, приближать, удалять, перемещать, соотносить и т. д. Весь приобретенный опыт откладывается в виде схем действия. Схема действия – одно из наиболее важных понятий в концепции Пиаже. Понятие схемы действия в узком смысле слова – это то наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия в широком смысле слова – это структура на определенном уровне умственного развития. На определенном этапе развития обобщенные схемы действий превращаются в операции (операторные структуры), поэтому концепция Пиаже называется операциональной. Операции – это интериоризированные (внутренние) предметные действия, ставшие обратимыми и сгруппированными в системы. Структуры мыслительной деятельности складываются прижизненно, зависят от содержания опыта и качественно различны на разных стадиях развития. Процессы ассимиляции и аккомодации обеспечивают непрерывность и преемственность умственного развития в онтогенезе, а своеобразие организации мыслительных актов (структур) определяет выделение стадий интеллекта. Развитие психики, по Пиаже, – это смена доминирующих интеллектуальных структур. Каждая стадия надстраивается над другой, каждая из них необходима для формирования последующей, поэтому порядок их следования фиксирован и закономерен, а скорость их прохождения может быть разной (в зависимости от благоприятных или обедненных возможностей приобретения опыта, от качества культурной и образовательной среды). Развитие интеллекта человека: периоды и стадии развития. Пиаже выделяет три главных периода развития: сенсомоторный интеллект (от рождения до 1,5 лет); конкретно-операциональный (репрезентативный) интеллект (от 1,5–2 лет до 11 лет); формально-операциональный интеллект (с 11–12 до 14–15 лет). Каждую стадию Пиаже характеризует двояко: положительно (как результат дифференциации, усложнения структур предыдущего уровня) и отрицательно (с точки зрения недостатков и особенностей, которые будут сняты на следующей стадии).

#### **Стадии развития интеллекта.**

**Сенсомоторный период.** Исследование развития мышления Пиаже начинает с анализа практической, предметной деятельности ребенка в первые два года жизни. Он считает, что истоки даже крайне абстрактного знания следует искать в действии, знание не приходит извне в готовом виде, человек должен «построить» его. Пиаже выделил 6 стадий сенсомоторного развития. Это стадии перехода от врожденных механизмов и сенсорных процессов (вроде сосательного рефлекса) к формам организованного поведения, используемым произвольно, намеренно. Ребенок от

рождения до 1,5-2 лет характеризуется развитием чувств и двигательных структур: он смотрит, слушает, трогает, нюхает, манипулирует, и делает это из врожденного любопытства к окружающему миру. Выделяются два подпериода сенсомоторного интеллекта: до 7–9 месяцев, когда наблюдается центрация младенца на собственном теле; с 9 месяцев, когда происходит объективация схем практического интеллекта в пространственной сфере. Критерий появления интеллекта – использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели. Так, к концу первого подпериода дети открывают связи между собственным действием и результатом, подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку. У них также появляется представление о независимом и постоянном существовании других предметов. «Постоянство» объекта состоит в том, что теперь вещь для ребенка является не только перцептивной картинкой, она имеет свое независимое от восприятия существование. Ранее исчезнувший предмет как бы прекращал свое существование, теперь младенец проявляет активность в поиске предмета, спрятанного на его глазах. Другое важное изменение – преодоление абсолютного эгоцентризма, тотальной бессознательности. Ребенок начинает отличать себя (субъекта) от остального мира объектов. Пиаже признает определенную роль процессов созревания, которое создает возможности когнитивного развития. Но для интеллектуального прогресса младенцу необходимо самостоятельно взаимодействовать со средой, манипулировать предметами, что и приводит к преобразованию и постепенному совершенствованию его интеллектуальных структур.

**Период конкретных (элементарных) операций.** Умственные способности ребенка достигают нового уровня. Это начальный этап интериоризации действий, развития символического мышления, формирования семиотических функций, таких, как язык и умственный образ. Складываются мысленные наглядные представления объектов; ребенок обозначает их названиями, а не прямыми действиями. Конкретно-операциональный интеллект складывается из следующих подпериодов:

- дооперациональный, подготовительный (от 2 до 5 лет);
- первый уровень – становление конкретных операций (5- 7 лет);
- второй уровень – функционирование конкретных операций (8-11 лет).

Вначале мышление имеет субъективный, нелогичный характер. Собственно, особенности этого типа мышления были открыты и описаны Ж. Пиаже уже на раннем этапе творчества как характеристики эгоцентрического мышления (реализм, анимизм и ратификализм).

Социальное и культурное окружение может ускорить или замедлить скорость прохождения стадии развития в первую очередь за счет того, предоставляет ли оно ему подходящие материалы для занятий, задачи для разрешения и т.д. Передача готового знания (заучивание правильных ответов) неэффективна; развитие происходит, когда совершается собственная активность человека, активное конструирование и саморегуляция познавательных процессов. Также для развития мышления (и в особенности для развития осознания других точек зрения) важен

обмен идеями, обсуждение и спор со сверстниками. Переход к конкретно-операциональному мышлению перестраивает все психические процессы, моральные суждения и способность к сотрудничеству с другими людьми. Однако все эти логические операции конкретны – применяются только к реальным, осязаемым предметам и действиям с ними, подчинены конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность.

**Стадия формальных операций (12–15 лет).** Формально-операциональные структуры проявляются в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры. Формальные мыслительные операции – основа логики взрослого человека, на них базируется элементарное научное мышление, функционирующее с помощью гипотез и дедукций. Абстрактное мышление представляет собой способность строить умозаключения по правилам формальной логики и комбинаторики, что позволяет подростку выдвигать гипотезы, придумывать их экспериментальную проверку, делать выводы. Особенно заметны новые достижения подростков в экспериментах по выведению некоторых простейших физических законов (законов качания маятника; способов соединения бесцветных жидкостей, чтобы получить жидкость желтого цвета; факторов, влияющих на гибкость некоторых материалов; на рост ускорения при скольжении по наклонной плоскости). В этой ситуации ребенок дооперационального уровня действует хаотично, «на удачу»; ребенок конкретного уровня интеллекта более организован, пробует некоторые варианты, но только некоторые, и далее отказывается от попыток. Подросток формального уровня после нескольких проб прекращает непосредственное экспериментирование с материалом и принимается за составление перечня всех возможных гипотез. Только после этого он начинает последовательно проверять их, стараясь выделить действующие переменные и изучить особое влияние каждой из них. Такой тип поведения – систематическое опробование всех возможных комбинаций – основывается на новых логических структурах, для характеристики которых Пиаже использует язык пропозициональной логики. У подростка появляется способность понимать и строить теории, приобщаться к мировоззрению взрослых, выходя за пределы своего непосредственного опыта. Гипотетическое рассуждение вводит подростка в сферу потенциально возможного; при этом идеализированные представления не всегда поддаются проверке и часто противоречат реальным фактам. Подростковую форму когнитивного эгоцентризма Пиаже назвал «наивным идеализмом» подростка, приписывающего мышлению неограниченную силу в стремлении к устройству более совершенного мира. Лишь принимая на себя новые социальные роли взрослых, подросток сталкивается с препятствиями, начинает учитывать внешние обстоятельства, совершается окончательная интеллектуальная децентрация в новой сфере.

Нужно отметить, что концепция Ж. Пиаже значительно шире представленной теории развития интеллекта в онтогенезе. В отечественной психологии сложилось целое направление исследований, возглавляемых П.Я. Гальпериным, связанное с

переосмыслением предложенных Ж. Пиаже объяснительных конструктов выявленных им феноменов развития речи и мышления ребенка. Центральной идеей этих работ стало утверждение, что динамика интеллектуального развития детерминирована не процессами созревания, а качеством обучения в детском возрасте.

#### **2.4. Культурно-исторический подход к вопросам психического развития. Л.С. Выготский и его школа**

В 1920–1930-х гг. Л.С. Выготским были разработаны основы культурно-исторической теории развития психики. Выготский не успел создать завершенной теории детского психического развития, обозначив лишь общее направление движения мысли и экспериментальных исследований. Теоретико-методологические основания, представленные в трудах Выготского, в дальнейшем были развиты и конкретизированы в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной и других ученых данной школы

Важнейшим положением культурно-исторической теории развития психики является учение о высших психических функциях<sup>12</sup>. Ученым был выдвинут и обоснован принцип социально-исторической обусловленности психики человека. Такое понимание противостояло общепринятой в начале 20 века натуралистической трактовке сознания как имманентно присущего, то есть его врожденного свойства. Сознание человека понималось им как продукт исторического развития общества. Законы развития психики в человеческом онтогенезе принципиально иные, чем законы развития других представителей животного мира. Выготский не просто указывал на важность социальной среды для развития ребенка, но выявил конкретный механизм этого влияния.

Выготский выделял низшие, элементарные психические функции (фаза натурального развития) и высшие психические функции (фаза «культурного» развития). Гипотеза, выдвинутая Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения психических функций – элементарных и высших. Главное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а высшими психическими функциями (ВПФ) люди могут сознательно управлять. Выготский пришел к выводу о том, что сознательная регуляция связана с опосредованным характером ВПФ. Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено – стимул-средство, или знак. Знаки – это психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта. Знак – это любой условный символ, имеющий определенное значение. Универсальным знаком является слово. Механизм изменения психики ребенка, который приводит к появлению специфических для человека высших психических функций, – это

---

<sup>12</sup> См.: Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. С. 6-41.

механизм интериоризации и (вращения) знаков как средств регуляции психической деятельности. Интериоризация – фундаментальный закон развития высших психических функций в филогенезе и онтогенезе. В этом состоит гипотеза Выготского о происхождении и природе высших психических функций. Высшие психические функции ребенка возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии путем интериоризации они становятся собственно индивидуальными функциями, или, как писал Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая»<sup>13</sup>.

В процессе интериоризации формируется человеческое сознание, возникают такие собственно человеческие психические процессы, как логическое мышление, воля, речь. Интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей. Итак, ВПФ – социальны по генезу (происхождению), опосредованы по строению и произвольны по способу функционирования.

Выделяя два исторических этапа развития человечества, биологическое (эволюционное) и культурное (историческое) развитие, Выготский считает, что важно различить и своеобразно противопоставить их как два типа развития и в онтогенезе. В условиях онтогенетического развития обе эти линии находятся в сложном взаимодействии, слиты, реально образуют единый, хотя и сложный процесс.

Биологизаторскому, внеисторическому подходу, идее эволюционизма Л.С. Выготский противопоставил идею историзма, культурно-историческую концепцию развития. Согласно Л.С. Выготскому, каждая форма культурного развития есть уже продукт исторического развития человечества, а не простого органического созревания, в процессе общественной жизни сами природные потребности человека претерпели глубокие изменения, возникли и развились новые человеческие потребности. Для понимания специфики человеческого онтогенеза ключевой является идея соотношения реальной и идеальной форм развития: «Можно ли себе представить, ...что, когда самый первобытный человек только-только появился на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая, конечная форма – "человек будущего" и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек. Невозможно это себе представить. Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходило так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая форма, идеал, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок на пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых такого положения не могли обнаружить и не находим. Это, следовательно, означает, что

---

<sup>13</sup> Выготский А. С. История развития высших психических функций. Т. 3. С. 145.

среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств, в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития»<sup>14</sup>.

В концепции Выготского социальная среда – это не просто внешнее окружение (аналогичная среде обитания животного), а аккумулированный общечеловеческий опыт, материализованный в предметах материальной и духовной культуры; мир созданных человечеством предметов и явлений, творений культуры, в том числе мир человеческой деятельности. Среда содержит идеальные формы, образцы развития, т.е. то, к чему развитие ребенка должно стремиться. Социальная среда рассматривается как источник индивидуального психического развития, как пространство существования идеальных форм, которые присваиваются индивидом в ходе онтогенеза и становятся реальной формой его психики. Человек есть социальное существо в том смысле, что вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые возникли в результате развития всего человечества.

От уровня развития общества зависит содержание развития ребенка и продолжительность детства. Процесс развития в онтогенезе проходит путь от социального к индивидуальному. Форма психического развития ребенка – овладение общественным опытом, присвоение исторически сложившихся способностей, способов деятельности и мышления. Общим механизмом формирования высших психических функций Выготский считал подражание ребенка взрослому. Движущая сила психического развития – собственная активность ребенка в направлении заданных идеальных форм. Высшие психические функции ребенка формируются прижизненно, в результате общения, взаимодействия со взрослым. Это первое условия онтогенеза человеческой психики. Вторым необходимым условием развития ребенка является полноценность всех функциональных систем организма, нормально функционирующий головной мозг.

Такое видение предмета психологии неизбежно требовало создания и нового метода исследования. Эта задача решалась Выготским путем противопоставления сложившемуся общему методу экспериментирования, основанному на теоретических позициях классического бихевиоризма и выраженному в теоретической и экспериментальной схеме стимул–реакция. Выготский разработал новый, экспериментально-генетический метод исследования психических явлений. Идея метода формирующего эксперимента состоит в воссоздании генезиса определенных форм поведения, причем важно не просто констатировать этапы смены одних форм другими, но изучить самый процесс перехода к этим новым формам. Экспериментально-генетический метод Выготского реализует принцип историзма в психологии. Историческое изучение означает применение категории развития к исследованию психических явлений.

Л.С. Выготскому принадлежит идея поиска «единицы» психического развития, анализ которой вскрывал бы принципы развития психики в онтогенезе как такого

---

<sup>14</sup> Выготский Л.С. Основы педологии: Стенограммы лекций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 395

вообще. Принцип анализа с точки зрения поиска единицы противопоставляется ученым элементаристскому подходу, в котором феномены психического развития сводятся к трансформациям отдельных сторон психики. «Единицей» анализа психического развития в онтогенезе является психологический возраст, характеризующийся собственной структурой и динамикой<sup>15</sup>. Структура возраста включает: социальную ситуацию развития и психологические новообразования.

Пониманию среды как фактора развития Выготский противопоставил понятие социальной ситуации развития. Социальная ситуация развития, по мнению ученого, это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной»<sup>16</sup>. Возрастные новообразования Л. С. Выготский определял как тот новый тип строения личности и ее деятельности, который возникает впервые на данной возрастной стадии и определяет сознание ребенка и его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный возрастной период.

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

Л.С. Выготский предложил новую модель объяснения психологического смысла и механизмов возрастных кризисов развития. В традиционной психологии кризисы оценивали негативно, полагая их, скорее, этапами нарушения или спада развития. В концепции же Выготского кризис выступает закономерным и необходимым этапом развития, направленным на разрешение противоречий, возникающих в ходе психического развития ребенка. Суть этих противоречий состоит в несоответствии старой социальной ситуации развития и уровня достижений ребенка, т. е. тех новообразований, которые уже сформированы. Социальная ситуация развития (ССР), согласно Выготскому, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности сознания. ССР представляет исходный момент для всех динамических преобразований возраста. Как система отношений между ребенком и социальной действительностью, ССР по мере развития ребенка распадается, отражая в своей трансформации новые достижения ребенка и

---

<sup>15</sup> См. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 244 – 269.

<sup>16</sup> Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 254.

подготавливая в основных чертах новую ССР. Именно в периоды кризисов развития осуществляется коренная перестройка ССР, задающая новый импульс и направление психическому развитию ребенка на следующем стабильном этапе развития.

Особенности кризисных возрастов были описаны в психологии еще до появления теории Выготского в работах Э. Келера: неопределённость временных границ критического возраста; трехступенчатая структура кризиса (кризис включает три фазы: предкритическую, кульминационную критическую и посткритическую); относительная трудновоспитуемость ребенка в критические периоды (прежние методы воспитательного воздействия в период кризиса оказываются неэффективными). Выготский выявил еще одну особенность критических возрастов: возникновение новообразований кризисного периода. Особенность этих новообразований в том, что они связаны с отмиранием старой возникновением новой социальной ситуации развития. Поэтому период кризиса новообразования приобретают гипертрофированный и не всегда адекватный реальным условиям характер.

В контексте развития высших психических функций и сознания человека Выготским была поставлена проблема соотношения «обучение и развитие». Тезис о влиянии обучения на психическое развитие ребенка Выготский сформулировал в виде гипотезы о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, вход в сознание возможен только через речь<sup>17</sup>. Процесс психического развития (перестройка системной структуры сознания) обусловлен изменением уровня развития обобщений (смысловой стороны). Развивая значения слов, повышая уровень обобщений (через речевое общение людей), можно изменять системное строение сознания, т.е. управлять развитием сознания через обучение. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку.

Экспериментальные исследования, прямо относящиеся к проблеме связи обучения и умственного развития, проведены Выготским в 1931–1934 гг.: это сравнительное изучение усвоения детьми житейских и научных понятий, иностранного и родного языка, устной и письменной речи<sup>18</sup>. Материалы этих исследований позволили выйти на новый уровень в понимании проблемы обучения и развития. Обучение не тождественно развитию. Не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может случиться и так, что оно будет бесполезно или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться не на уже завершившиеся циклы развития, а на возникающие, на зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития охватывает становящиеся функции и определяется Выготским как разница, «расстояние» между уровнем актуального умственного развития ребенка и уровнем возможного развития. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает

---

<sup>17</sup> Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. С. 5 – 361.

<sup>18</sup> Выготский А.С. Мышление и речь. Т. 2. С. 118–361.

актуальный уровень развития. Уровень трудности задач, решаемых под руководством взрослого, определяет потенциальный уровень. В зоне ближайшего развития находится психический процесс, формирующийся в совместной деятельности ребенка и взрослого; после завершения этапа становления он становится формой актуального развития самого ребенка.

Динамика изменений в зоне ближайшего развития ребенка вскрывает сложные взаимосвязи между развитием и обучением. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, но не всякое обучение является действенным, а только то, которое, по словам Выготского, «забегает вперед» развития. Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Зона ближайшего развития глубоко характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности, или особенности, детского развития.

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени, темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Подъем, интенсивное развитие сменяется замедлением, затуханием. Ценность месяца в жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: месяц в младенчестве не равен месяцу в подростковом возрасте.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития, а остальные функции оказываются на периферии сознания и зависят от доминирующей функции. Каждый новый возрастной период знаменуется перестройкой межфункциональных связей – в центр выдвигается другая функция, устанавливаются новые отношения зависимости между остальными функциями.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

## **2.5. Проблема периодизации психического развития в онтогенезе**

Исследованию стадийности психического развития ребенка было посвящено значительное число работ Д.Б. Эльконина. Эльконин признавал только формулу

«ребенок в обществе» (а никак не «ребенок и общество»), подчеркивая, что ребенок с момента рождения является общественным существом. Психическое развитие ребенка протекает в системе отношений двух типов: «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый». «Общественный взрослый» выступает носителем общественно выработанных способов действия с предметами, воплощением смыслов и норм жизни. Овладевая основами культуры, ребенок не приспособливается к условиям жизни, а выступает как активный субъект деятельности, в процессе осуществления которой у него возникают и развиваются различные психические новообразования. Развернутая периодизация психического развития ребенка от рождения до 17 лет была создана Д.Б. Элькониным и представлена в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте»<sup>19</sup>.

В развитии детей Д.Б. Эльконин считал необходимым выделение стадий, возрастных периодов, а не просто временных промежутков. Развивая идеи Выготского, ученый характеризовал каждый психологический возраст показателями, которые находятся между собой в сложных отношениях: социальная ситуация развития; психологические новообразования, а также ведущая деятельность. Социальная ситуация развития определяется как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. С жизнью ребенка в определенной социальной ситуации неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка. Эльконин использовал понятие ведущая деятельность, разработанное А.Н. Леонтьевым, как критерий выделения психологических возрастов. В каждом возрасте имеется система различных видов деятельности, но ведущая занимает в ней особое место. Ведущая деятельность проходит длительный путь становления, развития (под руководством взрослых), а не возникает сразу в готовой форме. Ведущая деятельность – это главная деятельность по ее значению для психического развития. Ведущая деятельность характеризуется следующим:

- в форме ведущей деятельности возникают и внутри нее дифференцируются другие, новые типы деятельности (так, в игре в дошкольном детстве впервые возникают и складываются элементы учения);

- в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы (в игре формируются процессы активного воображения ребенка);

- от ведущей деятельности зависят наблюдаемые в данный период развития изменения личности ребенка (в игре ребенок осваивает мотивы и нормы поведения людей, что составляет важную сторону формирования личности).

Эльконин представил последовательность психологических возрастов в детстве следующим образом:

---

<sup>19</sup> Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психологические труды. С. 60–78.

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 месяца –1 год) – непосредственно-эмоциональное общение со взрослым;
- кризис одного года;
- ранний возраст (1 –3 года) – орудийно-предметная (предметно-манипулятивная) деятельность;
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3 –7 лет) – сюжетно-ролевая игра;
- кризис семи лет;
- младший школьный возраст (8–12 лет) – учебная деятельность;
- кризис 11 –12 лет;
- подростковый возраст (11 –15 лет) – интимно-личное общение со сверстниками;
- кризис 15 лет.

Внутри деятельности возникают и развиваются психологические новообразования. При смене одной ведущей деятельности другой (когда, например, игровая деятельность дошкольного возраста замещается другой ведущей деятельностью – учебной, характерной уже для младшего школьного возраста) происходит кризис. В зависимости от содержания выделяют кризисы отношений (3 года и 11 лет) и кризисы мировоззрения (1 год и 7 лет). Эльконин в представленной им схеме психического развития в детстве разработал идею о периодической смене, чередовании в онтогенезе двух типов деятельности. Эта идея была подготовлена работами А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина, посвященными анализу строения и формирования предметного действия, итогом исследований которых явилось представление о структуре человеческого действия: в каждом действии можно выделить две его стороны: ориентировочную и исполнительную. Фаза ориентировки предшествует исполнению. Она особенно развернута на начальных этапах освоения нового предметного действия. Именно ориентировочная часть действия подвергается интериоризации, что и составляет основное содержание функционального развития психики.

В деятельности могут быть выделены две стороны – мотивационная и операционная; они развиваются неравномерно, причем темп развития отдельной стороны деятельности в каждом возрастном периоде изменяется. Согласно гипотезе Д.Б. Эльконина, все детские возрасты могут быть разделены на два типа:

- в возрастах первого типа (это младенчество, дошкольное детство, подростковый возраст) у ребенка развивается преимущественно общественно-мотивационная сторона некоторой деятельности; складывается ориентация ребенка в системе отношений, мотивов, смыслов человеческих действий;

- в возрастах второго типа, следующих за первыми (это раннее детство, младший школьный возраст, ранняя юность), у ребенка развивается уже операционная сторона этой деятельности

Обобщенное представление о периодизации детского психического развития представлено в таблице 3.

Таблица 3.

