

**Белорусский государственный университет  
Факультет философии и социальных наук  
Кафедра психологии**

**ПОЛЯКОВ А.М.**

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ**

### **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС**

**для студентов, обучающихся по специальности  
1-23 01 04 - Психология**

**Минск  
2011**

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

|                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                              | <b>3</b>   |
| <b>МЕТОДИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ УМК .....</b>                                           | <b>5</b>   |
| <b>ПРОГРАММА КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» .....</b>                                                 | <b>8</b>   |
| <b>ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА.....</b>                                                                | <b>12</b>  |
| <b>КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ЛЕКЦИЙ .....</b>                                                       | <b>13</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 1: ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ .....</b>                                        | <b>14</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 2: МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ.....</b>                                      | <b>22</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 3: ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>                         | <b>26</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 4: ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....</b>                      | <b>37</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 5: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ<br/>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ.....</b> | <b>45</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 6: МЛАДЕНЧЕСТВО И РАННЕЕ ДЕТСТВО. ....</b>                                               | <b>50</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 7: ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ И КРИЗИС 7 ЛЕТ. ....</b>                                           | <b>59</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 8: СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО (6/7–11/12 ЛЕТ). ....</b>                                             | <b>65</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 9: ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ (12/13 – 19-20 ЛЕТ).....</b>                         | <b>72</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 10: РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (20-40 ЛЕТ).....</b>                                               | <b>79</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 11: СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (40-60 ЛЕТ).....</b>                                              | <b>85</b>  |
| <b>ЛЕКЦИЯ 12: ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (60-75... ЛЕТ).....</b>                                           | <b>92</b>  |
| <b>ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ.....</b>                                                               | <b>97</b>  |
| <b>ПЛАНЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ .....</b>                                          | <b>101</b> |
| <b>ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛИРУЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....</b>                                      | <b>113</b> |
| <b>ЛИТЕРАТУРА ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ».....</b>                                              | <b>117</b> |
| <b>ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ.....</b>                                                                     | <b>120</b> |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ.....</b>                                                                             | <b>122</b> |

## Введение

Учебно-методический комплекс (УМК) «Психология развития» включает в себя краткий курс лекций, программу семинарских занятий и блок контролируемой самостоятельной работы студентов-психологов. В структуру комплекса включены также тематический план курса, список основной и дополнительной литературы по психологии развития, экзаменационные вопросы. Для экономии времени студентов, затрачиваемого на их самостоятельную подготовку к семинарским занятиям, в конце учебного пособия содержится приложение, включающее в себя фрагменты фундаментальных работ различных авторов по психологии развития. При подборе текстов мы стремились представить многообразие научных школ (когнитивная психология, деятельностный подход, культурно-историческая традиция, психодинамическое направление), что необходимо для формирования у будущих психологов способности к многопозиционному «видению» реальности психического развития.

Данный курс занимает одно из центральных мест в структуре подготовки профессиональных психологов. В связи с этим, большое внимание в программе курса уделено решению таких задач, как формирование навыков научного анализа психологической реальности и ее возрастных изменений у человека, приобретение умения реконструировать научно-практическую картину действительности других психологов, освоение способов профессиональной коммуникации, а также овладение навыками сбора эмпирического материала и возрастной диагностики.

Цель курса «психология развития» состоит в формировании у студентов системы представлений о развитии личности и сознания человека на протяжении всей его жизни. В ходе изучения курса на основе категории «психологический возраст» обосновывается историческая изменчивость и социокультурную обусловленность психического развития индивида. На основе анализа различных подходов к построению периодизаций психического развития и объяснению его механизмов эксплицируется зависимость структуры психологической реальности от применяемого психологического метода, мировоззренческих и философских предпосылок исследователя.

Лекционный курс знакомит студентов с основными теоретическими положениями современной психологии развития, а также ориентирует их в традициях изучения жизненного пути индивида в различных направлениях отечественной и зарубежной психологии. Здесь представлен развернутый анализ существующих понятий и теорий об условиях, механизмах, основных результатах психического развития человека в онтогенезе. В связи с этим, структурно структура курса складывается из трех звеньев:

- 1) методологического раздела, включающего характеристику предмета, методов, основных категорий психологии развития;
- 2) реконструкцию подходов советской и зарубежной психологии к построению периодизации психического развития индивида;

3) феноменологию и закономерности психического развития человека на различных этапах онтогенеза.