Периодизация психического развития ребенка Д.Б. Эльконина

| Эпохи           | Периоды                              | Ведущий тип деятельности                                  | Тип деятельности и преимущественная сторона развития | Новообразование  |
|-----------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Раннее детство  | Младенчество<br>0 - 1                | Непосредственно-эмоциональное общение ребенка со взрослым | Мотивационно-потребностная сфера (I тип)             | Индивидуальная психическая жизнь, комплекс оживления                             |
|                 | Раннее детство<br>(1 - 3)            | Предметно-манипулятивная деятельность                     | Интеллектуально-познавательная сфера (II тип)        | Речь, развитие сенсомоторной координации, начало развития самосознания           |
| Детство         | Дошкольное детство<br>(3 - 7)        | Сюжетно-ролевая игра                                      | Мотивационно-потребностная сфера (I тип)             | Формирование внутренней позиции, произвольность мышления                         |
|                 | Младший школьный возраст<br>(7 - 11) | Учебная деятельность                                      | Интеллектуально-познавательная сфера (II тип)        | Внутренний план действий, рефлексия, самооценка                                  |
| Подростничество | Подростковый возраст<br>(11 - 15)    | Интимно-личностное общение со сверстниками                | Мотивационно-потребностная сфера (I тип)             | Чувство взрослости, рефлексия, самосознание                                      |
|                 | Ранняя юность<br>(15 - 17)           | Учебно-профессиональная деятельность                      | Интеллектуально-познавательная сфера (II тип)        | Система ценностей, абстрактно-логическое мышление, гипотетико-дедуктивная логика |

С точки зрения Эльконина, периодически возникает разрыв между уровнем развития операциональной и мотивационной сторон деятельности, одна вырывается вперед и опережает другую, и необходимо изменить деятельность, чтобы отстающая сторона достигла необходимого уровня развития. Движущие силы развития связаны с противоречием, которое складывается в процессе овладения ребенком мотивационной и предметной сторонами деятельности. Гипотеза периодичности в психическом развитии ребенка, сформулированная Д.Б. Эльconiным, творчески развивает идеи Л.С. Выготского, она объясняет формирование у ребенка не только познавательной, но и мотивационно-потребностной сферы личности, освоение ребенком мира людей и мира предметов, раскрывает механизм самодвижения в психическом развитии.

Ставшая классической, теория периодизации психического развития Эльконина, открыла путь для дальнейшей теоретико-экспериментальной разработки этой проблемы.

Так, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации – концепцию Э. Эриксона и

концепцию Д.Б.Эльконина<sup>20</sup>. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Эльконин – внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «со-бытийная общность» одновременно схватывающее две стороны развития – его объект и источник. В построении любой человеческой (со-бытийной) общности участвуют по крайней мере двое: смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Не претендуя на полноту раскрытия подхода, кратко перечислим выделенные стадии:

I. Оживление (от рождения до 12 месяцев) – общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

II. Одушевление (11 месяцев – 6,5 лет) – общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

III. Персонализация (5,5– 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, мастер, наставник и др. Человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самоидентичности внутри совместного бытия с другими людьми.

IV. Индивидуализация (17–42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта – индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

V. Универсализация (39 лет и старше) – выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Богочеловечество как со-участник в построении и собеседник в осмыслении универсального со-бытия.

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической

---

<sup>20</sup> Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38-50.

готовности к переходу на новый этап возрастного развития<sup>21</sup> 2 . В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия<sup>22</sup> 3 . В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов. Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения» (признаки нормальной возрастной инволюции); возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого (с позиции достигнутого ребенком соответствия культурной норме возраста и психофизиологической норме созревания), но и с учетом детских критериев.

Современный этап развития общества и человека характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

*Контрольные вопросы.*

- 1. Разъясните суть биогенетического принципа. Как этот принцип был применён в психологии?*
- 2. Понимание развития в бихевиоризме. Назовите основные законы научения.*
- 3. Какие теории можно назвать теориями конвергенции двух факторов. В чем ограниченность этих теорий?*
- 4. Психическое развитие в контексте психоанализа. Проведите сравнительный анализ теорий З. Фрейда и Э. Эриксона.*
- 5. Какие стадии обязательно проходит индивид в своем когнитивном развитии с точки зрения Ж. Пиаже?*
- 6. Сформулируйте гипотезу Выготского о происхождении и природе высших психических функций.*
- 7. Что такое «идеальные формы» в концепции Л.С. Выготского?*
- 8. Определите понятие «психологический возраст»? Каковы его структура и генезис?*
- 9. Сформулируйте вслед за Д.Б. Элькониным закон периодичности психического развития ребенка.*
- 10. В чем отличие современных представлений о периодизации психического развития от классических представлений?*

---

<sup>21</sup> Бершедова А.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: Авто- реф. дис. М., 1999.

<sup>22</sup> Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2001.

## Раздел 3 Возрастная психология

### 3.1. Кризис новорожденности. Младенчество

В постнатальный период происходит коренное изменение образа жизни ребенка, связанное с физическим отделением от материнского организма: это новый тип дыхания (включаются легкие ребенка), новый способ питания, новые температурные условия и т.п. Поэтому новорожденность с физиологической точки зрения – это переходный период, когда происходит приспособление к внеутробному образу жизни, становление собственных систем жизнеобеспечения организма.

Характерные особенности периода новорожденности: малое различие сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная активность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная). Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др. Л.С. Выготский характеризовал своеобразие психики новорожденного, отмечая такие моменты: «исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; невыделенность себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей, неразличение социальных и физических объектов<sup>23</sup>. У ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является реакция недовольства на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы недовольства, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удастся, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка.

Многие исследователи подчеркивают исключительную сложность изучения психики детей младенческого возраста и недопустимость умозрительных рассуждений. В России начало объективного изучения психического и физиологического развития младенцев было положено в 1920-х гг. сотрудниками И.П. Павлова и В.М. Бехтерева Н.М. Щеловановым, Н.Л. Фигуриным и др. Для этой цели были использованы систематическое наблюдение, экспериментальные методики анализа условных рефлексов и ориентировочной реакции. В последние десятилетия в связи с расширением возможностей точной регистрации поведенческих проявлений наблюдается новый всплеск интереса к психологии младенцев. В настоящее время при исследовании процессов восприятия, памяти, внимания у детей первого года жизни используют регистрацию целого ряда объективных «индикаторов»: частоты сердечных сокращений, ритма дыхания и сосания, микродвижений глаз, поворотов головы, появления и угасания ориентировочной реакции. Какими же способностями

---

<sup>23</sup> Выготский Л.С. Младенческий возраст. Т. 4.

обладает новорожденный? Прежде всего, это определенный набор безусловных рефлексов, облегчающих приспособление к новым условиям жизни:

- рефлексов, обеспечивающих работу основных систем – организма (дыхания, кровообращения, пищеварения и др.), в частности сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения (затихание, торможение движений);

- защитных рефлексов (например, при прикосновении к векам ребенок закрывает глаза, зажмуривается при ярком свете);

- ориентировочных рефлексов (поисковый рефлекс при легком надавливании на середину верхней губы, поворот головы к источнику света);

- атактических рефлексов (например, хватательный рефлекс, или рефлекс Робинсона, рефлекс Бауэра; автоматическая и др.).

Наличие безусловных рефлексов свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС новорожденного, однако на протяжении первого года жизни большинство из них угасает. При этом существует четкая связь между созреванием мозга и исчезновением большинства из этих простейших рефлексов. Причина в том, что многие из них контролируются подкорковыми структурами, в первую очередь средним мозгом, который развивается у плода с большим опережением. Простейшие рефлексы постепенно уступают место более сложным рефлекторным реакциям и условно-рефлекторным поведенческим комплексам, в обеспечении которых решающую роль играет кора головного мозга.

Здоровый новорожденный обладает разными видами чувствительности – тактильной, температурной, болевой, вкусовой (способностью различить сладкое от горького, кислого, соленого). Хотя чувствительность у новорожденного ниже, чем у более старших детей, однако она заметно возрастает в течение первых недель жизни. Зрительная и слуховая функции у новорожденных довольно примитивны, но быстро совершенствуются. Существуют данные в пользу наличия врожденной координации слуха и зрения. На второй неделе жизни появляется слуховое сосредоточение – плачущий ребенок умолкает при сильном звуковом раздражителе (например, звонок) и прислушивается. К концу первого месяца жизни появляется возможность кратковременной фиксации взгляда на предмете.

Появились новые поразительные данные о возможностях новорожденных и младенцев первых недель и месяцев жизни, например о так называемой лицевой имитации новорожденных (способности имитировать вытягивание губ, высывание языка, открывание рта). Сообщается, что значимым фактором научения для младенцев оказывается вовсе не характер подкрепления, а особенности самой программы, включенность в неё задач, требующих от ребенка определенного решения<sup>24</sup>. Например, экспериментально задавалась такая схема: поворотом головы налево младенец может включить свет. Большинство двух-трехмесячных детей вскоре обнаруживали эту взаимосвязь и включали свет неоднократно за короткий промежуток времени. Затем частота поворотов головы уменьшалась и сохранялась на

---

<sup>24</sup> Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985. С. 19–25.

низком уровне до смены программы. Когда ребенок случайно открывал изменение схемы (теперь включение света происходило при повороте головы направо), всякий раз наблюдался рост активности. Пяти-шестинедельные младенцы научались так регулировать темп сосания пустышки, чтобы достигать наилучшей фокусировки изображения на экране телевизора.

Современные исследователи обнаруживают некоторые факты, свидетельствующие о врожденных предпосылках общения<sup>25</sup>. Это способности избирательных контактов ребенка с человеком: предпочтение с первых минут жизни живых человеческих лиц, а не других сложноорганизованных зрительных изображений; способность выделять человеческий голос среди других звуков; выделение голоса матери из прочих голосов; достаточно сложные лингвистические задатки. Врожденные схемы взаимодействия поведенчески проявляются в направленности взгляда в момент расположенности к общению, в закрывании глаз и отворачивании головы как сигналах свертывания общения. Утверждается, что подлинные способности маленького ребенка к обучению часто оказываются непродемонстрированными в силу неподходящей организации экспериментальной ситуации – важна физическая близость к матери, лучше всего контакт «кожа к коже».

И, тем не менее, все перечисленные способности являются лишь предпосылками будущего развития. Новорожденный не имеет ни одного готового акта поведения, ни одной сложившейся формы движений. Даже безусловный сосательный рефлекс нуждается в совершенствовании в первые дни жизни. Исследования показали, что такие двигательные акты, как хватание и ползание, не являются естественным продолжением врожденных рефлексов. Напротив, требуется угасание безусловных движений, чтобы могли быть сформированы новые произвольные двигательные акты. Человеческий детеныш – самый беспомощный на Земле. Его биологическая беспомощность увеличивает количество степеней свободы в выборе направления развития и обеспечивает гибкость адаптации. Наиболее эволюционно близкий к человеческому детеныш обезьяны, физически отделившись от матери, обладает ценной для выживания способностью ухватиться за ее шерсть и удерживаться таким образом в первые два месяца после рождения. На начальном этапе развития решающее условие выживания новорожденного – это уход взрослого человека, удовлетворение им всех жизненных потребностей ребенка. Любое отношение к предмету осуществляется только «через» и «посредством» взрослого человека. Имея в виду именно это, говорят о новорожденном как о максимально социальном существе. В противоречии между максимальной нуждой во взрослом и минимальными средствами взаимодействия заложена основа всего психического развития ребенка в младенческом возрасте. Первые формы взаимодействия ребенка и взрослого. В конце первого – начале второго месяца жизни ребенок начинает отчетливо выделять взрослого из окружающей обстановки. Это происходит по

---

<sup>25</sup> Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец: О развитии и воспитании ребенка первого года жизни. СПб, 1999.

причине того, что взрослый с первых дней жизни выступает по отношению к ребенку с опережающей инициативой, он приписывает ребенку качества субъекта общения – обращается к нему, о чем-то спрашивает, комментирует собственные действия. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют. Взрослый, кроме того, очевидно, становится наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия, способным удовлетворить потребность в новых впечатлениях, которую некоторые исследователи считают врожденной. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого, на третьей-четвертой неделе у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать так называемое ротовое внимание в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого – ребенок замирает, губы слегка вытягиваются вперед, происходит глазной контакт. В возрасте 4–5 недель вслед за этим возникает попытка улыбнуться и, наконец, настоящая, так называемая социальная улыбка, или улыбка общения

Выразительная улыбка и другие, присваиваемые младенцем позже элементы пралингвистической знаковой системы (мимика, жесты) умиляют родителей, действуют на взрослых воодушевляюще и приводят к ответному эмоциональному вознаграждению малыша. Здесь мы наблюдаем взаимное эмоциональное отождествление взрослого и ребенка.

Но даже на такой ранней стадии взаимоотношения не определяются всецело взрослым. Темперамент новорожденного (его раздражительность или спокойствие, гибкость приспособления к окружающей ситуации), тональность плача (высокий голос при плаче, характерный для детей с различными отклонениями, – «сигнал выживания»), множество других поведенческих признаков влияют на отношение к нему родителей, на характер и скорость их реагирования. Итак, важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается именно возникновение ответной реакции ребенка – улыбки на обращение матери (близкого взрослого). Это означает начало собственной «индивидуальной психической жизни новорожденного». В период новорожденности жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма, но вплетенным в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Кроме того, она становится психической жизнью, ибо, согласно Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

В последующие недели складывается комплекс оживления, который служит границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству как периоду стабильного развития. Термин «комплекс оживления» введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриним и М.П. Денисовой. Комплекс оживления – особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления

сопровождаются громким коротким вздохом; в 10–12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, перебирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе. Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления – основной критерий нормативности психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев. Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и появились средства общения. Активность со стороны малыша направлена на взаимодействие со взрослым и выражена тем сильнее, чем пассивнее взрослый. Комплекс оживления вызывает у ухаживающих за ребенком взрослых чувство глубокого удовольствия, ощущение взаимности, разделенности собственных эмоций со стороны этого маленького существа. Развитый комплекс оживления знаменует окончание новорожденности и начала собственно периода младенчества.

Младенческий возраст длится от 2 месяцев до 1 года. Ведущая деятельность младенческого периода – непосредственно-эмоциональное общение (по Д.Б. Эльконину), или ситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Объект этой деятельности – другой человек. Основное содержание общения между взрослым и ребенком составляет обмен выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия посредством мимики, жестикуляции, телесного контакта (поглаживаний, тормошения, объятий), звуков и слов. О решающей роли общения в психическом развитии ребенка убедительно свидетельствуют так называемые явления госпитализма<sup>26</sup>. Явление госпитализма обнаружилось при попытках наладить внесемейное воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, поражала огромная смертность маленьких детей в приютах. Например, в 1678 г. в Венеции из 2000 детей, принятых в приют, в течение 10 лет осталось в живых только семь. Приюты получили печальное название «фабрик ангелов». Дети, оставшиеся в живых, имели выраженное отставание в физическом и психическом развитии: к трем годам они не умели есть, почти не говорили, были чрезмерно пассивны или, напротив, возбуждены и агрессивны. Причины таких последствий долгое время искали в особенностях санитарно-гигиенического ухода, в неполноценном питании и небрежности врачей.

Большое значение для привлечения внимания к нарушениям психомоторного развития детей, воспитываемых вне семьи, имели исследования психолога психоаналитической ориентации Р. Шпица, в особенности работа «Госпитализм» (1945). Шпиц проводил сравнительные наблюдения за развитием детей в одном из приютов и одновременно в яслях при женской тюрьме. Гигиенические условия, врачебное наблюдение, «наследственность» в приюте были лучше. Но дети из яслей имели единственное преимущество: за ними ухаживали их собственные матери. В

---

<sup>26</sup> Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. С. 18–22.

тюремных яслях за два года не умерло ни одного ребенка, в то время как в приюте из 91 ребенка погибло 37%. Годовалые дети из приюта встречали незнакомых людей испуганным визгом или вели себя крайне навязчиво. К концу второго года дети становились пассивными, предпочитая лежать в постельках. Что касается ясельных детей, то основная проблема заключалась в том, как справиться с их нарастающей любознательностью и предприимчивостью. Р. Шпиц, а также другие психологи неофрейдистской ориентации объясняли подобные нарушения развития разрывом контактов ребенка с биологической матерью, подчеркивали глубину и необратимость искажений психического развития.

Российские педиатры и психологи причину госпитализма определили как дефицит общения. Были созданы научные основы воспитания детей раннего возраста в общественных учреждениях и достигнуты успехи в искоренении госпитализма путем направленной организации общения персонала с детьми с первых дней жизни. Нельзя забывать, что стертые, неявные, но все же весьма опасные для полноценного психического развития малыша симптомы госпитализма могут возникать при ранней разлуке (помещении ребенка в больницу) и даже в семье. Так бывает, когда родные не уделяют ребенку достаточно внимания и тепла, в ситуации социально-экономического неблагополучия или когда ребенок оказывается по какой-либо причине, например из-за несоответствия его пола ожидаемому, психологически «не принятым» матерью.

Поведение детей группы риска в первые месяцы характеризуется так называемым синдромом «дефицитарности ключевых сигналов». Дети начинают улыбаться в более поздние сроки, причем улыбки обычно стертые, невыраженные; инициатива в контакте со взрослым отсутствует, а ответная реакция очень слаба; они избегают зрительного и эмоционального контакта; напрягаются и отстраняются при взятии на руки. В первом полугодии жизни наблюдается доминирование отрицательных эмоций, быстрая истощаемость и высокая утомляемость ребенка при взаимодействии со взрослым, запаздывание в появлении и бедность вокализаций. Выделены и матери групп риска: депрессивные, с психическим заболеванием, с нарушением отношений с родителями в собственном детстве, матери-подростки. Характерные изменения поведения со стороны ребенка (сокращенность и ослабленность сигналов, меньшая отзывчивость на социальное поведение матери, сниженная инициативность) и со стороны матери (меньшая чувствительность к сигналам ребенка, доминирование, дефицит вовлеченности в общение, эмоциональная отстраненность) с высокой вероятностью могут привести к нарушениям взаимодействия в системе «мать – младенец», отклонениям в формировании взаимной привязанности, риску отставания в развитии.

Характеризуя развитие отдельных психических процессов, рассмотрим особенности становления общения и речи, а также сенсо-моторных координаций.

В первом полугодии жизни потребность ребенка во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется в ходе ситуативно-личностного общения, выполняющего функции ведущей деятельности.

К концу первого года комплекс оживления закономерно исчезает. Теперь на незнакомое лицо ребенок реагирует чаще не страхом, а робостью, стеснением, интересом. Важно, что отношение к взрослым избирательное и дифференцированное. Во втором полугодии ребенок начинает испытывать нужду в сотрудничестве, соучастии со взрослым, чтобы достичь желаемого при ограниченных возможностях. Общение приобретает форму ситуативно-делового взаимодействия, что выражается в обращении ребенка за помощью ко взрослому (по М.И. Лисиной). Желание быть понятым делает необходимым речевой контакт.

Общую линию речевого развития можно представить как последовательный переход от крика, сигнализирующего об изменении актуального состояния новорожденного (1-2 мес.), к певучему и интонационно выразительному гулению, выражающему заинтересованность в общении со взрослым (2-4 мес.), через активный и интонационно насыщенный лепет, сопровождающий игровой контакт со взрослым (4-8 мес.), к имитации звуковых сочетаний, подражанию звукам и слогам, а также произнесению пяти-шести лепетных звуков, соотнесенных с лицами и предметами (8-12 мес.). В ситуации общения ребенок особо выделяет и узнает свою мать, беспокоится при ее уходе, а позже (в 6-8 мес.) различает более широкий круг «своих» и «чужих». При приближении незнакомого взрослого уже четырехмесячный ребенок настораживается, внимательно всматривается в его лицо, широко открывает глаза, притормаживает движения, в некоторых случаях может возникнуть реакция страха. В 7-10 месяцев ориентировочная реакция на новое лицо, сменяющаяся реакцией страха или познавательного интереса, что является возрастной нормой. В этом возрасте ребенок с готовностью включается в игровой контакт (игры в «ку-ку» и в «бросание игрушки»). В ситуациях общения ребенок начинает использовать жесты (протягивать руки, показывая, что хочет на руки; тянуться руками к далекому предмету, показывая свое желание получить его). Таким образом, период от рождения до одного года является доречевым, подготовительным этапом развития речи. Формируется речевой слух и дыхание, артикулирование звуков и интонирование, речевое подражание. Можно выделить развитие понимания чужой речи и развитие произносительной стороны речи.

Развитие сенсорных и моторных функций на первом году жизни осуществляется неравномерно: развитие сенсорики значительно опережает формирование движений.

Уже к 3-4 месяцам зрительные и слуховые способности младенцев почти не отличаются от таковых у взрослых людей. К этому возрасту ребенок, как правило, свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении, на любом расстоянии и с любой скоростью; способен длительно сосредоточиваться при разглядывании; совершает инициативные движения глаз (активно ищет объект для

рассматривания); правильно связывает слуховые и зрительные впечатления (локализует звук в пространстве – поворачивает голову и отыскивает глазами источник звука). Формируются условно-рефлекторные реакции, в развитии которых важную роль играют зрительные и слуховые впечатления.

Во втором полугодии постепенно складываются особые ориентировочные действия, направленные на обследование окружающего пространства и предметов. В состоянии спокойного бодрствования ребенок проявляет интерес к игрушкам, он не только длительно рассматривает их, но и приближает к ним руки, обхватывает их, тянет в рот. Новая задача зрения – направлять и регулировать поведение, так что формирование самостоятельных двигательных актов происходит под контролем зрения. Развивается тактильная чувствительность. Впечатления превращаются в образы восприятия, складываются предпосылки для формирования наглядно-действенного мышления, что выражается в способности ребенка использовать одних действий в качестве средства для достижения других (цели).

Двигательное развитие на протяжении первого года совершается очень интенсивно: от тотальной физической беспомощности к автономному перемещению в пространстве. Период младенчества состоит из двух подпериодов: I подпериод – до 5-6 месяцев, II подпериод – от 5-6 до 12 месяцев. I подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Н.М.Щелованов заметил закономерность: у человека сенсорные процессы в своем развитии опережают развитие двигательной системы. Общая закономерность любого поведенческого акта: сначала сориентироваться, а затем действовать. У человеческого ребенка в самом начале жизни это обеспечено природой. В первое полугодие жизни происходит чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных механизмов, элементарных форм будущих ориентировочных реакций: сосредоточение, слежение, круговые движения. В 4 месяца появляется реакция на новизну (по М.П. Денисовой). Реакция на новизну – это разная сенсорная реакция, она в том числе заключается в длительности удержания взгляда на новом предмете. Возникают самоподкрепляемые круговые реакции, когда каждую минуту предмет меняет свои свойства. Развивается слуховое восприятие. Появляются реакции на голос матери. Развивается тактильная чувствительность, которая имеет важное значение для возникновения акта хватания и обследования предмета.

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

Акт хватания – это поведенческий акт, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому для того, чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась в орган осязания, чтобы она "раскрылась". Первоначально

кисть руки ребенка сжата в кулачок. Пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету.

Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано возникновение предметного восприятия. Когда раздражитель падает на глаз, образа еще нет. Образ возникает тогда, когда есть практический, действенный контакт между изображением и предметом. Благодаря хватанию возникает пространство, это пространство вытянутой руки, протяженность его невелика, но предмет вырывается из прежней схемы. До этого восприятие предмета осуществлялось через рот, теперь, когда ребенок тянется к предмету, рот закрывается. Благодаря акту хватания развивается рука: возникает противопоставление большого пальца, что служит одним из родовых отличий человека человекообразных обезьян.

На основе акта хватания расширяются возможности манипулирования с предметом, а в возрасте от 4 до 7 месяцев возникают результативные действия: простое перемещение предмета, движение им, извлечение из него звуков. В 6–7 месяцев у ребенка складываются простые манипулятивные действия с предметами. Предметные манипуляции одинаковы по отношению к любому предмету: малыш сосет его, царапает, размахивает им, стучит, бросает и т.д. В возрасте 7-10 месяцев формируются соотносимые действия: ребенок может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдаляя их от себя и соотнося их между собой: ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него. К концу младенческого возраста (10-11 до 14 месяцев) возникает этап функциональных действий (нанезывание, открывание, вкладывание и т.д.).

На основе достижений сенсомоторного развития в контексте общения со взрослым происходит интенсивное формирование действий с предметами, что является своего рода пропедевтикой для возникновения предметно-манипулятивной деятельности, ведущей для раннего детства (1-3 года). Смещение интереса со взрослого на предмет происходит не спонтанно и не случайно. Взрослый, являясь аффективным центром ситуации, специально переключает внимание ребенка с себя на предмет, мотивирует активность ребенка и придает ей адекватную форму, показывая конкретные способы действий с вещами. Захватывание (доставание) предмета – это первое произвольное целенаправленное действие грудного ребенка.

В конце первого года жизни предметы окружающего мира перестают быть изолированными в восприятии ребенка, он все чаще сам или с помощью взрослого начинает устанавливать между ними различные отношения и связи. Манипулирование постепенно усложняется, начинают преобладать повторные и цепные действия-манипуляции с предметами. Возникает направленность на повторение и достижение результата. Складывается манипулирование двумя предметами: поставить один на другой, вложить один в другой, снять, вытащить,

нанизать, открыть–закрыть (крышку). Малыш научается удерживать и выполнять простые действия одновременно обеими руками (постукивать одной погремушкой о другую), становится возможен перенос знакомых действий на новые предметы и получение косвенных изменений. К концу первого года жизни возникают орудийно-предметные действия – с предметами согласно их социальной функции: пить из чашки, укрываться одеялом, копать совочком. Малыш уже умеет обращаться с игрушками, которые заключают в себе специальное правило, способ употребления: собирает пирамидку и матрешку, катает мяч, складывает башню из двух-трех кубиков.

Период младенчества завершает кризисом одного года. Ключевыми новообразованиями данного возрастного периода являются ходьба и первые слова. К концу первого года ребенок приобретает способность самостоятельного передвижения: появляется ползание, затем вертикальная походка (ходьба). Мир открывается перед ним в новом ракурсе. Ходьба дает возможность отделения ребенка от взрослого, превращения ребенка в субъекта действия. В конце первого года происходит раздробление эмоциональной общности с родным взрослым и перестройка социальной ситуации развития. Появление первых слов, имеющих характер указательного жеста, понятных только близким представляет новый прогрессивный способ общения со взрослым<sup>27</sup>. По мнению Л.И. Божович, к числу важнейших новообразований младенчества относится появление так называемых мотивирующих представлений. Это всплывающие в памяти ребенка аффективно заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности. Возникновение мотивирующих потребностей превращает ребенка в субъект действия<sup>28</sup>.

Увеличение двигательных возможностей (сначала ползание, затем ходьба) приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Со стороны родителей вынужденно возникает запрет. Регулярно сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Из спокойного и уступчивого ребенок превращается в невероятно активного, своевольного, пытающегося добиться выполнения своего желания. Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года Выготский считал появление особых аффективных состояний – гипобилических реакций, протекающих по типу эмоционального взрыва. Ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, заливается слезами, бросается на пол. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом; появляется Я желающий.

*Контрольные вопросы.*

*1. В чем заключается значение безусловных рефлексов?*

---

<sup>27</sup> Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

<sup>28</sup> Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 1

2. *Перечислите компоненты «комплекса оживления».*
3. *В чем состоит специфика сенсомоторного развития ребенка младенческого возраста?*
4. *Перечислите основные новообразования младенчества.*

### **3.2. Раннее детство**

В конце первого года ребенок становится на ноги. Это приобретение имеет такое большое значение, что иногда этот период называют «ходячее детство». На первых порах прямохождение, ходьба – это особая задача, связанная с сильными переживаниями, для решения которой необходима поддержка, участие и одобрение взрослых. Постепенно ходьба становится уверенной, увеличивается автономность ребенка от взрослых и складывается более свободное и самостоятельное общение с внешним миром. Расширяется круг доступных ребенку предметов, появляется ориентировка в пространстве и определенная самостоятельность. Основная потребность ребенка раннего возраста – познание окружающего мира через действия с предметами. Самостоятельно ребенок не может открыть способ употребления орудий и других специфически человеческих предметов, способ использования их не является очевидным, не лежит на поверхности. Психологическая «робинзонада» не способна обеспечить эффективное развитие человека. На основании ситуативно-личностной формы общения строится новая потребность в предметном взаимодействии. Происходит расчленение предметной и социальной среды. Складывающаяся социальная ситуация развития, характерная для раннего детства, может быть обозначена формулой: «ребенок – предмет – взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Разворачивается совершенно новая форма общения – ситуативно-деловое общение (М.И. Лисина), которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Контакт становится опосредованным предметом и действием с ним. Средства общения – это привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение использованию предметов по назначению, совместные игры. Взрослый выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка и эмоционально поддерживающий его, подкрепляющий успехи и достижения. Характеристики полноценного общения ребенка раннего возраста со взрослыми:

– инициативность по отношению к старшему, стремление привлечь его внимание к своим действиям;

– предпочтение предметного сотрудничества со взрослым, настойчивое требование от взрослого соучастия в своих делах;

– чувствительность к отношению взрослого, к его оценке и перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого, тонкое различение похвалы

и порицания;

– активное использование речи во взаимодействии.

Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является уже не эмоциональное общение со взрослым, а предметно-манипулятивная или, точнее, орудийно-предметная деятельность. Особенно значимыми для психического развития считаются орудийные и соотносящие действия. Орудийно-предметные действия – это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Сложность выполнения такого действия заключается в том, что ребенок должен научиться действовать не «в логике руки», когда предмет используется как естественное ее продолжение, а в логике самого орудия, т. е. нужно приспособить движение руки к специфическим свойствам предмета. Овладение ложкой как орудием приема пищи – один из классических примеров, описанный П.Я. Гальпериным. Проходит длительный период обучения: вначале ложка выступает как простое замещение руки – ребенок пытается поднести ложку ко рту по кратчайшему расстоянию, так же как зажатый в кулаке сухарь. Лишь постепенно ребенок осваивает орудийную логику: зачерпнув из чашки, держать ложку строго горизонтально, сначала поднять вверх вертикально, а затем уже поднести к губам<sup>29</sup>.

Д.Б. Эльконин выделил логику усвоения предметного действия ребенком. Анализируя процесс усвоения предметных действий, Д.Б. Эльконин выделил следующие закономерности:

1. Ребенок производит те или иные действия потому, что они представляют собой совместную со взрослым деятельность или выполняются по поручению взрослого. Смысловой центр ситуации усвоения предметных действий – взрослый и совместная деятельность с ним.

2. Ребенок вначале усваивает в новых действиях наиболее общее: цель, смысл, основной рисунок, т.е. то, что делает действия осмысленными, целенаправленными. Лишь позднее совершенствуется техническая сторона действий, отрабатывается их операционально-технический состав.

3. Критерий правильности употребления орудий – не фактический результат, а соответствие образцу действия. Воспроизводя образец, ребенок строит собственный образ действия с предметом, при этом постепенно осваивая операционально-техническую сторону действия. Создание образа действия – не одномоментный акт, для этого требуются многочисленные пробы. Компоненты действия входят в образ только на основе санкции взрослого. Возникновение образа действия завершает процесс формирования предметного действия.

4. Процесс формирования предметного действия у ребенка сопровождается отождествлением себя с взрослым.

5. Взрослый – образец для подражания, руководитель, контролер, а также

---

<sup>29</sup> Гальперин П.Я. Функциональные различия между орудием и средством: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис: В 2 ч. М., 1980. Ч. 1. С. 195-203.

источник эмоциональной поддержки. Схематическое воспроизведение действий взрослого становится мощным стимулом дальнейшего развития деятельности ребенка: воспроизводимые ребенком действия взрослого, оставаясь какое-то время несовершенными по моторике и результату, направлены и осмысленны.

Наиболее подходящей ситуацией обучения является «обращенный показ», т.е. разыгрывание перед ребенком представления с игрушкой, при котором взрослый специально адресует ему свои действия, называет его по имени, улыбается, вовлекая в игру. Именно в этом случае ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, подражает им, присоединяется к игре. В дальнейшем, когда взрослый оставляет ребенка одного, тот долго продолжает начатую игру.

Важное значение в психическом развитии в раннем детстве имеет и использование полифункциональных предметов. Так, палочка может выступить в роли градусника, мостика, ложки, ножа; кубик может стать куском хлеба или мыла, кирпичом или утюгом. Подобные предметы не диктуют жестко способ их использования и предполагают определенную свободу действия, что позволяет им выступить средством овладения замещением. Замещающее действие характеризуется новым, условным отношением между предметом и его использованием и свидетельствует о зарождении знаковой формы сознания. Способность к замещению рассматривается как одна из важнейших предпосылок развития игры.

Согласно определению ведущего типа деятельности внутри нее начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в следующем возрастном периоде. В данном случае в рамках предметной деятельности начинает складываться игра, а также продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование). Сначала ребенок манипулирует предметами так, как показал взрослый, причем требует тот же самый предмет (ту самую ручку, ту самую книгу, которую держит в руках мама). Следующие этапы в развитии предметных действий, которые приводят к обособлению игры: перенос показанного действия на другие предметы (замещение), использование предметов-заместителей; воспроизведение увиденного на игрушках. Одна из ранних форм игры детей раннего возраста – предметная игра – представляет собой многократное воспроизведение общих схем использования вещей, варьирование функций («значений») предмета в реальном практическом действии. Предметная игра постепенно перерастает в сюжетно-отобразительную, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни. Дети раннего возраста сначала действуют с предметами, а потом осознают смысл предмета в игре и дают предметам игровые названия.

В конце второго – начале третьего года жизни в поведении ребенка можно наблюдать феномен «роль в действии». Ребенок, воспроизводя действия конкретного взрослого из своего окружения, не осознает этого, но охотно соглашается, когда ему это сообщают. Позже он сам замечает сходство своих действий с действиями взрослого и называет себя его именем. Роль как один из конституирующих моментов

сюжетно-ролевой игры рождается в раннем детстве из фактически производимых ребенком в игре действий имитационного характера. Переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека являются этапами развития предметной игры и составляют одновременно предпосылки сюжетно-ролевой игры.

Ранний возраст – период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, простых причинно-следственных связей, характера движений и соотношений. Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки. Овладение предметной деятельностью составляет основу полного и всестороннего восприятия. Для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение таких предметных действий, которые бы требовали учета различных свойств предметов. Соотносящие и орудийные действия (многочисленные пробы подбора и соединения предметов по их форме, величине, цвету, расположению в пространстве) выступают как внешние ориентировочные действия, которые позволяют ребенку добиться правильного практического результата. Собственно зрительные действия складываются в процессе манипулирования предметами и направлены в первую очередь на такие свойства, как форма и величина. Для манипулирования цвет редко имеет значение, и поэтому цвет как особое свойство предметов выделяется позже. Овладение подобными действиями зависит от помощи взрослого и от предлагаемых ребенку игрушек («самообучающие игрушки»). Зрительное восприятие в раннем детстве носит произвольный и избирательный характер, часто опирается на отдельные, «бросающиеся в глаза» или случайные признаки. Этим объясняется удивительная особенность восприятия полуторагодовалых-двухлетних детей. Следующий уровень развития восприятия – это зрительное соотнесение свойств предметов (зрительная ориентировка). Становится возможным целенаправленный выбор предмета по образцу – сначала по форме, величине, потом по цвету. Накапливается запас представлений о свойствах предметов (образы восприятия). Развивается слуховое восприятие, прежде всего фонематический слух.

Внимание и память в основном носят произвольный характер, вплетены в другую деятельность. Мыслительные действия в раннем детстве предполагают установление связей между предметами для достижения цели. В ряде случаев взрослые дают готовые связи (например, показывают, как нужно использовать палку для того, чтобы выловить из лужи упавший в нее мячик). Для раннего возраста характерно решение задач с помощью внешних ориентировочных действий, путем проб и догадки (наглядно-действенное мышление). Действия с образами предметов (наглядно-образное мышление) только начинают складываться для ограниченного круга задач. Связанная с усвоением речи линия развития мышления является линией формирования обобщений. Как правило, обобщение предметов первоначально возникает в процессе действия и затем закрепляется в слове. Способности к

обобщению придавал огромное значение Л.С. Выготский. Благодаря обобщению происходит выделение предмета (свойства, функции), что знаменует начало сложной логической переработки материала, осмысление, осознание окружающего мира. Первые слова ребенка – это своего рода обобщения целого класса предметов или явлений на основании единичных, часто самых неожиданных признаков. Образцы таких замещающих действий даются взрослым, знаковая функция усваивается ребенком. Символическая (знаковая) функция сознания первоначально выражается в появлении действий с предметами-заместителями, в игровом переименовании предметов. Знаковая функция сознания активно совершенствуется с развитием речи.

Раннее детство – сензитивный период для усвоения речи, так как развитие предметной деятельности создает для этого мощный стимул. Именно речевое общение с взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как орудие организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. На начальных этапах понимание словесных сообщений относится к ситуации в целом. Причем для правильного реагирования ребенка важно, кто именно из взрослых, с какой интонацией сказал те или иные слова, находится ли в поле зрения предмет, о котором говорят, не отвлекается ли внимание ребенка более сильными наглядными впечатлениями. Сначала ребенок способен воспринять, понять инструкцию только по ходу действия. Затем словесные указания могут быть даны заранее, для руководства ориентировочной деятельностью ребенка. Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. Сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, условий его жизни.

Возникновение психологических новообразований раннего детства (отделение ребенком себя от окружающих, осознание себя как субъекта действия, сравнение с другими людьми), приводит к кризису 3-х лет. Л.С. Выготский описал «семизвездье симптомов», которое свидетельствует о наступлении этого кризиса: 1) негативизм – стремление сделать что-то вопреки предложению взрослого, даже вразрез с собственным желанием; негативная реакция на предложение потому, что оно идет от взрослого; 2) упрямство – ребенок настаивает на чем-то потому, что он этого потребовал, он связан своим первоначальным решением; 3) строптивость направлена в целом против норм воспитания, образа жизни, который сложился до трех лет; 4) своеволие – проявление инициативы собственного действия, стремление все делать самому; 5) протест-бунт – ребенок в состоянии войны и конфликта с окружающими; 6) симптом обесценивания – проявляется в том, что ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей; 7) деспотизм – ребенок заставляет родителей делать

все, что он требует. По отношению к младшим сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность.

Кризис протекает как кризис социальных отношений, отделения от близких взрослых и связан со становлением самосознания ребенка. В этом проявляется потребность в реализации и утверждении собственного Я. Возникающие в речи ребенка слова «хочу», «не хочу», «Я» наполняются реальным содержанием, становятся осмысленными. Возникает особая форма личного сознания, внешне проявляющаяся в знаменитой формуле «Я сам». Феномен «Я сам» знаменует психологическое отделение ребенка от взрослого и распад прежней ситуации социального развития. Две взаимосвязанные тенденции развития реализуются в кризисный период – тенденция к эмансипации и тенденция к волевой форме поведения.

Интериоризация отношения других к себе закладывает основы «системы Я», включающей начальную самооценку и «стремление быть хорошим». При относительно демократичной системе отношений взрослого и ребенка критический период протекает приглушеннее. Но и в этих случаях дети иногда сами ищут повод противопоставить себя взрослому, так как им это «внутренне необходимо». Ситуации, в которых необходимо настоять на запрете, существуют, и родители, несмотря на негативные реакции и провокации ребенка, должны их обозначить. У детей начинает формироваться воля, автономия (независимость, самостоятельность), они перестают нуждаться в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Ребенок познает различие между «хочу» и «должен».

К концу раннего детства интересы ребенка смещаются к миру взрослых людей, «общественных взрослых». Возникает новое отношение к взрослому. Теперь он выступает как олицетворение социальных ролей («мамы вообще», папы, водителя автобуса, врача, милиционера), как носитель образцов действий и социальных отношений (руководства и подчинения, заботы и агрессии). Разрешение кризиса раннего детства связано с переводом действия в игровой, символический план, с возникновением полноценной игры.

*Контрольные вопросы.*

1. Почему ведущую деятельность раннего детства называют орудийно-предметной?
2. Охарактеризуйте предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры.
3. В чем заключается специфика социальной ситуации развития в раннем детстве.
4. Как проявляется кризис трех лет и в чем его психологическая сущность?

### **3.3. Дошкольный возраст**

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как

конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: «ребенок – взрослый (обобщенный, общественный)». Обобщенный взрослый выступает как носитель общественных функций. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый». Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно. Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника – в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

Игра является особой формой освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символическо-моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко). Также игра является и эмоционально насыщенной деятельностью ребенка. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры – не выиграть, а играть<sup>30</sup>.

Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др. Структурными компонентами детской игры являются содержание, сюжет, игровые предметы, роль и правила. Каждый из перечисленных компонентов имеет свою линию развития, характеризуя различные этапы становления игры на всем протяжении дошкольного детства. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых. Сюжет – отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения. С расширением кругозора старшие дошкольники черпают сюжеты из книг, мультфильмов, фильмов. Конечно, мы должны учитывать то, что направлением детской ориентировки могут быть и самые темные стороны действительности, и самая низменная и преступная мотивация. Содержание игры – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимоотношения людей воспроизводятся им в игровой форме. Отношения «человек – человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства. В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят предметные действия, характерные для той или иной роли. Далее

---

<sup>30</sup> Д.Б. Эльконин Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

содержанием игры становятся внешние социальные отношения и социальная иерархия. Наивысший уровень развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте связан с выделением внутренней, смысловой сущности деятельности человека. В этом случае предметом ориентировки становятся мотивы, морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности.

Структура сюжетно-ролевой игры в развитой форме включает роль, воображаемую ситуацию и игровые действия. Взятая ребенком на себя роль взрослого человека и связанные с ней действия составляет основную единицу игры (Д.Б. Эльконин). Роль содержит правила поведения. Игровые действия – это способы осуществления роли. Они имеют обобщенный характер. Это всегда воспроизведение общего, типического, чаще всего социальной функции взрослых: «доктора вообще», «командира вообще».

Роль как ведущий компонент игры формируется постепенно. Предпосылки сюжетно-ролевой игры складываются еще в раннем детстве. Игровые предметы замещают другие, происходит перенос значения с одного предмета на другой. Возникает воображаемая (мнимая) ситуация. Игра осуществляется не в видимом, а в смысловом поле. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, скачет «на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет-заместитель – палку). Символизация детской игры состоит в том, что предметная сторона деятельности сокращается, становится символической. Игровые действия носят изобразительный характер, они схематичны, иногда лишь обозначаются, освобождены от операционально-технической оснастки, но сосредоточены на воспроизведении системы отношений между людьми. Игра чувствительна к сфере человеческих отношений, к сфере профессиональных ролевых функций, моральной и нравственной стороне человеческой деятельности. В ней происходит проникновение ребенка в мотивы и смыслы человеческих действий. В игре рождается и формируется воображение. Воображение – это действие в смысловом поле, которое является предтечей символического мышления.

Взаимоотношения детей в ситуации совместной игры носят различный характер. Это и отношения по сюжету и роли – игровые; и взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, – реальные. Взаимодействуя в игре, дети учатся общаться, согласовывать свои точки зрения. История становления координации игровых взаимодействий на протяжении раннего и дошкольного детства включает несколько этапов. Среди них: игра в одиночку; игра-наблюдение; параллельная игра – игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра-сотрудничество; совместная, коллективная игра. Важная линия генезиса игры связана с проблемой овладения ребенком собственным поведением. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка определенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой школу произвольности, воли и морали.

Закон развития игры выражает генетическую связь предметных, процессуальных игр раннего детства и игр с правилами, которые возникают в уже

старшем дошкольном возрасте. Игры подражательно-процессуальные характеризуются тем, что в них игровая роль и воображаемая ситуация открыты, а правило скрыто. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает трансформации; различают такие ее разновидности: сюжетно - ролевая игра, режиссерская игра, игра-драматизация. Однако во всякой ролевой игре заключены определенные правила, которые вытекают из взятой на себя ребенком роли. Игра с правилами – это игра со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытыми правилами. В игре с зафиксированными правилами внутренне заключена задача (например, в игре «в классики» нужно достичь цель, соблюдая ряд условий, о которых специально договариваются). Игра с правилами подготавливает, таким образом, появление обучающей дидактической игры как переходной рубежной формы на пути к сознательному учению.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что значение игры определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания. Главные линии влияния игры на развитие психики:

1. Развитие мотивационно-потребностной сферы: ориентация в сфере человеческих отношений, смыслов и задач деятельности; формирование новых по содержанию социальных мотивов, в частности стремления к общественно значимой и оцениваемой деятельности; формирование обобщенных сознательных намерений; возникновение соподчинения, иерархии мотивов.

2. Развитие произвольности поведения и психических процессов. Главный парадокс игры состоит в зарождении функции контроля внутри свободной от принуждения, эмоционально насыщенной деятельности. В ролевой игре ребенок ориентируется на образец действия (эталон), с которым он сравнивает свое поведение, т.е. контролирует его. В ходе игры создаются благоприятные условия для возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики.

3. Развитие идеального плана сознания: стихийный переход от мышления в действиях через этап размышления о предмете к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.

4. Преодоление познавательного эгоцентризма ребенка. Познавательная децентрация формируется «двойной позицией играющего», координацией различных точек зрения (отношения «по роли» и реальные партнерские взаимодействия, соотнесение логики реального и игрового действия). Закладываются основы рефлексивного мышления – способности анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями.

5. Развитие чувств, эмоциональной саморегуляции поведения.

6. Внутри игры первоначально возникают другие виды деятельности (рисование, конструирование, учебная деятельность).

7. Развитие речи: игра способствует развитию знаковой функции речи,

стимулирует связные высказывания.