В рамках блока семинарских и практических проводится самостоятельный анализ студентами теорий, психологических фактов, интерпретация данных экспериментов в области психологии развития с последующим их обсуждением в аудитории. Семинарские занятия нацелены на формирование у студентов рефлексивной позиции по отношению к научному знанию, представляющему основные положения о психическом развитии человека в онтогенезе. Материалом для работы служат оригинальные тексты различных авторов по психологии развития. По каждой теме семинарских занятий представлен список литературы, рекомендуемой для самостоятельной подготовки и учебно-исследовательской работы студентов.

Учебный курс по психологии развития включает в себя также блок контролируемой самостоятельной работы (КСР). Основной ее целью является освоение начальных навыков возрастно-психологической диагностики и научного анализа психического развития индивида.

Для изучения данного курса студенты должны освоить следующие дисциплины: философию, методологию науки, общую психологию.

## Методические установки по использованию УМК

Учебный курс «Психология развития» включает в себя три основные формы работы: лекции, семинарские занятия и контролируемую самостоятельную работу. В соответствии с этим, в учебно-методическом комплексе данные формы работы со студентами представлены в трех основных разделах: кратким курсом лекций, программой семинарских занятий и описанием заданий для КСР.

Краткий курс лекций излагает основное содержание учебного курса в форме тезисов. Безусловно, данный раздел УМК не предоставляет материал, необходимый для самостоятельной подготовки студентов, в полном объеме. Основная его учебная цель скорее состоит в том, чтобы задать учащимся определенную структуру осваиваемого материала и актуализировать ключевые теоретические позиции курса.

Содержательно лекции состоят из двух основных блоков. Первый блок представляет методологию, основные понятия, закономерности и периодизации психического развития человека с позиций отечественной и зарубежной психологии. Второй блок содержит описание специфики психического развития человека, характеристику его закономерностей и факторов на каждом из этапов онтогенеза от рождения до смерти. Следует отметить, что данный раздел лекций представлен преимущественно в логике отечественной психологической традиции (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец и др.), что определило структуру подачи материала. В соответствии с позициями отечественной психологии развития при анализе возрастных изменений психики индивида, во-первых, необходимо учитывать специфику изменения его отношений с другими людьми, а также с окружающим его предметным миром. Эти отношения определяются, с одной стороны, ведущими потребностями и мотивами человека, а, с другой стороны, отношениями к нему других людей, и в психологии обозначаются термином *социальная ситуация развития*. Во-вторых, следует определить характер взаимодействия субъекта с окружающим его миром на разных возрастных этапах, на основе которого происходят основные изменения в его личности и психических функциях. Зная об особенностях взаимодействия человека с окружающим его миром на различных этапах его развития, появляется возможность организовывать это взаимодействие и таким образом практически влиять на психическое развитие индивида. Такое взаимодействие называют *ведущим видом деятельности*. В-третьих, необходимо охарактеризовать те качественные изменения, которые происходят в личности и функционировании психических процессов на различных этапах онтогенетического развития, те *новообразования*, которые при этом появляются (Л.С.Выготский, 1984; Д.Б.Эльконин, 1971, 1989). По этим трем вышеуказанным линиям и будут рассматриваться особенности психического развития человека на протяжении его жизненного пути. Данная логика подачи материала с позиций отечественной психологической традиции обусловила включение в структуру лекционного курса темы «Основные направления и закономерности развития

деятельности в онтогенезе», которая отражает общую логику развития мотивации, структуры и содержания любого вида деятельности (игровой, учебной, общения и др.), безотносительно к его специфике. Это необходимо для того, чтобы, во-первых, представить многообразие направлений исследований психического развития человека в онтогенезе с позиций деятельностного подхода в дополнение к периодизации Д.Б.Эльконина, построенной на основе ведущего вида деятельности. Данная тема позволит, на наш взгляд, задать контекст, отражающий множественность аспектов использования категории деятельности для анализа психического развития индивида. Во-вторых, характеристика основных направлений развития деятельности в онтогенезе может быть применена к анализу любой сферы психического развития (общения, морали, восприятия и пр.) в силу своей универсальности и неспецифичности.

Анализ этапов онтогенеза преимущественно с методолого-теоретических позиций отечественной психологии определил и то, что в приведенной в Приложении хрестоматии при подборке текстов акцент был сделан работах отечественных исследователей.