Помимо игровой деятельности ребенок оказывается вовлеченным и в другие виды деятельности: продуктивная, трудовая, учебная. Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) также рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т.п.). Продуктивные виды деятельности содержат замысел, который творчески реализуется. Зарождающаяся в рамках предметной деятельности изобразительная деятельность продолжает развиваться в дошкольном детстве в форме игры. Собственно результат, продукт, изображение, долгое время остается второстепенным, важным является сам процесс рисования, разворачивающийся как игра, как моделирование событий на плоскости бумаги. Графическая форма изображения предмета обуславливается имеющимися у ребенка графическими образцами, зрительными впечатлениями, двигательнo-осязательным опытом, полученным в процессе действия с предметом. Существует тенденция к закреплению графических образов, превращению их в графические шаблоны. До 5 лет в рисунках изображается ограниченное число объектов. В содержании рисунка преобладают графические шаблоны, заимствованные у взрослых (домик, солнышко, цветок, машина). В возрасте 5 – 6 лет рисунков становится гораздо больше. Прослеживается зависимость содержания рисунков от пола, места проживания, общественной ситуации. Реальное и воображаемое, видимое и знакомое соседствуют в детском рисунке. В рисовании наблюдается индивидуальная приверженность: цвет и тщательность прорисовки деталей выражают отношение ребенка к содержанию рисунка<sup>31</sup>.

Развитие элементов учебной и трудовой деятельности также начинает складываться в контексте игры. Учебная деятельность имеет особую цель – получать новые знания. Умение учиться предполагает умение отличать учебную задачу от практической, жизненной ситуации и принимать ее. Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения – развитие познавательных интересов (любопытности). Дидактическая игра – особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности. Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

Познавательное развитие определяется преимущественным развитием памяти в отличие от ранее детства, где ведущим познавательным процессом выступало восприятие. Память с младшем дошкольном возрасте в основном носит произвольный характер, но к концу дошкольного возраста в связи с развитием игры и под влиянием взрослого у ребенка начинают складываться произвольное,

---

<sup>31</sup> Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

преднамеренное запоминание и припоминание. В дошкольном возрасте внимание, память, мышление приобретают опосредствованный, знаковый характер, становятся высшими психическими. Сначала ребенок переходит к использованию внешних вспомогательных средств (в среднем дошкольном возрасте), а потом происходит их интериоризация (в старшем дошкольном возрасте). Основные средства, которыми овладевает ребенок-дошкольник, имеют образный характер: сенсорные эталоны, наглядные модели, представления, схемы, символы, планы. Основной путь развития дошкольника – обобщение собственного чувственного опыта, т.е. эмпирическое обобщение.

Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. Именно к этому возрасту относятся вопросы о происхождении различных предметов и явлений. Эти вопросы носят поистине принципиальный характер (откуда взялся мир, откуда берутся дети). К возрасту 5 –7 лет ребенок пытается осмыслить такие явления, как смерть, жизнь. Это первая исходная форма теоретического мышления ребенка.

По данным Ж. Пиаже, период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. Основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста – ребенок начинает мыслить в уме, во внутреннем плане. Но это мышление крайне несовершенно, его основной отличительной особенностью является эгоцентризм, т.е. любую ситуацию ребенок оценивает только со своей позиции, со своей точки зрения. Причина познавательной центрации связана с недостаточной дифференцированностью между Я и внешней реальностью, восприятие собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной. Одна из основных линий развития мышления в дошкольном возрасте – преодоление эгоцентризма и достижение децентрации.

Отечественные психологи, не отрицая фактов и феноменов Ж. Пиаже, считают, что задача состоит в том, чтобы понять их истинный смысл. При специально организованном обучении вполне возможно преодолеть эту ограниченность мышления ребенка (Л.Ф. Обухова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец). Переход к опосредствованному восприятию и мышлению был целенаправленно сформирован, вследствие чего феномены Пиаже были преодолены.

На основе практического, наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное мышление, решение ряда задач посредством оперирования образами, без выполнения практических действий. Современная отечественная система сенсорного воспитания организует активное овладение детьми раннего и дошкольного возраста общественным сенсорным опытом, способами определения многочисленных качеств и свойств предметов, такими, как форма, величина, цвет, вкус, запах, состояние предметов, положение в пространстве, отношения между

предметами. Основным средством, помогающим ребенку выделить и распознать их, является система сенсорных эталонов (А.В. Запорожец). Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления, общепринятые образцы тех или иных свойств и отношений предметов. Например, сенсорные эталоны формы предметов – это геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, овал, цилиндр и др. Эталоны цвета – семь цветов спектра, белый и черный. Восприятие окружающего мира осуществляется через призму общественного опыта, усвоение знаний происходит в определенной системе.

Интеллектуальные возможности ребенка-дошкольника значительно выше, чем это ранее предполагалось. В условиях целенаправленного обучения дети могут достигнуть более высокого уровня мышления. В результате специально организованной разносторонней и развернутой ориентировочной деятельности у детей формируются правильные, точные, богатые образы, содержательные представления о предметах, которые становятся основой для развития мышления. Моделирование звукового состава слова способствует формированию фонематического слуха и на его основе более эффективному овладению чтением и письмом. В основе формирования интеллектуальных способностей дошкольника лежит овладение наглядным моделированием. Модельная, или схематическая, форма мышления рассматривается как промежуточная между образным и логическим мышлением, она предполагает умение ребенка выделить существенные параметры ситуации с опорой на схемы и модели, представленные во внешнем плане. В конце дошкольного возраста происходит формирование начальных форм понятийного, словесно-логического мышления. Важное значение в интеллектуальном развитии ребенка придается также моменту саморазвития, самостоятельности и активности познания самого ребенка. Этот тип мышления назван детским экспериментированием, в нем происходит не только переход от незнания к знанию, но и обратно – от понятного к неопределенному. Постановка вопросов, догадки и гипотезы ребенка способствуют развитию гибкости и динамичности детского мышления.

Развитие речи также обретает свое качественное своеобразие в дошкольном возрасте: происходит практическое овладение речью. Основные направления речевого развития в дошкольном возрасте:

- расширение словаря и развитие грамматического строя речи; феномен детского словотворчества как обогащение когнитивных и языковых структур;
- убывание эгоцентризма детской речи;
- развитие функций речи.

Ключевыми функциями речи, получающими свое развитие в дошкольном детстве, являются: коммуникативная и интеллектуальная.

Речь как средство коммуникации сначала возможна только в наглядной ситуации (ситуативная речь). Позже возникает способность связной, контекстной речи, полноценно описывающей ситуацию, события, содержание фильма. На протяжении дошкольного детства приобретает способность понятно, адекватно

выражать свои интенции. Круг их расширяется: от стремления выразить свои субъективные впечатления (типа неудовольствия или удивления) до многочисленных форм выражения заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта и т.п. Речь как орудие мышления, как средство перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения связано с развитием фонематического слуха и осознанием словесного состава речи.

На протяжении дошкольного возраста в существенной связи с речью активно развивается воображение как способность видеть целое раньше частей. Воображение выступает важнейшим психическим новообразованием дошкольного детства, и его становление образует ключевой вектор психического развития ребенка. Воображение опирается на реальный опыт ребенка, на реальные предметы и действия, но допускает легкий отлет от действительности. Оно максимально разворачивается в сюжетно-ролевой игре: условные функции предметов, символическое значение действий, «воображаемая ситуация», образ роли. По функции различают воображение познавательное и аффективное. Познавательное воображение помогает создать целостный образ события или явления, достроить схему или картину.

Возможности общения дошкольников со взрослыми также расширяются, содержание его углубляется, чему способствует достигнутый уровень развития речи. М.И. Лисина выделила две новые формы общения в дошкольном детстве, общим для которых является их внеситуативный характер (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации общения). Конечно, основным средством внеситуативного общения является речь. В трех-четырёхлетнем возрасте на смену деловому сотрудничеству приходит познавательная форма общения. Разворачивается внеситуативно-познавательное общение. Познание начинает выступать ведущим мотивом общения. Оно включено в процесс совместного со взрослым ознакомления с физическим миром, в процесс «теоретическую» сотрудничества. Ребенок задает множество вопросов. Теперь взрослый воспринимается ребенком прежде всего как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники. Ребенок нуждается в серьезном отношении к вопросам, а к нему самому – в уважительном. Актуальность этой потребности проявляется в феномене повышенной обидчивости, свойственной детям этого возраста. В шести-семилетнем возрасте происходит переход к новой, высшей для дошкольного детства форме общения – внеситуативно-личностной. Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе, семье, детях. Взрослый выступает для старшего дошкольника как источник социальных познаний, как эталон поведения в различных ситуациях и как наиболее компетентный судья. И в то же время он воспринимается как особая, целостная личность. Личностное общение углубляет познание ребенком социального мира, приобщает его к моральным и нравственным общественным ценностям, прежде всего, конечно, к ценностям близких людей.

Потребность ребенка в общении со взрослым углубляется стремлением к сопереживанию и взаимопониманию, стремлением к общности взглядов. Поведенчески эта потребность обнаруживает себя, в частности, в феномене большого количества жалоб детей. В этот период жалобы детей друг на друга выполняют специфическую функцию. Они связаны с активно идущим процессом усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений. Поведение сверстников выделяется в сознании ребенка раньше, чем собственное поведение, и тем более само правило. Жалоба – это косвенная просьба подтвердить или отвергнуть то, что он для себя выделил как правило, его обязательность, это форма знакомства с правилами. Возникновение внеситуативно-личностной формы общения связано с высшими для дошкольника уровнями развития сюжетно-ролевой игры, в результате которых ребенок обращает больше внимания и лучше понимает взаимоотношения в своей семье, ситуации повседневного взаимодействия между окружающими людьми.

Уже на третьем году жизни наблюдается резкое увеличение субъектных действий по отношению к сверстникам – обращение с выразительными жестами, эмоциями. Первоначально налаживанию контакта между партнерами, организации и развитию игры двух-трехлеток способствуют взаимные и поочередные подражательные действия. Как правило, имитируется изобретенное, необычное действие с предметом. Ребенок, действия которого стали объектом подражания, внимательно следит за действиями подражающих, предпринимает попытки модифицировать свой образец, чтобы другим стало еще интереснее. В возрасте 3–4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка прежде всего участником совместной практической деятельности, при этом его индивидуальные характерологические черты остаются невидимыми для партнера. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. В четырех-пятилетнем возрасте сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода зеркало собственного познания и оценки при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической деятельности, помогает опредметить собственные качества. Наконец, к 5–7 годам сверстник приобретает индивидуальность в глазах ребенка того же возраста, становится значимым лицом общения, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение. Основной продукт общения со сверстником – аффективно-когнитивный образ самого себя и другого. Какие личные особенности ребенка-партнера имеют значение для его успеха в дружеских отношениях? Это в основном стиль общения ребенка со своими товарищами: мягкость, внимание, эмоциональная отзывчивость, уравновешенность. Также важны объективные условия, способствующие частым встречам и общим делам детей: проживание по соседству, посещение одной группы детского сада, одинаковые спортивные занятия и пр.

В характеристике новообразований данного возраста на первое место в системе

психических функций в дошкольном возрасте выходит память (Л.С. Выготский). Появляется возможность мышления в представлениях, освобожденного от связанности наглядной ситуацией. Возникает основа мировоззрения – схематическая картина мира, природы и общества. Ребенок стремится объяснить и упорядочить окружающий мир в воображении.

На протяжении дошкольного детства происходит развитие мотивационно-потребностной сферы. В начале дошкольного детства мотивы имеют характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. Регуляторами поведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослого. К концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться. Появляется возможность исполнения обещания. Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Столкновение тенденции к непосредственному действию и действия по образцу или по требованию взрослого приводит к возникновению соподчинения мотивов, к выделению главных и второстепенных мотивов. Иерархия мотивов означает появление волевого поведения, что придает выраженную направленность всему поведению.

Возникают первичные этические инстанции – происходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Потребность быть признанным способствует позитивному личностному развитию. Однако реализация этой же потребности может привести и к негативным образованиям – лжи, зависти, хвастовству, а при неправильном, систематически неодобрительном отношении взрослого – и к «комплексу неполноценности», заниженной самооценке ребенка.

Произвольность поведения также связана с подчинением поступков ориентирующему образцу. Умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека, опирающееся на воображение, становится основой многих конкретных умений и навыков, в частности школьно-учебных. Непосредственное, импульсивное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами.

К концу дошкольного возраста у детей формируется самосознание и самооценка, в содержание которой входят оценка собственных умений выполнять практическую деятельность и моральных качеств, выражающихся в подчинении или неподчинении правилам, принятым в данной социальной группе.

Переходом к следующему возрастному периоду является кризис 7-ми лет. Л.С. Выготский отмечает, что поведение ребенка теряет детскую непосредственность.

Симптомами кризиса выступают манерничанье, паясничанье, кривляние детей, выполняющие защитные функции от травмирующих переживаний. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний.

Но это не единственные признаки наступления кризисного периода. Другие новые поведенческие характеристики, хорошо заметные в домашней ситуации:

- возникновение паузы между обращением к ребенку и его ответной реакцией;
- появление оспаривания со стороны ребенка необходимости выполнить родительскую просьбу или отсрочивание времени ее исполнения;
- непослушание как отказ от привычных дел и обязанностей;
- хитрость как нарушение сложившихся правил в скрытой форме;
- демонстративная «взрослость», иногда вплоть до карикатуры, манеры поведения;
- обостренное внимание к своему внешнему облику и одежде, главное, чтобы не выглядеть «как маленький».

Встречаются и такие проявления, как упрямство, требовательность, напоминания об обещаниях, капризы, обостренная реакция на критику и ожидание похвалы. К позитивным моментам могут быть отнесены:

- заинтересованность в общении со взрослым и внесение в него новых тем;
- самостоятельность в занятиях-хобби и в выполнении отдельных обязанностей, взятых на себя по собственному решению;
- рассудительность.

Психологический смысл этих особенностей поведения состоит в осознании правил, в повышении внутренней ценности самостоятельно организованных самим ребенком действий. Одно из главных новообразований – потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции<sup>32</sup>.

*Контрольные вопросы.*

1. *В чем состоит специфика социальной ситуации развития в дошкольном детстве?*
2. *Почему детская игра обеспечивает развитие произвольности?*
3. *Кто такой «общественный взрослый»? детского развития?*
4. *Охарактеризуйте основные психологические новообразования дошкольного детства.*

### **3.4. Младший школьный возраст.**

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6 –7 –10–11 лет). Младший школьный возраст является предельно важным периодом школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах. Изменение социальной ситуации

---

<sup>32</sup> Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2001.

развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачами («ребенок – взрослый – задача»). Место общественного взрослого занимает учитель, то есть взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста ребенок открывает и осваивает ситуацию всеобщего равенства перед законами наук. Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность – учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение. Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или неуспешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками.

Начало школьного обучения обнаруживает проблему психологической готовности ребенка к школьному обучению. Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной готовности. «Школьной зрелостью» считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы. В отечественной психологии у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин.

Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных его составляющих не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

1. Личностная готовность.

- Уровень развития аффективно-потребностной (мотивационной) сферы. Наличие познавательных интересов. Стремление занять свое особое место в системе социальных отношений, выполнять важную, оцениваемую деятельность – быть школьником.

– «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению – психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию.

– Развитие произвольной сферы: произвольного внимания, произвольной памяти, умения действовать по образцу, по правилу, по принятому намерению.

## 2. Интеллектуальная готовность.

– Ориентировка в окружающем, запас знаний.

– Уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления. Уровень обобщения – умение обобщать и дифференцировать предметы и явления.

– Развитие речевой сферы (в том числе фонематического слуха).

## 3. Двигательная готовность.

– Мелкая моторика.

– Крупные движения (рук, ног, всего тела).

## 4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

– умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого,

– самостоятельно действовать по заданию,

– ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающие факторы.

У ребенка-дошкольника нет и не может быть собственно школьных качеств, они складываются в той деятельности, для которой они необходимы. Готовность к школьному обучению – это владение предпосылками к последующему усвоению качеств школьника. Ведущей среди них является мотивационная, социальная зрелость ребенка. В случае слабой подготовки ребенка к школе обычно проявляется отставание во всех сферах, но при создании коррекционно-развивающих программ особое внимание отводится преодолению незрелости аффективно-потребностной сферы, узости познавательных интересов.

Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребенка определенных знаний и умений (выполнение заданий на прямой и обратный счет, на состав числа, узнавание печатных букв, или чтение, копирование букв или узора, пересказ текста или чтение стихотворения и др.). Не может быть создан единственный тест, измеряющий готовность к школе; разработаны комплексы методик для разных целей. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности.

Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является деятельность учебная, несмотря на то, что ребенок этого возраста включен также в игровую и трудовую деятельность, а также занятия спортом и искусством. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности – учении. Предмет деятельности учения – знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстерииоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся

его достоянием, происходит, таким образом, преобразование самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося. Учебная деятельность – это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития). Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом.

Учебная деятельность сложна по структуре и к началу школьного обучения только начинает складываться. При традиционной системе обучения вопросам становления деятельности учения, как правило, не уделяется должного внимания. Формирование учения – процесс длительный, сложный, требует усилий и руководства со стороны взрослых – педагогов и родителей.

Структура учебной деятельности включает:

- мотивы;
- учебные задачи;
- учебные действия;
- действия контроля;
- действия оценки.

Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей, интересов. Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна. Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение. К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, «пятерочником»). Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н. Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения. Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация,

отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»).

По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность имеет специфическое содержание – это развитые формы человеческого сознания (научного, художественного, нравственного). Предметы науки и культуры – теоретические, абстрактные и требуют особого к себе отношения. Именно теоретическое отношение к действительности – проникновение во внутреннюю сущность вещей и адекватные этому способы ориентации (направленность на овладение новыми способами действий, новыми способами преобразования изучаемого объекта) – важнейшая, специфическая потребность и мотив учебной деятельности. Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению, и т.д. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа). Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя<sup>33</sup>.

Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и воспитания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

Учебная задача – ясное представление о том, что предстоит освоить, чем предстоит овладеть. В отличие от конкретно-практического задания (например, решить примеры на сложение двух чисел) учебная задача носит более общий характер (научиться сложению с переходом через десяток). Без специального обращения внимания на разницу задания и учебной задачи многие ученики, вплоть до старших классов, не выделяют учебную задачу осознанно. Об этом свидетельствует такой распространенный способ выполнения домашних заданий: сначала письменный русский, т.е. выполнение упражнения с заданием «вставить пропущенные буквы». Переписал, вставил, а уже потом, на закуску, прочитал правило, которое оказывается зазубренным, заученным лишь формально. Собственно учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических заданий. Способы обучения школьника самостоятельному выделению учебной задачи: вопросы о том, чему научились на уроке; разъяснение смысла выполнения отдельных

---

<sup>33</sup> Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1996.

упражнений (зачем оно нужно); сравнение заданий разного типа на одно и то же правило; использование приема перспективы (планирование продвижения по темам) и ретроспективы (сравнение новых умений и способностей с тем уровнем, что был раньше).

Учебные действия – это приемы учебной работы. Одни из них имеют общий характер, применяются при изучении различных учебных предметов (таковы приемы заучивания – от буквального, механического до сложных форм опосредствованного запоминания). Другие – предметно-специфичны (звукобуквенный анализ). Введение учителем новых, более прогрессивных приемов учебной работы, связанных с логической обработкой материала, имеет важное значение.

Действия контроля (указание на правильность выполнения) и самоконтроля (действия сличения, соотнесения собственных действий с образцом, который дает учитель). Различают разные виды контроля – по конечному продукту; пооперационный, пошаговый, текущий; перспективный, планирующий. Основное направление развития контрольной части деятельности связано с постепенной передачей самому учащемуся функций контроля во все более расширяющейся сфере. Действия оценки и самооценки связаны с определением того, достигнут ли результат, насколько успешно выполнена учебная задача. Подведение итогов изученного необходимо организовать так, чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем – в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Центральная задача младшей школы – формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности. Полноценная учебная деятельность включает умения:

- выделять и удерживать учебную задачу;
- самостоятельно находить и усваивать общие способы решения задач;
- адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
- владеть рефлексией и саморегуляцией деятельности;
- использовать законы логического мышления;
- владеть и пользоваться разными формами обобщения, в том числе теоретическими;
- уметь участвовать в коллективно распределенных видах деятельности;
- иметь высокий уровень самостоятельной творческой активности.

Но в традиционной школьной практике на передний план обычно выступают проблемы обучения ребенка практическим умениям и навыкам чтения, письма и счета, а формирование отдельных компонентов собственно учебной деятельности происходит стихийно, неосознанно, как некоего побочного продукта, на основе интуитивного обобщения множества успешных и неуспешных учебных ситуаций.

В 60–80-х гг. XX в. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработана концепция развивающего обучения школьников, альтернативная традиционному иллюстративно-объяснительному подходу. В системе развивающего обучения главная цель – развитие ученика как субъекта учения, умеющего и желающего учиться. Для ее достижения постулируется необходимость кардинального изменения содержания образования, основу которого должна составить система научных понятий. А это, в свою очередь, влечет за собой смену методов обучения: учебная задача формулируется как поисково-исследовательская, изменяется тип учебной активности учащегося, характер взаимодействия между учителем и учеником и взаимоотношений между учащимися. Подчеркивается, что развивающее обучение не может быть заимствовано в виде элементов, ибо это целостная система.

Развивающее обучение предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя. Обсуждаются и экспериментально исследуются вопросы о соответствии содержания обучения возрастным особенностям учащихся, посильности нагрузки.

Еще более актуальная проблема – детальное изучение свойств и механизмов, характеризующих школьника как субъекта учения. Речь идет не об объеме полученных знаний, умений и навыков, а об изменениях интеллекта, способностей, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентаций, которые и рассматриваются как важнейший специфический результат развивающего обучения. Для развивающего образования важно научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли, нового способа действия в сотрудничестве со взрослым. Субъект целостно учебной деятельности владеет такими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно - практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу».

Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты. На протяжении младшей школы отношения со сверстниками существенно изменяются. В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга определяется внешними. Постепенно, к 10–11

годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности. Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности.

Тип формирования учебной деятельности оказывает заметное влияние и на индивидуально - психологические особенности личности младших школьников. В развивающих классах у значительно большего числа учащихся отмечена личностная рефлексия, эмоциональная устойчивость (у них намного ниже общая тревожность). Для них менее характерны проявления агрессивности в межличностных отношениях и демонстративное поведение, они свободнее вступают в общение.

Основные психологические новообразования младшего школьника также связаны с ведущим типом деятельности. Этот возраст является сензитивным периодом для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы. Основное направление развития мышления в школьном возрасте – переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными. В отличие от ребенка-дошкольника, школьнику приходится учитывать такие свойства вещей, которые отражаются и фиксируются в форме подлинно научных понятий. Но уровень усвоения этих понятий может существенно различаться в зависимости от организации обучения. Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета (как правило, при традиционном обучении). В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно - теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования. Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования. В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы – внимание, восприятие, память. На первом плане –

формирование произвольности этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля. С первых дней школьного обучения предъявляются чрезвычайно высокие требования к вниманию, особенно с точки зрения его произвольности, управляемости. Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня. Восприятие из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом. Память приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации. Необходимо научить ребенка выделять мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них: преднамеренное заучивание; приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.); повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличие от зубрежки), предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. Сторонники концепции «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения за то, что она провоцирует выработку своеобразного типа специфически «школьной памяти», опирающейся на заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения. На основе теоретического мышления формируется новый тип подлинно произвольной памяти, обеспечивающей осмысленное усвоение сложного учебного материала.

В возрасте 7–11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей ответственности и способствует ее формированию как черты личности. В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка. В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»),

внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны. В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. Мы уже отмечали, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия – содержательной или формальной, а планирование – по существенным признакам или по частичным основаниям.

Стабильный период дошкольного детства завершается кризис отрочества. В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9–11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие – частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между стабильными младшим школьным и подростковым возрастами. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом, выражающимся в крайних своих проявлениях мотивационным вакуумом (мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана, а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы). К основным симптомам кризиса относятся: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается. В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагоприятный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей). Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания. Во время перестройки всей

социальной ситуации развития ребенка возникает «ориентировка на себя», на свои качества и умения как основное условие решения разного рода задач. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, в это время наблюдается стремление к нарочитой взрослости. Общение со сверстниками начинает определять многие стороны личностного развития.

*Контрольные вопросы.*

1. *Что такое психологическая готовность к школьному обучению? В чем она находит свое выражение?*
2. *Назовите предмет учебной деятельности?*
3. *Какова структура учебной деятельности?*
4. *Можно ли сказать, что одной из причин возникновения подросткового кризиса является система традиционного школьного обучения. Обоснуйте свою точку зрения.*

### **3.5. Подростковый возраст.**

Подростковый период – переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. «Чувств о взрослости» – это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность»<sup>34</sup>.

Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка. Однако в работах культурантропологов (М. Мид, Р. Бенедикт и др.) показано, что в так называемых примитивных культурах подростковый кризис и связанные с ним конфликты, межличностные и внутриличностные, отсутствуют. В этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь; происходит постепенное обучение и переход к статусу взрослого через специальную процедуру инициации. Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его

---

<sup>34</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 277.

прямой связи с процессом полового созревания. При этом на первый план выходят так называемые социальные факторы.

Это же объясняет и то обстоятельство, что подростковый возраст как отдельный период психического развития появился сравнительно недавно, а именно в 19 веке. Именно в это время во многих странах было введено систематическое школьное образование, что привело к значительному увеличению периода экономической зависимости в жизни ребенка и к отсрочке момента принятия им ролей, свойственных взрослому человеку. Границы и содержание подростничества тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, с особенностями исторического времени, с общественной позицией подростков в мире взрослых и конкретными обстоятельствами жизни данного подростка. Подростковый возраст как «переходный» в полной мере разворачивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей.

В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания. Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека Ж.Ж. Руссо. Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление». Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста – «чувство индивидуальности». В дальнейшем почти все авторитетные психологические школы предложили свое понимание причин подросткового возраста. К. Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами, то есть миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств». Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З. Фрейдом и А. Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой. Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности.

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии»,

подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Божович Л.И.). Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению. Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как интраиндивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок). Отечественные психологи акцентируют внимание также на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» («мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться.

При анализе ведущей деятельности данного возрастного периода, становится очевидным одно из противоречий: подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми выделяются в относительно самостоятельную область жизни, так как благодаря общению реализуется центральная потребность периода – найти свое место в обществе.

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10–11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12 – 13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14–15 лет). В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. Интимно-личное общение со сверстниками – это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется самосознание как основное новообразование психики.

Еще один взгляд на ведущую деятельность подросткового периода

принадлежит Д.И. Фельдштейну. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Просоциальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное – это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности – ело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка – быть лично ответственным, самостоятельным. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для 10-11 -летних – получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12-13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14-15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми на основе морального сотрудничества. По мнению Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу. Переходность психики подростка состоит в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт детскости и взрослости. В подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. К ним относят следующие:

1. Реакция отказа. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т.д.

2. Реакция оппозиции, протеста. Она проявляется в противопоставлении своего поведения требуемому: в демонстративной браваре, в прогулах, побегах, кражах и даже нелепых на первый взгляд поступках, совершаемых как протестные.

3. Реакция имитации. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам. Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде.

4. Реакция компенсации. Она выражается в стремлении восполнить свою несостоятельность в одной области успехами в другой. Если в качестве компенсаторной реакции избраны асоциальные проявления, то возникают нарушения поведения. Так, неуспевающий подросток может пытаться добиться авторитета у одноклассников грубыми, вызывающими выходками.

5. Реакция гиперкомпенсации. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости – настойчивое стремление к спортивным достижениям, при стеснительности и ранимости – к общественной деятельности и т.д.).

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция). Она отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально-эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.). Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции.

Критериями патологичности поведенческих реакций считают распространенность этих реакций за пределы той ситуации и микрогруппы, где они возникли, присоединение невротических расстройств, нарушения социальной адаптации в целом<sup>35</sup>. Очень важно вовремя дифференцировать патологические и непатологические формы нарушений поведения, поскольку они нуждаются в разных формах педагогической и социальной помощи, а в некоторых случаях требуется и медикаментозная терапия.

Помимо характерного общения со сверстниками свои особые черты в подростковом возрасте начинает приобретать и взаимодействие со взрослым. Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на признании принципиального равенства прав со взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению ко взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями – типичное явление для подростничества, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого.

Психологические новообразования подросткового возраста связаны как с изменением познавательной, так и с личностной позиции подростка. Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11-12 лет), расширением познавательных интересов. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на

---

<sup>35</sup> Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999.

отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом. Восприятие становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления – оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности. Представленная выше идеальная модель того уровня психического и личностного развития, которого при благоприятных условиях (обучения и воспитания) должен достигнуть каждый подросток, реализуется далеко не всегда.

Анализ подросткового возраста – одна из наиболее дискуссионных проблем возрастной психологии. Сроки его начала и окончания, психологическое содержание ведущей деятельности, перечень новообразований – все эти аспекты неоднозначно трактуются отечественными и зарубежными психологами. Единство мнений существует только в том, что это период наиболее интенсивной личностно-ноу развития. Интересы и ценностные ориентации. Л.С. Выготский выделял две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов. В негативной фазе происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростка, его недовольство самим собой и беспокойство. Позитивная фаза характеризуется зарождением новых интересов, более широких и глубоких. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Обращенность подростка в будущее, еще очень туманное и неопределенное, реализуется в форме мечты, в создании некой воображаемой действительности. Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

–«эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности);

–«доминанта дали» (большая субъективная значимость отдаленных событий, чем текущих и ближайших);

–«доминанта усилия» (тяга к сопротивлению, к преодолению, к волевому усилию, которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве, хулиганстве и

т.п.);

–«доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, приключениям).

Не слабость воли, а отсутствие или слабость целей дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений. Возникновение избирательных или, по определению Л.И. Божович, постоянных (стержневых) личностных интересов, которые характеризуются «ненасыщаемостью», подталкивает подростков к постановке отдаленных целей, делает их целеустремленнее, организованнее, гармоничнее. Стремление занять иную жизненную позицию, более самостоятельную (в отличие от потерявшей субъективную ценность позиции школьника), вызвано желанием воспитать в себе и проявить особенные качества личности. Подростковый кризис – ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Выготский выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14-15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка. Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания. Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. В этом возрасте нередко происходит обострение или возникновение патологических реакций (именно в этот период наиболее часто манифестирует, например, шизофрения). Подростковая психиатрия выделена как самостоятельный раздел психиатрии.

Новообразование критической фазы начала подросткового возраста, чувство взрослости, – это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых. Выделено и описано несколько видов взрослости (Л.С. Выготский):

–подражание внешним признакам взрослости: курение, употребление алкоголя, использование косметики, преувеличенный интерес к проблемам пола, копирование способов развлечения и ухода за собой, подражание взрослым в одежде и причёске; это поверхностное представление о взрослости с акцентом на специфическое свободное времяпровождение;

–стремление подростков - мальчиков соответствовать представлению о «настоящем мужчине», воспитать у себя силу воли, выносливость, смелость и т.п.;

–социальная взрослость складывается, как правило, в ситуациях сотрудничества взрослого и подростка как его помощника, часто возникает в тех семьях, где подросток в силу обстоятельств вынужден фактически занять место взрослого, и тогда подростки стремятся овладеть полезными практическими умениями и оказывать реальную помощь и поддержку;

–интеллектуальная взрослость связана с развитием устойчивых познавательных интересов, с появлением самообразования как учения, выходящего за рамки школьной программы.

Выделяют особую форму подросткового эгоцентризма, связанную с особенностями интеллекта подростка и его аффективной сферы. Подросток затрудняется в дифференциации предмета своего мышления и мышления других людей. Поскольку он более всего заинтересован собой, происходящими с ним психофизиологическими изменениями, он интенсивно анализирует и оценивает себя. При этом у него возникает иллюзия, будто другие люди озабочены тем же самым, т.е. непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей и чувств. Феномен «воображаемая аудитория», один из компонентов эгоцентризма, состоит в убеждении, что его постоянно окружают некие зрители, а он как бы все время находится на сцене. Другой компонент подросткового эгоцентризма – личный миф. Личный миф –это вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях. Пик такого эгоцентризма приходится на отрочество, а постепенное преодоление его происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом. Половая идентификация подростков. Биологическое созревание, гормональная перестройка – обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка.

Типичная возрастная особенность – склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки. Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков. В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы.

Я-концепция как новый уровень самосознания – центральное новообразование старшего подросткового возраста. Формирование нового уровня самосознания (представления о себе самом, Я-концепции) характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих возможностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности. Многие переживания, связанные с

отношением к себе, к своей личности, у подростков отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы «извне», интериоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные – конкретны, разнообразны и постоянно дополняются новыми красками. Часто подростки дают себе негативную характеристику, приводя длинный список недостатков и указывая лишь одно какое-то свое качество, которое им нравится. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более сложное представление о себе. Необходимо учить подростка вырабатывать собственные критерии оценки себя, видеть себя «изнутри» и понимать свои достоинства, опираться на сильные стороны своей личности. К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к самооценке, возникает стремление к самовыражению, самоутверждению, самореализации, самовоспитанию, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации. Кризис перехода к юности (15-18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

*Контрольные вопросы.*

1. *Охарактеризуйте ведущую деятельность подросткового периода.*
2. *Перечислите причины возникновения подросткового кризиса.*
3. *В состоит специфика личностного развития в подростковом возрасте?*
4. *С чем связана неопределенность хронологических границ подросткового возраста?*

### **3.6. Юность**

На протяжении истории человечества процесс взросления удлиняется по мере роста требований (профессиональных, правовых, нравственных и т.д.), предъявляемых к члену социума, и с учетом возможностей общества нести дополнительные затраты на длительное содержание и обучение подрастающего поколения. Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим и мальчиков, и девочек, все слои общества, стал только с конца 19 века, с увеличением темпа индустриализации и урбанизации. Период юности составляет часть развернутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее, от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Однако юность – относительно самостоятельный период жизни, имеющий собственную ценность. Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному.

Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других – относят к юности. Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива. Почему так трудно определить момент пересечения границы взрослости? Сам термин «взрослость» многозначен. Биологическая взрослость определяется достижением половой зрелости, способностью к деторождению; социальная – экономической независимостью, принятием ролей взрослого человека, понятие психологической взрослости связывают со зрелой личностной идентичностью. Критерием достижения взрослости (взросления) в человеческом обществе становится овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда.

Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода. Биогенетические теории полагают, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальные стороны развития, и рассматривают юность прежде всего как этап развития организма, характеризующийся мощным ростом различных способностей и функций и достижениями наивысшего уровня. Психодинамические теории (З. Фрейд, А. Фрейд) видят в юности определенный этап психосексуального развития, когда приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован защитными механизмами Я. В противоположность психоанализу, Э. Шпрангер считал, что в юности происходит вращение индивида в культуру, «в объективный и нормативный дух данной эпохи». В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.). Социологические теории юности рассматривают ее прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества. Психологические теории придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления. Разнообразие индивидуальных вариантов перехода к взрослости привело к тому, что в последние десятилетия исследователи все чаще используют понятие задач и развития. В первую очередь они были сформулированы в области юношеской психологии. Решение возрастных задач определяется как появление способности человека решать те или иные проблемы. Так, Р. Хавигхерст в период взросления выделил такие возрастные задачи:

–принятие собственной внешности, осознание особенностей своего тела и формирование умений эффективно его использовать (в труде, спорте и т.д.);

–усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры своего тендерного поведения, своего «образа» тендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины; например, для девушки это может быть образ «тургеневской девушки», «своей в доску» девчонки или «роковой красавицы»);

–установление новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов;

–завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

–подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии (в вузе или непосредственно на рабочем месте, и даже еще в школе – при дифференцированном отношении к разным учебным предметам, при посещении подготовительных курсов);

–подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;

–формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);

–построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.

Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие – именно для юности. В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания<sup>36</sup>. Наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

В юношеском возрасте изменяется и социальная ситуация развития. В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека. Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. На этот возраст приходится много критических социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути встает перед каждым. В юношеском возрасте в большой степени утверждается самостоятельность личности. Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция

---

<sup>36</sup> См.: Юность // Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М. Г. Яро-шевского. М., 1990. С. 473-474.

родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноуровневость требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики.

Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта – будущее становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив – «аффективный центр» жизни юноши<sup>37</sup>. Начало этого процесса относится к подростничеству, когда подросток задумывается о будущем, пытается его предвосхитить, создает образы (рисует картины) будущего, не задумываясь при этом о средствах его достижения. Общество, в свою очередь, ставит перед молодым человеком совершенно конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения, и таким образом создается характерная социальная ситуация развития. Социальная ситуация развития в ранней юности – «порог» самостоятельной жизни.

В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предмет обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности своих советов. Некоторые психологи считают, что эта особенность – самостоятельность встречи с «изменяющимся миром» (в противоположность другим возрастам, когда ребенок сталкивается с новой для себя, но устойчивой формой следующего возраста) – вообще является специфической для юности.

В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как субъекта собственного развития. Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как на межиндивидуальном уровне, так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает). Переход от ранней юности к поздней знаменует сменой акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации.

В психологических периодизациях Д.Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебнопрофессиональная деятельность.

---

<sup>37</sup> Божович А.М. Личность и ее формирование в детском возрасте, СПб: Питер, 2008. - 398 с.

Несмотря на то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз, о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах. По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют труд и учение как основные виды деятельности. Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности. И.В. Дубровина уточняет, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, ибо это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. В старших классах формируется психологическая готовность к самоопределению. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем. Содержание психологической готовности к самоопределению:

–сформированность на высоком уровне психологических структур: теоретического мышления, основ научного и гражданского мировоззрения, самосознания и развитой рефлексии;

–развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека – члена общества, потребность в общении, потребность в труде, нравственные установки, ценностные ориентации, временные перспективы);

–становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов, критического отношения к ним.

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Профессиональное самоопределение – это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда. Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир. В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи

молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной социальной позиции. В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение – это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности. Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Информированность о профессии, учет позиции близких людей, личные склонности и способности оказывают влияние на профессиональное самоопределение молодых людей. Чем старше юноша, тем настоятельнее необходимость выбора. Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. На стадии фантастического выбора (до 11 лет) ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этой стадии, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей. По мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях – стадия пробного выбора (до 16–19 лет). Постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать. Стадия реалистического выбора (после 19 лет) включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым<sup>38</sup>. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

- осознание ценности общественно полезного труда,
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране,
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации,
- общая ориентировка в мире профессионального труда,
- выделение дальней профессиональной цели (мечты),
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми),
- знание о выбираемых целях,

---

<sup>38</sup> Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.

–знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности – формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться. Обучение в старших классах школы связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его объема, что повышает уровень требований к учащимся. От них ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач. Направленность на будущее, постановка задач профессионального и личностного самоопределения сказывается на всем процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов. Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. Индивидуальная направленность и избирательность интересов связана с жизненными планами. Происходит в эти годы и совершенствование памяти школьников. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с произвольным запоминанием у старших школьников наблюдается широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала. Старшие школьники приобретают метакогнитивные умения (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности.

Возрастная особенность состоит в быстром развитии специальных способностей, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, технических, педагогических и др.). В результате когнитивные структуры в юности приобретают очень сложное строение и индивидуальное своеобразие. Описанные изменения когнитивных структур служат предпосылкой

возникновения способности к интроспекции, к рефлексии. Собственные мысли, чувства, поступки индивида становятся предметом его мысленного рассмотрения и анализа. Другой важный аспект интроспекции связан со способностью различать противоречия между мыслями, словами и поступками, оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами. Появляются возможности для создания идеалов (семьи, общества, морали или человека), для сравнения их с реальной действительностью, для попыток их реализации. Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

В дальнейшем в молодости интеллектуальное развитие предполагает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием творческих способностей и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения.

Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы. Жизненный план – широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т. д.). У старшеклассников жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычлняются из мечты. Старшеклассник просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного. О жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа.

Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее – центральное психологическое новообразование юношеского возраста. Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель «типичного жизненного пути» члена данного общества. Эта модель закреплена в культуре, системе ценностей общества, в ее основу положен принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг. Эти ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам, кроме того, сами эти ориентиры в последние десятилетия подверглись существенному пересмотру. Подрастающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать

жизненные цели и находить способы их выполнения. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные.

В западной психологии процесс самоопределения обозначается как процесс формирования идентичности. Э. Эриксон рассматривал поиск личностной идентичности как центральную задачу периода взросления, хотя переопределение идентичности может происходить также в другие периоды жизни. Идентичность как сознание тождественности субъекта самому себе, непрерывности собственной личности во времени требует ответить на вопросы: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? За кого меня принимают?» В период взросления, на фоне резких физических и психических трансформаций и новых социальных ожиданий, необходимо достичь нового качества идентичности, т.е. объединить различные свойства, связанные с семейными, тендерными, профессиональными ролями, в непротиворечивую целостность (какая я дочь и внучка, спортсменка и студентка, будущий врач и будущая жена), противоречащие ей отбросить, согласовать внутреннюю оценку себя и оценку, данную другими. Эриксон считал, что кризис идентичности включает ряд противостояний:

- временная перспектива или расплывчатое чувство времени;
- уверенность в себе или застенчивость;
- экспериментирование с различными ролями или фиксация на одной роли;
- ученичество или паралич трудовой деятельности;
- сексуальная поляризация или бисексуальная ориентация;
- отношения лидер/последователь или неопределенность авторитета;
- идеологическая убежденность или спутанность системы ценностей.

Чем успешнее индивид преодолет этот первый кризис идентичности, тем легче ему справиться с подобными переживаниями в будущем. На этом сложном пути могут быть и неудачи. Диффузия идентичности (или ролевое смешение) характеризуется тем, что молодой человек в течение более или менее продолжительного времени не способен завершить психосоциальное самоопределение, что вынуждает его возвратиться на более раннюю ступень развития. При этом могут возникнуть специфические трудности: диффузия времени, нарушение восприятия времени, застой в работе, нарушение работоспособности, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам; неспособность ни продолжить образование, ни выбрать работу. Отрицательная идентичность проявляется прежде всего в отрицании, вплоть до презрения, всех предлагаемых ролей и ценностей, ориентация на «противоположное» – опасный, вредный, нежелательный образец, от которого настойчиво предостерегают (алкоголь, наркотики). Эриксон ввел понятие «психосоциальный мораторий» для обозначения определенного интервала времени между подростковым периодом и взрослостью, когда общество терпимо относится к пробам различных социальных и профессиональных ролей молодежи – ми людьми. Так, системе высшего образования иногда приписывают, среди прочих, роль отсрочки окончательного выбора взрослых

ролей. Таким образом, выстраивание жизненной перспективы может проходить относительно благополучно при оптимальном сочетании прошлого, настоящего и будущего Я, а может протекать и в кризисных формах.

Многие исследования посвящены развитию и качеству Я-концепции и у молодых людей, исследованию соотношений между Я реальным и Я идеальным, особенно важным в этот период. Подчеркивается, что по мере взросления, по мере накопления опыта реальной деятельности и общения, складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей. Позитивная Я-концепция, чувство самоуважения, самооценности благоприятно сказывается на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению. Переоценка собственных возможностей, «юношеская самоуверенность» встречается достаточно часто и порой толкает молодых людей на неоправданный риск. Отрицательная Я-концепция (проявления которой – низкая самооценка и низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ) воздействует наиболее негативно. Со сниженным самоуважением и негативной самооценкой связывают социальную пассивность, одиночество, конформистскую позицию, деградацию, Л.С. Выготский отводил в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто. Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу: как и почему поступил в тех или иных обстоятельствах, проявил себя умно, сдержанно или вел себя развязно, или пошел на поводу у другого.

Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, молодой человек начинает всматриваться в других людей, сопоставлять свойства их личности и поведения и собственные, отыскивать сходство и непохожесть. Это познание других и самопознание приводит к постановке задач самосовершенствования. Во многих личных дневниках молодых людей находит выражение стремление к самовоспитанию, самоорганизации, к работе над собой. В юности вырабатываются ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается мировоззрение как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему смысла человеческой жизни. В юности создаются благоприятные условия для становления интегративного психического образования, смысла жизни. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают подростков, особенно юношей, на поиск перспективы и жизненного смысла.

Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни 2 . Активно развивается в юности сфера чувств. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек оптимистическое самочувствие, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции. Юность – это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем в подростничестве. Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию.

Содержание и характер общения юношей со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. Ценностно-смысловая доминанта общения обнаруживается в ведущей тематике бесед старшеклассников: обсуждение личных дел (своих и партнеров), взаимоотношений людей, своего прошлого, планов на будущее, взаимоотношений юношей и девушек, отношений с товарищами, отношений с учителями, отношений с родителями, своего развития – физического, интеллектуального. Общение юношей и девушек со взрослыми, с родителями предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы автономии выросших детей и авторитета родителей, проблемы взаимопонимания между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим. Содержание общения со взрослыми включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, получение информации, связанной с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого.

Общение со взрослыми протекает неравномерно, стремительная интенсификация общения, обсуждение проблем и вопросов сменяется периодом спада интенсивности общения, пока не накопятся новые беспокоящие проблемы. Юноши и девушки нуждаются в общении с близкими взрослыми, в обращении к их жизненному опыту в решении проблемы самоопределения, но эффективное взаимодействие возможно только в условиях сотрудничества на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. Доверительность в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями – важнейшая основа для новой гармонии родительско-

детских отношений.

Общение со сверстниками продолжает играть большую роль в жизни юношей. В старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения, наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц, центра города). В юношеском возрасте происходит увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение его круга (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах). Параллельно с расширением сферы общения происходит и углубление, индивидуализация общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но юношеская дружба интимнее и стабильнее. Дружба характеризуется верностью, близостью и устойчивостью. Друг впервые осознается как alter ego (другой Я). С ним можно поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предвещающая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь. Дружба и приятельство различаются самими молодыми людьми, число друзей обычно невелико. Юношеская дружба полифункциональна и многообразна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия. Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому, бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками. В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это в играх-грезах и в ментах, по преимуществу рефлексивных и социальных. Первая любовь также в определенной мере следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви. Во всех своих проявлениях первая любовь – это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

*Контрольные вопросы.*

1. *В чем своеобразие социальной ситуации развития в юношеском возрасте?*
2. *Перечислите основные задачи развития в юности?*
3. *С чем в современно обществе могут быть связаны сложности в обретении идентичности?*
4. *Почему постановка и решение задачи самоопределения способствует*

### **3.7. Взрослость: молодость и зрелость**

Период взрослости – наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или три стадии взрослости: ранняя взрослость (молодость), средняя взрослость, поздняя взрослость (старение и старость). Понятие взрослости и критерии достижения взрослости. Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить множество признаков взрослости<sup>39</sup>:

–новый характер развития, теперь в меньшей степени связанный с физическим ростом и быстрым когнитивным совершенствованием;

–способность реагировать на изменения и успешно приспосабливаться к новым условиям, позитивно разрешать противоречия и трудности;

–преодоление зависимости и способность брать ответственность за себя и других;

–некоторые черты характера (твердость, благоразумие, надежность, честность и умение сострадать и др.);

–социальные и культурные ориентиры (роли, отношения и т.д.) для определения успешности и своевременности развития во взрослости.

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. Зрелость – это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора. В теории Э. Эриксона зрелость – это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе. Главные линии развития человека средних лет – это генеративность, производительность, созидательность. (в отношении вещей, детей и идей) и неуспокоенность – стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть неравнодушным гражданином, верным другом, опорой близким. Работа и забота – добродетели зрелых людей. Если личность оказывается «успокоенной» в каком-либо отношении, то начинается застой и деградация, которые проявляются в инфантильности и самопоглощенности – в излишней жалости к себе, в потакании своим прихотям. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоєм в установке на преодоление проблем и трудностей, а не в бесконечном сетовании на них.

В гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) центральное значение придавалось процессу самореализации, самоактуализации взрослого человека. По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся люди не

<sup>39</sup> Крайг Г. Психология развития. С. 647–653.

ограничиваются удовлетворением элементарных (дефицитарных) потребностей, но привержены высшим, предельным, бытийным ценностям, среди которых истина, красота, добро. Они стремятся достичь в своем деле высот (или возможно более высокого уровня). На основе анализа биографий ряда самоактуализирующихся личностей (зрелых, разумных) Маслоу обнаружил присущие им качества: более эффективное восприятие действительности и более комфортные взаимоотношения с ней; принятие себя, других и природы; спонтанность; сосредоточенность на проблеме; отстраненность (как потребность в уединении и самодостаточности); независимость от культуры и окружения; постоянная свежесть оценок; социальное чувство; глубокие, но избирательные социальные взаимоотношения; демократический характер; нравственная убежденность; невраждебное чувство юмора; креативность. Чтобы совершенствоваться, продвигаться в направлении самоактуализации, нужно помнить прежде всего, что это продолжающийся процесс, требующий упорного труда над собой: необходимо стремиться самозабвенно отдаваться переживаниям, раскрывая свою человеческую сущность взамен демонстрации позы, маски, психологической защиты; в каждый момент жизни делать выбор, ведущий к личностному росту, через преодоление страха и стремления к безопасности; прислушиваться к внутреннему голосу, дать возможность проявиться своей самости, начиная с самых простых вещей; быть честным с самим собой и принимать на себя ответственность; не бояться не понравиться другим людям; необходимо преодолеть иллюзии, выявить и отказаться (как бы ни было это болезненно) от психологических защит, понять свои потенциальные возможности и желания.

Г. Олпорт считал, что зрелость личности определяется степенью функциональной автономии ее мотивации. Взрослый индивид здоров и продуктивен, если он превзошел ранние (детские) формы мотивации и действует вполне осознанно. Олпорт, проанализировав работы многих психологов, представил описание самореализующейся личности в виде следующего перечня черт: 1) интерес к внешнему миру, сильно расширенное чувство Я; 2) теплота (сострадание, уважение, терпимость) в отношении к другим; 3) чувство фундаментальной эмоциональной безопасности (принятие себя, самоконтроль); 4) реалистическое восприятие действительности и активность в действиях; 5) самообъективация (самопонимание), привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию и чувство юмора; 6) «философия жизни», которая упорядочивает, систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам. Необходимо поощрять развитие человеческого потенциала с детства и до конца жизни.

Б.Г. Ананьев в своей книге «Человек как предмет познания» (1969) подчеркивал, что психология среднего возраста – сравнительно новая отрасль возрастной психологии. Психология зрелости оказалась на периферии психологического познания. С одной стороны, она оттеснена подходами генетической психологии, для которой зрелость выступает лишь как продукт и своего рода финал индивидуально - психического развития человека. С другой стороны, геронтология

анализирует зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Тем не менее, данные из истории изучения взрослости позволили выделить произошедшие за последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости – с точки зрения ее продолжительности и потенциала.

Период взрослости, основной этап жизнедеятельности человека, заслуживает того, чтобы четко были сформулированы собственные социальные и психологические задачи развития именно этого периода. В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман считают, что суть первой ступени взрослости (17–42 года) состоит в индивидуализации системы общественных ценностей и идеалов соответственно личностной позиции человека, который становится субъектом общественных (не узкосоциальных) отношений. Формулой субъектности, по мнению авторов интегральной периодизации психического развития, могут стать слова Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе». Завершающая ступень (после 39 лет и далее) – универсализация – полагается как потенциальная возможность достижения высшего уровня духовного развития, вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей<sup>40</sup>.

Пестрота терминологии и разнообразие временных рамок отдельных этапов взрослости указывают на сложность проблемы и становящийся характер этого раздела психологии развития. Одна из первых периодизаций принадлежит Ш.Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления самоопределения. Первая фаза (16 –20 лет) – предшествует собственному самоопределению. Вторая фаза (с 16 –20 лет до 25 –30 лет) – фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям. Третья фаза (с 25–30 до 45–50 лет) – пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого. Четвертая фаза (с 45 –50 до 65 –70 лет) – стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей. Пятая фаза (старше 70 лет) – старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.

Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и зависят от времени завершения юности и начала периода старения. Нижняя граница взрослости связывается антропологами и физиологами с возрастом 17 лет (Д. Биррен), 21 год (Д.Б. Бромлей), 20 лет для женщин и 21 год –для мужчин (по международной классификации), 25 лет (В.В. Бунак) и т.д. Некоторые ученые начало зрелости называют юностью, другие – ранней взрослостью или молодостью; одни выделяют

---

<sup>40</sup> Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

юность как отдельную фазу, а другие рассматривают ее как часть молодости. Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы среднему возрасту, или средней зрелости: от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25-40 (Д.Б. Бромлей), 25-50 (Д. Биррен), 36 –60 лет (согласно международной классификации возрастов). Чрезвычайно труден и вопрос дробления самой зрелости на качественно своеобразные фазы, или периоды, установления переходов и границ, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Актуальна задача выделения моментов перехода –качественных преобразований как прогрессивного, так и инволюционного характера, переломных («критических») моментов развития, что необходимо для построения теории индивидуального развития человека. Верхняя граница зрелости и начало старости еще более варьируют в различных периодизациях в огромном диапазоне: это 55 лет (В.В. Бунак, В.В. Гинзбург, Д.Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 лет (Г. Гримм и большинство демографов), 15 лет (Д. Биррен).

В данной работе, говоря о зрелости, мы имеем в виду раннюю и среднюю зрелость как стадии «вхождения» в зрелость и «кульминацию» зрелости. Стадия ранней зрелости (молодости) характеризуется получением избирательного права, полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Большинство людей образует собственную семью, появляются первые дети. Осваиваются и реализуются супружеские и родительские роли. Представители поколения средней зрелости занимают срединное положение между родителями, вступающими в старость, и взрослеющими детьми, начинающими самостоятельную жизнь, покидающими родительскую семью. Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе.

Социальная ситуация развития предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей. С внутренней стороны социальная ситуация развития в период зрелости определяется стремлением к самостоятельности, независимости и, главное, отношением к ответственности. Осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких и готовность принять эту ответственность – ключевое переживание социальной ситуации развития зрелости.

Представления о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным для периода детства, нуждаются в углубленном понимании ее сущности в зрелом возрасте. В период зрелости ведущим типом деятельности является труд. С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью

становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но максимальная реализация сущностных сил человека в ходе такой деятельности<sup>41</sup>. Таким образом, речь идет о стремлении к высшим достижениям человека в разных областях – физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной. С ценностной стороны зрелость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельностей и творчеством в системе экзистенциальных ценностей.

Развитие личности в период зрелости по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. Норма полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсолютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей. Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию и особенно в пору зрелости.

Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития. Н.А. Рыбников в 1920-х гг. предлагал назвать «акмеологией» специальный раздел возрастной психологии, изучающий закономерности развития взрослого человека. Эта идея воплотилась в последние десятилетия в выделении самостоятельной научной дисциплины акмеологии, исследующей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости. Акмеология изучает пути, способы, условия расцвета человека как индивида (физическое совершенство), как яркой личности, талантливого субъекта деятельности и самобытной индивидуальности, а также как гражданина, родителя, супруга, друга<sup>42</sup>. Акмеология и возрастная психология используют биографический метод в разных его формах: сбор и сопоставление биографического материала, спонтанные и спровоцированные автобиографии, синтезирование типичных историй движения личности в зрелом возрасте, опросники, интервью, тесты, свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, записных книжек, писем. Для анализа привлекается также литературный и клинический материал.

По мнению А.А. Бодалева, «вершина в развитии» взрослого человека, вершина зрелости, «феномен акме» – это многомерное состояние, вариативное и изменчивое, причем пики в разных «ипостасях», как правило, достигаются неравномерно. Прослеживание жизненного пути человека, характеристик развития по отдельности и

---

<sup>41</sup> Бодалев А.А. Вершина в развитии личности взрослого человека. М., 1998.

<sup>42</sup> Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А.А. Деркача, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой и др. М., 1995.

их интеграции свидетельствует о важности каждой «ступени» (младенчества, преддошкольного и дошкольного возрастов и т.д.) в подготовке содержания и формы проявления будущего макроакме человека. В биографиях выдающихся людей, оставивших заметный след в культуре и науке, просматриваются микроакме на каждом возрастном этапе их жизни, своеобразные предвестники будущих достижений. По уровню, по «калибру» акме может быть чрезвычайно высоким, общественно значимым прорывом, а может быть ординарным и репродуктивным и даже псевдоакме (дутые достижения, авторитет, признание). Другие характеристики феномена акме – время достижения его человеком и продолжительность реализации. Личностное акме как одна из важнейших составляющих вершины зрелости имеет в основе духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными ценностями человека, которые он готов действительно отстаивать. Цельность человека как личности определяется гармоничностью ансамбля отношений к разным сторонам действительности, к прошлому и будущему, к близким и далеким людям и доминированием тех или иных ценностей. В экстремальных условиях глубина приверженности определенным ценностям и ориентациям обнаруживается предельно четко.

Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению акме человеком: социальные макрофакторы (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол); социальные микрофакторы (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения); фактор саморазвития собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.

По мнению А.А. Бодалева, прогресс саморазвития взрослого человека предполагает следующие новообразования:

- 1) изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей;
- 2) возрастание интеллектуального умения планировать и затем практически осуществлять деяния и поступки в соответствии с названными ценностями;
- 3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера;
- 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам.

Существенный момент – неравномерность или гетерохронность появления новообразований, взаимосвязь в их развитии, когда появление одних является условием запуска развития других или достижения ими более высокого уровня. Так, усиление мотивации достижения создает условия для развития способностей человека, что позволяет решать более трудные задачи, достичь успеха и прочувствовать его, порождает постановку новых целей. Значимым направлением

исследований является проблема «смысл жизни и возраст». Смысл жизни рассматривается как интегрирующее образование в психическом развитии человека, которое позволяет субъекту преобразовать представления о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в «единую линию жизни»<sup>43</sup>.

В западной психологии рассмотрение возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития в период взрослости. Можно обозначить некоторые возрастные периоды, на которые чаще всего приходится личностные сдвиги: около 20 лет, около 30 лет (28–34), 40–45, 55–60 лет и, наконец, в позднем возрасте. Хронологические сроки нормативных возрастных кризисов имеют весьма приблизительный характер. Момент возникновения, продолжительность, острота прохождения кризисов в период взрослости могут заметно варьировать в зависимости от личных обстоятельств жизни. Движущей силой развития признается внутреннее стремление к росту и самосовершенствованию, имеет значение также ряд внешних факторов, действующих по принципу «спускового крючка». Среди обстоятельств, провоцирующих кризис, выделяют резкие изменения состояния здоровья (внезапная болезнь, длительное и тяжелое заболевание, гормональные сдвиги), экономические и политические события, смену условий, требований, социальных ожиданий и т.д. Форма протекания критического периода может быть разная. Не все исследователи поддерживают представление о «кризисности» этого периода. Модель кризиса включает заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности. Некоторые считают более подходящей модель перехода, когда предстоящие перемены (статуса и пр.) планируются и личность способна справиться с трудностями.

«Вторая половина жизни» человека весьма интересовала еще К. Юнга. Середину жизни он рассматривал как критический момент, когда происходит «глубинное, удивительное изменение души». Форсированная социализация сменяется линией саморазвития. В зрелом возрасте человек должен осуществить внутреннюю работу самопознания, которую Юнг называл «индивидуацией». В этом возрасте человек способен интегрировать в своем Я как «женское», так и «мужское» начало, объединить все аспекты личности вокруг самости, обрести гармонию между собой и окружающим миром. Во второй половине жизни человек посредством уравновешивания и интегрирования различных элементов личности может обрести высочайший уровень развития своей личности, опираясь на символический и религиозный опыт. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности.

Широкую известность приобрел подход Д. Левинсона к анализу процесса жизни взрослых людей. Левинсон исследовал группу из 40 американских мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, проведя с каждым из них 15-часовое биографическое

---

<sup>43</sup>Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.

интервью, а также изучал биографии великих людей. Его цель состояла в том, чтобы обнаружить устойчивые, закономерные характеристики развития во взрослости, выделить периоды, когда человеку необходимо решить определенные задачи и создать новые структуры жизни. В результате в жизненном цикле мужчины были выделены три главные эры, каждая из которых продолжается примерно 20 лет. В течение каждой эры индивидум выстраивает структуру жизни, реализует ее в образе жизни до тех пор, пока не исчерпывает все задачи и не переходит на следующий этап, начиная все сначала. Для большинства мужчин центральное место занимают отношения на работе и в семье. Левинсон выделил переходы: к ранней взрослости –17 –22 года; переход 30-летия –28 –33 года; к средней взрослости –40–45 лет; переход 50-летия –50–55 лет; переход к поздней взрослости –60–65 лет. Вхождение во взрослость, период начинаний, приходится на возраст от 17 до 33 лет. Чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития: 1) увязать мечты о достижениях и реальность: беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, а также и полное отсутствие мечты не способствуют росту; 2) найти наставника, чтобы осуществить переход от отношений родитель-ребенок к отношениям в мире взрослых сверстников; 3) выстроить себе карьеру; 4) наладить интимные отношения, установив их с «особенной женщиной» (термин Левинсона), которая поможет ему вступить во взрослый мир, которая будет поощрять его надежды, терпеть его зависимое поведение и другие недостатки, способствовать осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем. Переходные периоды, по Левинсону, являются стрессовыми, так как в это время цели, ценности и образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке.

Американская исследовательница Г. Шихи, вдохновленная поисками Левинсона, применила автобиографический метод в сравнительном анализе жизни супругов<sup>44</sup>. Ее выводы во многом подтвердили данные Левинсона. Так, первый кризис (20 –22 года) – переход к ранней взрослости, кризис «отрывания от родительских корней». Основные задачи и проблемы молодости: уточнение жизненных планов и начало их осуществления; поиски себя, выработка индивидуальности; окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи; специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности. Около 30 лет – переход к средней взрослости, «золотому возрасту», периоду наивысшей работоспособности и отдачи. 30 лет – это возраст нормативного кризиса взрослости, связанного с расхождением между областью наличного и областью возможного, желаемого, переживаемый в виде беспокойства и сомнений. Кризис 30-лети я связан с задачей коррекции плана жизни с высоты накопленного опыта, создания более рациональной и упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в семье. Пытаясь преодолеть неприятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов – супруга, карьеры, жизненных целей. Часто

---

<sup>44</sup> Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб, Ювента, 1999.

наблюдается стремление к коренной смене образа жизни; распад ранних браков; профессиональная переориентация, которые без личностной перестройки, без углубленной рефлексии часто оказываются всего лишь «иллюзорными» путями выхода из кризиса. Период после 30 лет связан с решением материальных и жилищных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей, а также с анализом своих истоков и с постепенным принятием частей своего Я, которые ранее игнорировались. Кризис середины жизни, кризис 40-летия, получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис идентичности выражается в переживании чувства нетождественности самому себе, того, что стал иным. По крайней мере, один из моментов кризиса связан с проблемой убывающих физических сил, привлекательности. Открытие убывающих жизненных сил – жестокий удар по самооценке и Я-концепции.

Период от 30 до 40 лет часто называют «десятилетием роковой черты». Это возраст подведения предварительных итогов, когда сравниваются мечты и представления о будущем, созданные в юности, и то, чего удалось достичь реально. Подобные кризисные противоречия обычно осознаются самим человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я реальным и Я идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Особенно остро переживают этот кризис люди творческих профессий. Кроме того, изменяются социальные ожидания. Пришло время оправдать надежды общества и создать какой-то социально значимый продукт, материальный или духовный, иначе общество переносит свои ожидания на представителей более молодого поколения. Кризис 40-летия осмысливается как время опасностей и больших возможностей. Осознание утраты молодости, угасания физических сил, изменение ролей и ожиданий сопровождаются беспокой-, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом. Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста. Г. Шихи выделила несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др. Кроме того, Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин.

Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака; появление детей; взросление и обособление детей; «пустое гнездо» (выросшие дети оставили родительскую семью).

Основатель лечебно-педагогического движения Б. Ливехуд, много лет посвятивший практической помощи людям в периоды возрастных кризисов, прямо связывает перспективы дальнейшего развития человека с успешностью преодоления кризиса средних лет. Кризис, по его мнению, вызывается сомнениями в подлинности

ценностей той экстенсивной жизни, которую человек вел до сих пор, сомнениями в верховенстве материальных ценностей и достижений, основанных на деловитости, прагматизме. Это «особый шанс продвинуться в процессе потенциального созревания», ответив на вопрос: «Какова моя действительная задача?». Причем переосмыслить себя, понять свое новое предназначение, «желанный лейтмотив» жизни, труднее именно тем, кому в первом периоде жизни удалось утвердиться в личностной установке и увериться в правильности прежней линии. О собственном переживании кризиса 40 лет Б. Ливехуд писал: «Знание определенных процессов не устраняет необходимости при столкновении с ними пережить и перестрадать их. В течение нескольких лет я не спал ночами и задавал себе вопрос, в чем смысл моей жизни. При этом у меня была интересная работа детского психиатра, и я руководил большим учреждением. Я часто мог убедиться в том, что толчок приходит извне, но что на него не реагируешь, если еще не созрел. Достижение зрелости это процесс развития, который не минует никто, даже знающий»<sup>45</sup>. Знание о кризисе все-таки дает преимущество: человек осознает, что не стоит искать кого-то другого на роль «испортившего жизнь», винить посторонние препятствия; надо переосмыслить прожитое и наметить себе ориентиры, выводящие на ценности более высокого порядка. Сам Ливехуд нашел выход в новой работе, которая задала новый лейтмотив жизни, связанный с оказанием духовно-душевной поддержки другим людям в экстремальных для них ситуациях.

По Эриксону, в период средней зрелости человек развивает чувство сохранения рода (генеративности), выражающееся главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Этот этап жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Наибольший риск для развития личности представляет сведение жизни к удовлетворению исключительно собственных потребностей, оскудение межличностных отношений, застывание супружеской жизни в состоянии псевдоблизости. Р. Пекк, развивая идеи Эриксона, выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для последующего личностного развития: развитие у человека уважения к мудрости (в противоположность физической храбрости); смена сексуализации отношений социализацией (ослабление сексуальных ролей); противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах; стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения. Для удачного преодоления кризисных переживаний человек должен выработать эмоциональную гибкость, способность к эмоциональной отдаче по отношению к подрастающим детям и стареющим родителям.

Разрешение подкризисов средних лет связано с пересмотром жизненных целей

---

<sup>45</sup> Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. М., 2000

в сторону большей сдержанности и реалистичности, осознание ограниченности времени жизни, коррекция условий жизни, выработка нового образа Я, придание все большего значения супругам, друзьям, детям, восприятие своего положения как вполне приемлемого, что приводит к периоду новой стабильности. Нахождение новой цели, значимой и одновременно более реалистичной, позволяет выстроить новую структуру жизни и новую теплоту отношений. У людей, успешно преодолевших кризис, после 50–60 лет отодвигаются повседневные проблемы, расширяются горизонты. Возможно достижение второй творческой кульминации на основе обобщения жизненного опыта, упорядочения, привнесения его в работу и передачи его молодым людям, наблюдение за профессиональным и личностным становлением которых приносит радость. Неразрешенность кризисных переживаний, отказ от активности обновления возвращает кризис с новой силой к 50 годам. Тогда в будущем, игнорируя происходящие с ним изменения, человек погружается в работу, цепляясь за свою административную позицию, за свое должностное кресло. Человек, «застрявший» на ценностях достижения в безнадежных попытках укрепить свой авторитет, относится к молодым как к угрозе своему положению: «Я еще здесь, со мной надо считаться, еще несколько лет дело будет находиться в моих руках». Нередко наблюдающееся в зрелые годы нежелание идти даже на оправданный риск приводит к замедлению в накоплении новых возможностей человека, в конечном итоге к потере чувства нового, отставанию от жизни, снижению профессионализма. Причем в результате невиданных темпов ускорения развития общества в эпоху информатизации наблюдается тенденция помолодения кризиса, наступления характерных для него переживаний в сравнительно более молодом возрасте.

В современной действительности все яснее осознается роль образования как одной из форм жизнедеятельности человека в любой период жизни. Непрерывное образование – это один из способов успешного разрешения кризиса, путь обретения человеком новых возможностей и социальный механизм сохранения и воспроизведения некоторых характеристик юности. Конечно, необходимо не только пополнять знания, а обретать духовную, умственную гибкость, новое профессиональное мировоззрение. Если же новые ценности, в том числе духовного плана, так и не найдены, то все последующие фазы жизни становятся линией, ведущей к трагическому концу. Ближе к 60 годам происходит изменение всей мотивации в связи с подготовкой к пенсионному периоду жизни. Таким образом, за границей юношеского возраста развитие никогда не идет линейно, просто как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смыслового отношения к миру. Время от времени закономерно возникают достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности.

Отличия нормативных кризисов взрослости от детских кризисов:

– в зрелом возрасте перечень, номенклатура основных деятельностей нередко остается постоянной (трудовая, производительная деятельность, семья, общение и

т.д.) в отличие от периода детства, когда происходит периодическая смена ведущих деятельностей;

–глубокие изменения происходят внутри самих основных деятельностей взрослого человека, в их соотношении между собой;

–кризисы зрелости возникают реже, с большим временным разрывом (7–10 лет), они гораздо в меньшей степени привязаны к определенному хронологическому возрасту и более тесно зависят от социальной ситуации, личных обстоятельств жизни;

–развитие в интервалах между кризисами происходит более сглаженно, хронологические рамки достаточно условны;

–кризисы зрелости проходят более осознанно и более скрытно, недемонстративно для окружающих;

–выход из кризиса, его преодоление связано с необходимостью собственной активной внутриличностной работы; решающая роль в становлении личности во всей ее полноте и уникальности принадлежит самому человеку.

Таким образом, нормальная зрелая личность – это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет к новым стадиям, ступеням развития. В отличие от нормативных кризисов, аномальное развитие характеризуют дефектные формы разрешения внутренних противоречий. Так, злоупотребление алкоголем ведет к иллюзорным способам разрешения, отходу от реальной действительности, перестройке мотивационных и смысловых устремлений. Для невротического развития типичны затяжные кризисы, переходящие во внутренние конфликты; нередко появление ложно - компенсаторных, «паразитарных» деятельностей, ведущих к еще большей консервации противоречий и застою, что прерывает поступательное развитие личности.

*Контрольные вопросы.*

- 1. В чем сложность определения понятия «взрослость»? Соотношение понятий «взрослость» и «зрелость».*
- 2. Охарактеризуйте феномен «акме» и его значение в психологии развития взрослого человека.*
- 3. Какова ведущая деятельность взрослости?*
- 4. Перечислите причины нормативных кризисов взрослости.. Каковы средства продуктивного переживания кризисных периодов в данном периоде развития человека?*

### **3.8. Поздняя взрослость (старость)**

Поздняя взрослость, старость как психологический возраст – это заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного цикла. Старость рассматривается как сложное биосоциопсихологическое явление. Как биологический

феномен, старость связана с возрастанием уязвимости организма, с увеличением вероятности смерти. Как социальное явление, старость обычно ассоциируется с выходом на пенсию, с изменением (снижением) социального статуса, с потерей важных социальных ролей, с сужением социального мира. Издавна бытуют представления о старости как о тяжелом, инертном, «закатном» времени жизни. Дж. Холл, основоположник социальной геронтологии, писал: «Познание старости есть долгий, сложный, мучительный опыт: с каждым новым десятилетием сжимается кольцо Великой усталости, ограничивая интенсивность и продолжительность нашей деятельности». На психологическом уровне речь идет об осознании происходящих изменений и более или менее успешном приспособлении к ним. Что приносит с собой старость для человека? Старение может стать периодом потерь или утрат (экономических, социальных, индивидуальных), которые приведут к состоянию зависимости, часто воспринимаемому как унижительное и тягостное. Но в позитивном варианте старость – это обобщение опыта, знаний и личностного потенциала, помогающее решить задачу адаптации к новым требованиям жизни и возрастным изменениям. В период старости можно глубоко понять и уяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

Определить хронологические границы начала старости весьма сложно, поскольку диапазон индивидуальных различий в появлении признаков старения огромен. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако старость следует характеризовать не только с негативной стороны, выделяя угасание определенных способностей по сравнению со зрелостью. Необходимо установить качественные отличия психики пожилого человека, выявить и показать особенности психического развития, происходящего на фоне ухудшающейся психофизиологии, в условиях инволюционных изменений нервной системы.

Актуальность исследования геронтопсихологических проблем в последнее время растет. Как социальная категория, старость, по мнению Ф. Ариеса, была выделена лишь в 20 веке. Это вызвано в первую очередь демографической ситуацией, складывающейся на планете. В последнее время происходит старение населения мира, т.е. увеличение доли пожилых людей в популяции, особенно очевидное в высокоразвитых странах. Среди причин постарения населения – сокращение рождаемости, улучшение здравоохранения, снижение уровня смертности в младенческих и старших возрастах, увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Историческая тенденция роста продолжительности жизни наиболее отчетливо проявилась в прошлом веке. При этом почти с каждым поколением увеличивается и нормальная индивидуальная продолжительность жизни. Феномен постарения населения, превращения общества в «седеющее», в «мир старых людей», порождает новые медицинские, финансовые, юридические, политические и другие вопросы и проблемы. Значимую часть избирателей и потребителей товаров и услуг теперь

составляют пожилые, что требует определенной переориентации всей системы. Все чаще мы видим политическую и коммерческую рекламу, специально предназначенную для пожилых людей.

Самая же острая проблема – организация пенсионного обеспечения и социальной поддержки в старости, для чего необходимы большие материальные средства (а это увеличение нагрузки на работающих членов общества) и человеческие ресурсы (огромная армия социальных работников). Даже экономически стабильные государства Европы и Америки полагают, что решать эту задачу им будет все труднее и труднее (ее даже называют «демографической бомбой замедленного действия»). Старение рассматривается и как общественная, и как личностная проблема. Познание закономерностей старения, расширение возрастных рамок активной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности, разработка способов оптимизации старения – важнейшая комплексная проблема геронтологии, геронтологии, геронтопсихологии. Геронтопсихология – раздел возрастной психологии, по – священный проблемам старения, недавно выделившийся и недостаточно разработанный, но привлекающий все большее внимание исследователей в последние десятилетия. Как протекает психическое старение, какова взаимосвязь биологического и психического старения, каково влияние отношения общества, общественных стереотипов на характер старения, соотношение старения и разных видов профессиональной деятельности, перспективы включенности пожилого человека в разные сферы общественной жизни, возможность психологического благополучия и самореализации в старости – вот далеко не полный перечень вопросов, от решения которых зависит и разработка стратегических направлений социальной политики в отношении пожилых, и конкретные формы ее осуществления.

Существует множество подходов к пониманию и изучению старости. Очень важно отдавать отчет, какое базовое представление о старости лежит в основе того или иного подхода, поскольку специфика восприятия старости одновременно диктует спектр теоретических вопросов и предписывает пути разрешения многочисленных практических проблем. Старость как биологическая проблема. Старость как базовое биологическое свойство всех живых организмов рассматривается в теориях «программированного» и «програмированного» старения, в теориях «изнашиваемости», «клеточных отбросов», старения иммунной системы и цитологической теории. В каждой из этих теорий обосновывается своя модель механизма старения организма. К биологическим теориям можно отнести и теорию основоположника отечественной геронтологии А.А. Богомольца, который главным фактором старения считал нарушение гармонии физиологических процессов организма, и теорию старения как интоксикации И.И. Мечникова. Геронтолог В.В. Фролькис определял старость как время сокращения приспособительных возможностей организма. Анализируя фундаментальные механизмы старения, Фролькис не только констатировал факт снижения приспособительных возможностей организма, но показал тенденции саморегуляции, которые противостоят разрушению

и направлены на стабилизацию жизнедеятельности организма и увеличение продолжительности жизни. Понятие антистарения, или витаукта (от лат. вита – жизнь, ауктум – увеличивать), составляет важный аспект предложенной им адаптационно - регуляторной теории старения. Подход, в основу которого положено представление о старении, запрограммированном эволюцией, включенном в генетический код («Программированное старение»), и подход, согласно которому повреждения клеток не предопределены генетически, а происходят случайно, в результате сбоев («программированное старение») имеют весьма общий биологический характер в объяснении причин инволюции в старости. Важно, что в зависимости от предполагаемого механизма старения выстраивается система предсказаний будущего состояния организма, мер профилактики негативных последствий, однако роль психологического фактора в удлинении человеческой жизни при этом не учитывают.

В теории разобществления (теория освобождения, «выхода из игры») считается неизбежным процесс последовательного разрушения социальных связей. Явление разобществления выражается в изменении мотивации, в сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности. Объективно «разобществление» проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе. Суть теории заключается в том, что процесс разобществления биологически и психологически обоснован и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит вскоре после выхода на пенсию, по инерции пожилой человек продолжает поддерживать старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся все более искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения. Теория активности («новой занятости») противоположна теории разобществления; во главу угла она ставит положительную взаимосвязь уровня активности и удовлетворенности жизнью.

Теория активности предполагает, что старые люди должны быть вовлечены в жизнь общества, это должно означать, что чем некто активнее, тем он и удовлетвореннее. Концепция непрерывною жизненною пути трактует старость как поле битвы за сохранение прежнего стиля жизни. К социальным подходам к старости можно отнести рассмотрение более частных проблем взаимоотношений старого человека и других людей (членов его семьи, социальных работников). Это весьма актуальные проблемы «напряжения помощника», жестокого отношения к пожилым, домашнего насилия. Старость как когнитивная проблема. В основе этого подхода лежит так называемая «модель дефицита» – процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей.

Теория ингибиции (сдерживания) полагает, что старые люди становятся менее умелыми по причине затруднений в восприятии внешней информации и поэтому они

концентрируются на задачах уровня «ручных» дел. Согласно теории «неупотребления», интеллектуальные умения в поздней жизни ухудшаются в результате недостаточного использования. Другой вариант когнитивной теории старения относится к личной, персональной стороне старения. В ней рассматривается, каким образом пожилой человек истолковывает происходящие с ним изменения. При этом главную роль играют три области: личные переживания (ухудшение самочувствия, уменьшение привлекательности), особенности социального статуса (включение, интеграция или изоляция), осознание конечности собственного бытия. Комплексные теории старения.

Теориям, акцентирующим одну из сторон старения, противопоставляются комплексные теории<sup>46</sup>. Старение многогранно, оно состоит из нескольких взаимосвязанных биологических, социальных, психологических процессов. Нет просто старения, старения вообще, но у каждого человека есть свой собственный, персональный путь старения. Так, например, Дж. Тернер и Д. Хелмс выделяют три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

– психологическое старение – как индивид ощущает и представляет себе свой процесс старения, как относится к процессу своего старения, сравнивая его со старением других людей;

– биологическое старение – биологические изменения организма с возрастом (инволюция);

– социальное старение – как индивид связывает старение с обществом; как выполняет социальные роли.

В теоретической модели П. Балтеса подчеркивается, что развитие имеет «всевозрастной» характер, продолжается на протяжении всей жизни, является многомерным, многонаправленным процессом, пластичным и включающим процессы роста (приобретений) и упадка (потерь). Согласно этой теории, развитие детерминировано сложным взаимодействием ряда факторов: внешнего (социальной среды), внутреннего (биологического) и синтезом биологического и социального. Эти факторы задают три направления развития: нормативное возрастное, нормативное историческое и ненормативное развитие жизни. Нормативное возрастное развитие связано с переходом от одного этапа к другому: в аспекте биологического старения (начало пубертатного периода или менопаузы) и в аспекте социального старения (влияние выхода на пенсию на поведение). Нормативное историческое развитие происходит в контексте тех глобальных социально-исторических событий, которые переживались целой возрастной группой (например, большинство 60-летних британцев имеют опыт получения продуктов по карточкам, а 20-летние их сограждане с этим не знакомы). Ненормативное жизненное развитие обусловлено влиянием событий, уникальных для жизни конкретного индивида (сыграть главную роль в фильме в 5-летнем возрасте, получить Нобелевскую премию). По мнению автора,

---

<sup>46</sup> Краснова О.В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. 1999. № 2. С. 96–106.

сила воздействия факторов различается в зависимости от возраста. В пожилом возрасте велико влияние нормативных возрастных факторов, и необходимо учитывать накопленный эффект ненормативных личных событий. Модель Балтеса позволяет четче выделить типическое в развитии всех людей, общее для конкретных поколений и особенное в жизни отдельной личности.

Ученые разных специальностей (антропологи, геронтологи, психологи) имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни и возрастной отсчет старения, но большинство эмпирически выбирают возраст 60–65 лет как начало старости. В качестве иллюстрации можно привести несколько точек зрения. Чешский профессор Б. Пржигода: старение –от 60 до 75 лет, старческий возраст –от 75 до 100 лет. Э.Б. Харлок: старость или старение –от 60 лет до смерти. Дж. Биррен: поздняя зрелость –50 –75 лет, старость –от 75 лет.

Один из основоположников российской геронтологии И.В. Давыдовский<sup>47</sup> считал, что никаких календарных дат наступления старости не существует. Другой известный геронтолог Н.Ф. Шахматов, разрабатывавший подход к проблемам старения с позиции биологических закономерностей и тенденций, рассматривал психическое старение как результат возрастнo-деструктивных изменений в высших отделах центральной нервной системы<sup>2</sup>. Он стремился доказать, что хотя процесс старения – это закономерный процесс возрастных изменений в органах и системах в ходе онтогенеза, приводящий к старости, но он имеет ярко выраженный индивидуальный характер. Место и время возникновения, преимущественное распространение, скорость прогрессирования определяют различные формы, или варианты, психического старения, так же как и продолжительность жизни. Поэтому даже с биологической точки зрения трудно выделить некую дату наступления старости.

Термин «стареющие», предлагаемый Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), указывает на постепенность и непрерывность процесса. В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ, старение (пожилой возраст) длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин –с 55 до 74 лет. С 75 лет наступает старость (преклонный возраст). Период старше 90 лет –долгожительство (старчество). Социальный критерий перехода к старости часто связывают с официальным возрастом выхода на пенсию. Однако в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин пенсионный возраст неодинаков (в основном от 55 до 65 лет). Другие социально-экономические показатели «порога», перехода к старшему возрасту – это изменение основного источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей.

Довольно существенным является различие так называемой «молодой старости», «третьего» возраста (обычно до 75 лет) и «старой старости», «четвертого» возраста (после 75 лет). Различение основано на применении функционального

---

<sup>47</sup> Давыдовский И.В. Геронтология. М., 1966.

Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. М., 1996.

критерия –возможности для старого человека вести активную и независимую жизнь или же нуждаться в постороннем уходе. Психологические критерии завершения, истощения периода зрелости и перехода к старости четко не сформулированы. Разрешение этого вопроса во многом связано с дискуссией по поводу специфических жизненных задач этого периода и существования кризиса перехода к поздней зрелости и старости. Очевидно, что внутри периода поздней зрелости (старости) должны быть выделены отдельные стадии психического развития.

Как и для любого другого возрастного периода для периода старости характерны свои уникальные возраст-психологические задачи и личностные кризисы. Кризис на границе зрелости и старости датируют примерно возрастом 55–65 лет. Содержание его в психологии представлено весьма смутно и мозаично. Метафорические описания («юность старости», «возраст увядания», «крутой поворот психической жизни», «борьба с собственным закатом» и т.п.) соседствуют с указанием на конкретные факторы, которые могут быть рассмотрены как причина кризиса. Так, иногда кризис старшего возраста называют предпенсионным, тем самым выделяя в качестве главной детерминанты такой социальный фактор, как достижение пенсионного возраста или выход на пенсию. Действительно, на современном историческом этапе «объективной меткой», маркерным событием начала периода старости служит наступление официального пенсионного возраста. Выход на пенсию кардинально изменяет образ жизни человека, включая потерю важной социальной роли и значимого места в обществе, отделение человека от своей референтной группы, сужение круга общения, ухудшение материального положения, изменение структуры психологического времени, вызывая иногда острое состояние «шока отставки». Этот период оказывается трудным для большинства стареющих людей, вызывая негативные эмоциональные переживания. Однако индивидуальная выраженность и напряженность переживания пенсионного кризиса весьма различаются в зависимости от характера труда, от ценности его для индивида, от степени психологической подготовленности человека, его личностных особенностей и жизненной позиции, сложившейся в предшествующие годы. Так, расставание с тяжелой физической работой или нелюбимым профессиональным занятием может пройти совершенно безболезненно, даже радостно, как освобождение и возможность заняться чем-то другим, более приятным. Л.И. Анцыферова<sup>48</sup> делает вывод о том, что по совокупности характеристик (уровень активности, стратегии совладания с трудностями, отношение к миру и себе, удовлетворенность жизнью) можно различить два основных личностных типа пожилых людей. Пожилые люди первого типа мужественно переживают уход на пенсию, переключаются на занятие новым интересным делом, склонны устанавливать новые дружеские связи, сохраняют способность контролировать свое окружение. Все это ведет к переживанию ими чувства удовлетворенности жизнью и даже увеличивает ее продолжительность.

---

<sup>48</sup> Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психологический журнал. 1994. № 3.

Пожилые люди второго типа характеризуются как пассивно относящиеся к жизни, испытывающие отчуждение со стороны окружающих. У них наблюдается сужение круга интересов, снижение показателей интеллекта по тестам, потеря уважения к себе, ощущение ненужности и личностной неадекватности. Наиболее результативной стратегией смягчения кризисной ситуации отставки признана техника «антиципирующего совладания». Выработка психологической готовности к новой социальной позиции включает предварительное планирование свободного времени, поиск нового жизненного уклада, новых путей включения в общество, предвидение негативных состояний и событий; стремление воспринять «отставку» в позитивном плане как освобождение деятельности от жестких ограничений по содержанию и времени, как переход в более свободное пространство, позволяющее проявиться новым способностям человека. Противодействие социальному старению – сложный процесс обдумывания своей жизни и соответствующей деятельности, заблаговременное планирование жизни после прекращения профессиональной деятельности.

Другая точка зрения на кризис перехода к старости состоит в том, что это прежде всего кризис идентичности, внутриличностный кризис. Его предпосылки связаны с тем, что приметы старения, как правило, раньше и четче замечаются окружающими, а не самим субъектом. Процессы физиологического старения в силу их постепенности долгое время не осознаются, возникает иллюзия «неизменности» самого себя. Осознание старения и старости бывает неожиданным (например, при встрече с одноклассниками) и мучительным и приводит к различным внутренним конфликтам. Несоответствие между постаревшим телом и не изменившимся сознанием личности приводит к внимательной фиксации на ощущениях собственного тела, наблюдению его, прислушиванию к своему организму. Иногда кризис идентичности, вызванный осознанием старости, сравнивают с подростковым (там тоже есть задача выработки нового отношения к своему изменившемуся телу), но кризис в позднем возрасте гораздо болезненнее.

Старость в концепции Э. Эриксона знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути. Референтное окружение для человека старшего возраста, по мнению Э. Эриксона, – «человечество», «люди моего типа». Основные модальности поведения – «быть тем, кем стал», «сознавать, что когда-нибудь перестанешь существовать». Сущность психосоциального кризиса личности в старости – это достижение целостности Эго. Возможность «успешного» перехода в старший психологический возраст Эриксон связывает с позитивным разрешением предыдущих возрастных кризисов. Цельность личности основывается на подведении итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Мудрость определяется Эриксоном как определенное состояние духа, как взгляд в прошлое, настоящее и будущее одновременно, освобождающий историю жизни от случайностей и дающий возможность установить связь и преемственность поколений. Мудрость представляет собой высшее

достижение возраста старости. Разрешение финального кризиса требует углубленной внутренней работы, поисков, а не смирения и пассивности в принятии неизбежного конца. Если же человек ощущает, что не достиг тех целей, к которым стремился, или не может свести свои поступки в единое целое, то возникает страх смерти, ощущение безысходности, отчаяние. Разрешение кризиса идентичности конца жизни может быть зафиксировано в словах: «Я есть то, что меня переживет». Р. Пекк, развивая идеи Эриксона, утверждал, что человеку необходимо преодолеть три подкризиса (или разрешить три конфликта), чтобы чувство цельности (полноценности) полностью сложилось:

1. Переоценка собственного Я помимо профессиональной роли или какой-то другой социальной роли. Надо суметь перейти к новому рассмотрению себя, своей уникальности не через призму одной роли (профессионала или родителя), а с других позиций. В связи с этим вспоминается восьмидесятилетний мужчина, который в опроснике «Кто Я?» все десять определений дал, исходя из уже оставшейся позади профессиональной деятельности: «Я – бывший инженер; бывший заводделом; тот, кто про- работал 40 лет на одном месте» и т.д.

2. Осознание факта ухудшения здоровья и старения тела, выработка необходимого «равнодушия», терпимости. Успешное старение возможно, если человек сможет приспособиться к неизбежному физическому дискомфорту или найдет такое занятие, которое поможет ему отвлечься. Как утверждал один из современных сатириков, здоровье после 50 лет – это когда каждый день болит в другом месте.

3. Преодоление озабоченности перспективой близкой смерти, принятие мысли о смерти без ужаса, продление собственной жизненной линии через участие в делах молодого поколения.

По данным Н.Ф. Шахматова, многие пожилые люди, хотя и не проявляют глубокого интереса к вопросам смерти, но и не испытывают травмирующих переживаний от беседы на эту тему (конечно, при условии соблюдения такта и осторожности). Обычными ответами на вопросы соответствующего рода были: «Стараюсь не думать и не думаю о смерти», «Зачем думать о ней, какой в этом прок», «Боюсь не смерти, а физических страданий, которые могут ей сопутствовать». Ролевая переориентация пожилого человека сочетается с необходимостью научиться уступать более молодым лидерские позиции в семье и профессиональной деятельности. Об этом писал Б. Ливехуд, связывая преодоление кризиса пожилого возраста с открытием новых смыслов жизни, духовных ценностей. Тогда и наблюдение за молодыми, входящими в период наивысших достижений, принесет человеку радость, а не зависть и стремление вставить палки в колеса.

В интегральной периодизации общего психического развития В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман старость рассматривается как пятая, завершающая ступень развития – «универсализация». Универсализация понимается как выход за пределы индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и

сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей. Особые направления деятельности – работа по завершению того, что может быть завершено, и по принятию незавершенности (несовершенства) себя и мира. Характерным становится добровольный отказ от инициативности как нетерпеливого побуждения событий несвоевременных. В приведенной периодизации норма психического развития понимается как указание на высшие возможности, на вершинные достижения данного возраста. Чем старше возраст, тем реже в реальной жизни человека обнаруживается совокупность возрастных характеристик, введенных в схему периодизации. В этом смысле примерами нормы авторы считают лишь редчайшие уникальные биографии людей, про которых говорят: «Человек на все времена!».

Возрастные задачи развития в период старости могут быть суммированы следующим образом:

- адаптация к возрастным изменениям;
- телесным, психофизиологическим;
- адекватное восприятие старости (противостояние негативным стереотипам);
- разумное распределение времени и целенаправленное использование оставшихся лет жизни;
- ролевая переориентация, отказ от старых и поиск новых ролевых позиций;
- противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоциональной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;
- стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения;
- стремление к внутренней целостности и осмыслению прожитой жизни.

Центральная характеристика социальной ситуации развития в старости связана со сменой общественной позиции, с выходом на пенсию и удалением от активного участия в производительном труде. Существующий в обществе ограниченный и негативный характер «культурных эталонов» старости и неопределенность социальных ожиданий в отношении пожилого человека в семье не позволяют рассматривать социальную ситуацию жизни пожилого человека как полноценную ситуацию развития. Уходя на пенсию, человек сталкивается с необходимостью важного, трудного и абсолютно самостоятельного выбора в решении вопроса: «Как быть старым?» На первый план выдвигается активный, творческий подход самого человека к собственному старению. Подготовка к выходу на пенсию, рассматриваемая как выработка готовности к смене социальной позиции. Решение общечеловеческой проблемы «проживания/переживания старости», выбора стратегии старения не рассматривается узко, как некое одномоментное действие, это растянутый, может быть, на годы процесс, связанный с преодолением нескольких личностных кризисов. На пороге старости человек решает для себя вопрос: пытаться ли ему сохранять старые, а также создавать новые социальные связи или перейти к жизни в кругу интересов близких и своих собственных проблем, т.е. перейти к жизни в целом

индивидуальной. Этот выбор определяет ту или иную стратегию адаптации – сохранение себя как личности и сохранение себя как индивида. В соответствии с этим выбором и, соответственно, стратегией адаптации ведущая деятельность в старости может быть направлена либо на сохранение личности человека (поддержание и развитие его социальных связей), либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Оба варианта старения подчиняются законам адаптации, но обеспечивают различное качество жизни и даже ее продолжительность. Стратегия адаптации «по типу замкнутого контура» проявляется в общем снижении интересов и притязаний к внешнему миру, эгоцентризме, снижении эмоционального контроля, в желании спрятаться, в чувстве неполноценности, раздражительности, которая со временем сменяется равнодушием к окружающим. Примерно о такой модели старения говорят, описывая «пассивное старение», поведение по типу «эгоистической стагнации», потерю социального интереса. Альтернатива состоит в поддержании и развитии многообразных связей с обществом. В этом случае ведущей деятельностью в старости может стать структуризация и передача жизненного опыта. Вариантами адекватных возрасту видов социально значимой деятельности могут быть продолжение профессиональной деятельности, написание мемуаров, преподавание и наставничество, воспитание внуков, учеников, общественная деятельность.

Сохранение себя как личности предполагает возможность посильно трудиться, иметь разносторонние интересы, стараться быть нужным близким людям, ощущать «вовлеченность в жизнь». А.Г. Лидере считает, что особая «внутренняя работа» по принятию своего жизненного пути, по переосмыслению пережитого в условиях невозможности реальных существенных изменений жизни и выполняет функцию ведущей деятельности в старости.

Н.С. Пряжников предложил выделить специфику самоопределения и деятельности на разных этапах старости:

I. Пожилой, предпенсионный возраст (примерное 55 лет до выхода на пенсию) – это прежде всего ожидание, а в лучшем случае – подготовка к пенсии. В целом период характеризуется:

1. Социальная ситуация развития:

– ожидание пенсии: для кого-то пенсия воспринимается как возможность «поскорее начать отдыхать», для кого-то – как прекращение активной трудовой жизни и неясность, что делать со своим опытом и еще немалой оставшейся энергией;

–основные контакты еще носят больше производственный характер, когда, с одной стороны, коллеги могут ожидать, чтобы данный человек поскорей ушел с работы (а сам человек это чувствует), а с другой стороны, человека не хотят отпускать и он сам втайне надеется, что пенсия для него наступит позже, чем для многих его сверстников;

–отношения с родственниками, когда, с одной стороны, человек еще может в немалой степени обеспечивать свою семью, включая и внуков (и в этом смысле он

«полезен» и «интересен»), а с другой стороны, предчувствие своей скорой «ненужности», когда он перестанет много зарабатывать и будет получать свою «жалкую пенсию»;

–стремление воспитать, подготовить себе «достойную замену» на работе;

2. Ведущая деятельность:

–стремление «успеть» сделать то, что еще не успел (особенно в профессиональном плане), а также стремление оставить о себе «добрую память» на работе;

–стремление передать свой опыт ученикам и последователям;

–при появлении внуков люди предпенсионного возраста как бы «разрываются» между работой, где они хотят максимально реализовать себя, и воспитанием своих внуков, которые для них не менее важны (это ведь тоже продолжение их рода);

–к концу предпенсионного периода (особенно если вероятность ухода с данной работы очень высокая) наблюдается стремление выбрать себе занятие на пенсии, как-то спланировать свою дальнейшую жизнь.

II. Период выхода на пенсию (первые годы после выхода на пенсию) –это прежде всего освоение новой социальной роли, нового статуса. В целом этот период характеризуется следующим:

1. Социальная ситуация развития: –старые контакты (с коллегами по работе) в первое время еще сохраняются, но в дальнейшем становятся все менее выраженными;

–в основном контакты с близкими людьми и родственниками (соответственно, со стороны родственников требуется особая тактичность и внимание к еще «неопытным» пенсионерам);

–постепенно появляются друзья - пенсионеры или даже другие, более молодые люди (в зависимости от того, чем будет заниматься пенсионер и с кем ему придется общаться. Например, пенсионерыобщественники сразу же находят для себя новые сферы деятельности и быстро обзаводятся новыми «деловыми» контактами);

–обычно родные и близкие стремятся к тому, чтобы пенсионер, «у которого и так много времени», больше занимался воспитанием внуков, поэтому общение с детьми и внуками также является важнейшей характеристикой социальной ситуации пенсионеров.

2. Ведущая деятельность: – прежде всего это «поиск себя» в новом качестве, это проба своих сил в самых разных видах деятельности (в воспитании внуков, в домашнем хозяйстве, в хобби, в новых отношениях, в общественной деятельности).

–это самоопределение методом «проб и ошибок»; фактически у пенсионера времени много, и он может себе позволить это;

–для части пенсионеров первое время на пенсии – это продолжение работы по своей основной профессии (особенно когда такой работник получает пенсию и основную зарплату вместе); в этом случае у работающего пенсионера значительно повышается чувство собственной значимости;

–все более усиливающееся стремление «поучать» или даже «стыдить» людей

более молодого возраста;

– для части пенсионеров это может быть стремление спокойно осмыслить всю прожитую жизнь: кто-то даже пытается в этот период начинать писать «мемуары», а кому-то непременно нужно поделиться своим опытом и переживаниями.

III. Период собственно старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья), когда человек уже освоил новый для себя социальный статус, характеризуется примерно следующим:

1. Социальная ситуация:

– общение в основном с такими же старцами;

– общение с членами своей семьи, которые либо эксплуатируют свободное время старика, либо просто «опекают» его;

– некоторые пенсионеры находят для себя новые контакты в общественной деятельности (или даже в продолжающейся профессиональной деятельности);

– для части пенсионеров меняется значение отношений с другими людьми. Например, некоторые авторы отмечают, что многие ранее близкие для старика связи постепенно «теряют свою прежнюю интимность и становятся более обобщенными».

2. Ведущая деятельность:

– досуговое увлечение (нередко пенсионеры меняют одно увлечение за другим, что несколько опровергает представление об их «ригидности»; они по-прежнему продолжают искать себя, искать смыслы в разных деятельности). Главная проблема такого – «несоразмерность» всех этих деятельностей по сравнению с предыдущей («настоящей») работой;

– стремление всяческими путями подтвердить свое чувство собственного достоинства, согласно принципу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения»; – для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью») ведущей деятельностью может стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, в частом хождении на кладбище, в разговорах с близкими о «завещании».

IV. Долгожительство в условиях резкого ухудшения состояния здоровья существенно отличается от старости без особых проблем со здоровьем. Поэтому есть смысл выделить особенности именно такого варианта старости.

1. Социальная ситуация:

– в основном-общение с родными и близкими, а также с врачами и соседями по палате (если старец находится на стационарном лечении);

– также это соседи по палате в домах престарелых (в основном старцев передают в такие дома, когда за ними нужен особый уход). К сожалению, во многих домах такой уход фактически хуже, чем в домашних условиях.

2. Ведущая деятельность:

– лечение, стремление хоть как-то бороться с болезнями;

– стремление осмыслить свою жизнь. Очень часто это стремление приукрасить

свою жизнь, человек как бы «цепляется» за все лучшее, что было (и чего не было) в его жизни. В этом состоянии человек хочет оставить после себя что-то очень хорошее, значимое, достойное и этим как бы доказать себе и окружающим: «Я жил не зря». Или покаяться в чем-то недостойном.

V. Долгожительство при относительно хорошем здоровье (примерно после 75 – 80 лет и старше) может характеризоваться:

1. Социальная ситуация:

–общение с близкими и родными людьми, которые начинают даже гордиться, что в их семье живет настоящий долгожитель. В какой-то мере эта гордость эгоистична: родные считают, что в их роду хорошая наследственность и что они также долго проживут. В этом смысле долгожитель – символ будущей долгой жизни для других членов семьи;

–у здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые; поскольку долгожитель – явление редкое, то пообщаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации. Поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться.

2. Ведущая деятельность:

–она во многом зависит от наклонностей данного человека, но в любом случае это достаточно активная жизнь (иногда даже с излишествами, характерными для здорового зрелого человека). Вероятно, для сохранения здоровья важны не только предписания врача, но и само чувство своего здоровья (или «чувство жизни»).

Среди ряда факторов, обуславливающих социальный и психологический статус пожилого человека, важное место занимает фактор физического здоровья, физической активности, значение которого тем выше, чем старше возраст. Физическое состояние, самочувствие во многом определяет место пожилого человека в семье и в обществе. При выраженных формах физического упадка, дряхлости, выраженных возрастных изменениях опорно-двигательного аппарата, слепоте положение старика приближается к положению соматического больного. Болезненный характер физического увядания определяет форму психического старения и в целом психическую жизнь. При этом на второй план отступает все то, что составляет содержание переживаний собственно старения, нового отношения с окружающими. Ограничение физических возможностей и ощущения недомогания рассматриваются как сигнал о начале старения. Происходящие физиологические изменения переживаются и осознаются человеком. Для первых этапов старения особенно типично повышенное внимание к возрастным изменениям в физическом состоянии. Первые признаки увядания (потеря зубов, появление лишнего веса) вызывают стремление обнаружить причину неприятных явлений и избавиться от них с помощью медикаментозных средств. В сознании человека старость (как биологический процесс) отражается преимущественно как физический недуг, болезненное состояние. По существу старение представляет собой состояние постоянно переживаемого физического недомогания, выраженного то в большей, то в меньшей степени. Оно

предстает в виде симптомов, в основном знакомых человеку и по более ранним возрастным периодам: вялость, повышенная утомляемость, болезненные ощущения в различных частях тела, обычно непродолжительные по времени. Указанные ощущения физического нездоровья являются отражением самого инволюционного процесса. Возрастное снижение физической силы и подвижности лежит в основе столь знакомого и привычного внешнего облика старого человека. Пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, чаще жалуются на свои старческие недуги. Физическое неблагополучие – важная причина неудовлетворенности жизнью в старости. Частыми следствиями этого бывают оскудение чувств, очерствение, прогрессирующая утрата интереса к окружающему, изменение отношений с близкими, понижение всех видов самооценки. Однако отношение к собственному старению – активный элемент психической жизни в старости. Моменты осознания факта физических и психических возрастных изменений, признание естественности ощущений физического нездоровья составляют новый уровень самосознания. Терпимость или нетерпимость пожилого человека к ограничению физических сил и возможностей, к физической слабости с болезненными ощущениями отражают отношение к собственному старению. При стратегии активного совладания с трудностями обнаруживается осознанное отношение к возрастным изменениям, продолжающим выявляться с годами. Эта новая позиция в большей степени зависит от самого человека. К примеру, это может быть ироничный взгляд на себя – старика, шутивное согласие с утратой прежних физических возможностей, с болезненными ощущениями. Безразличие к недужным и болезненным ощущениям, которое нередко можно наблюдать в случаях глубокой старости, рассматривается как свидетельство глубокого снижения жизненного тонуса.

Обнаружено, что перечень, номенклатура потребностей в старом возрасте во многом та же самая, что и в предыдущие периоды жизни. По данным К. Рощака, изменяется структура, иерархия потребностей: прослеживается выдвижение в центр потребностной сферы потребности в избегании страдания, потребности в безопасности, потребности в автономии и независимости, потребности в проецировании на других своих психических проявлений. И в то же время наблюдается смещение на более отдаленные планы потребностей в творчестве, в любви, в самоактуализации и чувстве общности. В поздний период жизни происходит общее изменение временной жизненной перспективы. По мере того как удлиняется прошлое, будущее представляется все более ограниченным и менее реальным. Большее значение теперь имеют жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее. Феномен обращенности пожилых людей к воспоминаниям прошлого, их особой эмоциональной окрашенности – существенный момент психической жизни пожилых. Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый такой день заботами о здоровье, хлопотами по хозяйству.

Сокращение «оси будущего» и акцентирование значимости повседневных дел

(в том числе для сохранения ощущения занятости, нужности, полезности для себя и окружающих) перестраивают переживание психологического времени. Описывается феномен ускорения движения времени, когда годы и десятилетия субъективно протекают все быстрее. С другой стороны, обнаруживается «растягивание времени», когда какое-нибудь небольшое событие (посещение поликлиники или магазина) эмоционально заполняет собой весь день. Хорошее физическое здоровье, умеренный характер общих возрастных изменений, долгожительство, сохранение деятельного образа жизни, высокое общественное положение, наличие супруга и детей, материальный достаток не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. И при наличии этих признаков, каждого в отдельности и вместе взятых, пожилой человек может считать себя ущербным и полностью не принимать свое старение.

Н.Ф. Шахматов в своем анализе старения стремился показать неразрывную связь биологической и психологической сторон старения. Он настаивал на том, что благоприятные формы психического старения характеризуются гармоничным снижением физических и психических функций (при качественной сохранности их функционирования), что сопровождается согласием с самим собой, с естественным ходом событий, и в том числе с неминуемостью завершения собственной жизни. Заслуживает внимания приводимая Шахматовым характеристика мотивационно-потребностной сферы и жизненной позиции пожилых людей, которые считали свое старение удачным, успешным, благоприятным и даже счастливым. Эти люди не обнаруживают какой-либо проекции на прошедшее, но также нет и устойчивых планов деятельной жизни на будущее. Сегодняшнее старческое существование принимается без каких-либо оговорок и без планов к изменению в лучшую сторону; тенденция к пересмотру прошлых активных целевых установок, правил и убеждений, впервые появившаяся в позднем возрасте. Подобная мыслительная работа приводит к выработке новой, созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позиции. Окружающая жизнь, сегодняшнее состояние здоровья, физические недуги, быт воспринимаются терпимо, такими, какие они есть; появление новых интересов, ранее не свойственных данному человеку. Среди них особо выделяются обращение к природе, склонность к стихосложению, желание бескорыстно быть полезным окружающим, в первую очередь больным и слабым, иногда впервые появляется любовь к животным; устойчивая мыслительная работа, отражающая стремление переосмыслить свой прошлый жизненный опыт, прошлую деятельность с позиции старого человека.

Прошлые успехи в накоплении знаний, почетные должности и звания теряют прошлую привлекательность и кажутся малозначащими. Прочность и искренность семейных и родственных отношений представляются маловажными. Материальные ценности, приобретенные в течение жизни, также оказываются несущественными. Однако весь строй сегодняшних установок этих пожилых выгодно высвечивает настоящий период их жизни.

Относительно особенностей Я-концепции в позднем возрасте мнения исследователей расходятся. С одной стороны, имеются сведения о негативных характеристиках самосознания, выраженном снижении самооценки и удовлетворенности жизнью у многих людей. В других работах обнаруживаются противоположные факты. В исследованиях О.Н. Молчановой показано, что наряду с общим снижением ценности Я и его отдельных аспектов с возрастом проявляется и другая тенденция, названная автором психологическим витауктом. Психологический витаукт – это факторы стабилизации и компенсации Я-концепции в позднем возрасте. Среди них: высокая реальная самооценка по ряду параметров; фиксация на позитивных чертах своего характера; снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальной самооценкой; относительно высокий уровень самоотношения; признание своей позиции удовлетворительной (даже если она крайне низка); ориентация на жизнь детей и внуков; ретроспективный характер самооценки. Психологическое старение имеет внутренне противоречивый характер, что находит свое отражение в качественном своеобразии и разнонаправленных тенденциях Я-концепции человека и обуславливает резко выраженные индивидуальные вариации. Типологии личности в пожилом возрасте. По результатам нескольких лонгитюдных исследований, при переходе от средней к поздней взрослости важные аспекты личности сохраняются неизменными. Постоянство относится, например, к таким характеристикам личности, как уровень нейротизма (тревожности, подавленности, импульсивности), соотношение экстраверсии и интроверсии, уровень открытости опыту.

По мнению ряда авторов, в старости редко вырабатывается новая жизненная позиция. Скорее, это заострение и модификация имеющейся жизненной позиции под влиянием новых обстоятельств. Личность старого человека все же остается сама собою. В эмпирическом исследовании американских психологов были обследованы мужчины, находящиеся на пенсии или частично занятые. Были выделены пять основных типов личностных черт<sup>49</sup>.

1. Конструктивный тип – характерны внутренняя уравновешенность, позитивный эмоциональный настрой, критичность по отношению к себе и терпимость к другим. Оптимистическая установка к жизни сохраняется после окончания профессиональной деятельности. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высока, они строят планы на будущее, рассчитывают на помощь окружающих.

2. Зависимый тип – также социально приемлем и хорошо адаптирован. Выражается в подчиненности супружескому партнеру или ребенку, в отсутствии высоких жизненных и профессиональных претензий. Эмоциональное равновесие поддерживается благодаря включенности в семейную среду и надежде на постороннюю помощь.

3. Защитный тип – характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность,

---

<sup>49</sup> Крайг Г. Психология развития. С. 867–872.

некоторая прямолинейность в поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности», неохотное принятие помощи от других людей. Девиз людей с оборонительным отношением к наступающей старости – активность даже «через силу». Расценивается как невротический тип.

4. Агрессивно-обвинительный тип. Люди с таким набором черт стремятся «переложить» на других людей вину и ответственность за собственные неудачи, взрывчаты и подозрительны. Они не принимают свою старость, отгоняют мысль о выходе на пенсию, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил и смерти, враждебно относятся к молодым людям, ко всему «новому, чужому миру». Их представление о себе и о мире квалифицировались как неадекватные.

5. Самообвинительный тип – обнаруживается пассивность, безропотность в принятии трудностей, склонность к депрессиям и фатализму, безынициативность. Чувство одиночества, покинутости, пессимистическая оценка жизни в целом, когда смерть воспринимается как избавления от несчастливого существования.

И.С. Кон в качестве критерия для выделения социально-психологических типов старости использует направленность деятельности. Позитивные, психологически благополучные типы старости: 1) продолжение после выхода на пенсию общественной жизни, активное и творческое отношение; 2) устройство собственной жизни – материальное благополучие, хобби, развлечения, самообразование; хорошая социальная и психологическая приспособленность; 3) приложение сил в семье, на благо другим ее членам; чаще это женщины. Хандры и скуки нет, но удовлетворенность жизнью ниже, чем в двух первых группах; 4) смысл жизни связывается с укреплением здоровья; более характерно, для мужчин. Этот вид организации жизнедеятельности дает определенное моральное удовлетворение, но иногда сопровождается повышенной тревожностью, мнительностью в отношении здоровья. Отрицательные типы развития: 1) агрессивные ворчуны, 2) разочаровавшиеся в себе и в собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, глубоко несчастные.

Анализируя специфику эмоциональных переживаний в старости, М.В. Ермолаева приходит к выводу, что феномен оценки качества и смысла жизни на данном возрастном этапе является сложным и недостаточно изученным. Возможно, что факторы, обуславливающие удовлетворенность жизнью в старости, отличны от факторов, обуславливающих неудовлетворение ею. Эмоциональное переживание удовлетворенности жизнью в старости связано с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временной перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. Неудовлетворенность жизнью как суммарное переживание связано с оценкой внешних и внутренних условий жизни и складывается из озабоченности своим ухудшающимся здоровьем, внешностью, нехваткой материальных средств, актуальным отсутствием физической и моральной поддержки, фактической изоляцией. Вместе с жизненной мудростью центральным психологическим новообразованием старости является способность жить более

глубокими слоями души, но это лишь возможность, реализация которой зависит от человека.

*Контрольные вопросы.*

1. *В чем заключается комплексный подход к старению и старости?*
2. *Изменилось ли отношение к старости в современном обществе за последние несколько десятков лет? Что определяет актуальность исследований в геронтопсихологии?*
3. *Можно ли выделить ведущий тип деятельности в старости?*
4. *Перечислите основные стратегии старения? Можно ли научиться «продуктивному старению»?*

## Библиография

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980.
3. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. — М.: Флинта: Наука, 1998.
4. Бочавер А.А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 54–62.
5. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. Место издания Издательство МГУ Москва, 1990.
6. Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольский А.И. Современная американская психология развития. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003.
8. Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения, 2003. ООО «Полиграф Центр», 2003.
9. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
11. Давыдовский И. В. Геронтология. Медицина, Москва. 1966.
12. Дольто Ф., На стороне ребёнка. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
13. Дольто Ф., На стороне подростка. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010.
14. Ермолаева М.В. Практическая психология старости М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
15. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1979.
16. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
17. Краснова О.В., Лидере А.Г. Социальная психология старения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983.
19. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007.
20. Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. – Мн.: Харвест, 2000. С. 142–194.
21. Малкина-Пых И.Г. Кризисы пожилого возраста.: Изд-во Эксмо, 2005
22. Марцинковская Т. Д. История возрастной психологии. М.: Академический проект, 2010.
23. Мухина В.С. Возрастная психология. - 4-е изд., - М., 1999.

24. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
25. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ и фр./ Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
26. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
27. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977.
28. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
29. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005.
30. Психология среднего возраста, старения, смерти / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
31. Психология старости. Хрестоматия / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2004.
32. Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. - М.: Академия, 2003.
33. Психология человека от рождения до смерти. Под. Ред Реана А.А.- СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
34. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства Издательство: Академия, 2005 г.
35. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. (Пер. с нем.). – М., 1994.
36. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М., 2000.
37. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009.
38. Степанова Е.И. Психология взрослых: Экспериментальная акмеология. – СПб.: Алетейя, 2000.
39. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения: Пер. с англ.. - 3-е междунар. изд. - СПб.: Питер, 2002.
40. Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
41. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учеб. пособие. - М.: Академия, 2005.
42. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. – М.: Медицина, 1996.\
43. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005.
44. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста: Пер. с англ. – СПб:

- «Ювента», 1999.
45. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
46. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
47. Эриксон Э. Детство и общество. – Изд. 2-е/пер. с англ. – СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.