Проработка теоретического материала в рамках лекционного курса не сводится к его изложению преподавателем, а дополняется другими формами работы. Помимо семинарских занятий и КСР для этой цели применяется самостоятельное осмысление и анализ студентами материала лекций после каждого занятия. Итогом такой самостоятельной работы является постановка учащимися вопросов к содержанию лекции и составление их списка. Данные вопросы обсуждаются в аудитории совместно с преподавателем на каждом последующем занятии. Такая работа помогает будущим специалистам приобрести умение реконструировать научно-практическую картину действительности других психологов и освоить формы профессиональной коммуникации друг с другом.

Работа на семинарских занятиях преследует решение нескольких основных задач:

- осмысление базовых категорий, основных фактов и закономерностей развития личности и психических функций индивида как единой системы научного знания и применение их в качестве инструмента профессионального мышления психолога;
- формирование многопозиционного «видения» реальности психического развития человека, обусловленного разноплановостью научных подходов к его описанию и объяснению;
- формирование умения выстраивать целостную картину развития личности и прогнозировать возможные ее возрастные изменения;
- развитие навыков сравнительного анализа содержания базовых категорий психологии развития, разрабатываемых в различных научных школах, таких как «развитие личности», «социализация», «норма развития», «эгоцентризм», «интеллектуальное развитие» и др.;

- формирование проблемности и «открытости» профессионального мышления (в противовес догматизму), которые позволят будущему специалисту воспринимать психологическое знание о развитии личности как гипотетичное и подвергать сомнению «простые и однозначные» объяснения различных психологических фактов развития человека (например, протестное поведение подростка объяснять исключительно критическим характером его возраста и не видеть иных возможных причин такого поведения); проблемность мышления позволяет психологу занять рефлексивную позицию по отношению к своим собственным профессиональным знаниям.

Третья форма занятий по курсу «Психология развития» – контролируемая самостоятельная работа – направлена на преодоление абстрагированности, отвлеченности знаний студентов о закономерностях психического развития от эмпирической реальности и жизненного контекста конкретного индивида. Задания на КСР помогают будущим психологам овладеть умением соотносить теоретические знания с эмпирическими фактами, иллюстрирующими различные феномены онтогенетического развития человека. КСР предполагает сбор и интерпретацию психологических фактов развития ребенка, что служит одним из основных приемов решения вышеуказанной задачи.

Дополнительные установки по отношению к использованию материалов УМК для подготовки к семинарским занятиям и КСР приведены ниже в соответствующих разделах.

## **Программа курса «Психология развития»**

### **Тема 1. Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития**

Предмет и объект исследования в психологии развития. Психология развития в системе психологического знания. Понятие возраста. Биологический возраст. Социальный возраст. Психологический возраст. Культурный возраст. Образ человека в психологии и проблема содержания возрастов. Категориальная репрезентация возраста: созревание, становление, развитие. Жизненный путь индивида. Возрастные свойства, процессы, стадии. Нормативные критерии возраста и стереотипы. Символизм возрастных процессов. Возрастная субкультура.

Задачи и проблемы психологии развития. Феноменология возраста. Факторы психического развития. Закономерности и механизмы психического развития. Диагностика возрастного развития: норма и аномалии. Социализация детей в изменяющемся мире. Институты социализации. Развитие личности в контексте процессов социализации.

### **Тема 2. Методы исследования в психологии развития**

Принцип объективности. Экспериментальный план исследования. Лабораторный и естественный эксперимент. Формирующий эксперимент. Экологическая валидность. Лонгитюдный план исследования. Метод поперечных срезов. Комбинированный план. Методы сбора данных: прямое наблюдение, эксперимент, анализ индивидуальных случаев, тесты, методики самоотчета, проективные методики. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии развития. Формирующий эксперимент. Количественные и качественные методы в психологии развития.

### **Тема 3. Психологический диагноз. Этика научного исследования**

Содержание и характеристика психологического диагноза. Уровни психологической диагностики. Основания и критерии интерпретации эмпирических фактов. Методологическое разнообразие в психологии развития. Проблема психологического факта. Проблема компетенции психолога при подготовке и проведении психологического исследования. Этика научного исследования.

### **Тема 4. Проблема нормы в психологии развития**

Подходы к определению нормы в психологии. Понятие возрастной нормы. Нормальное и аномальное развитие. Понятие возрастно-психологической диагностики. Возрастная норма и проблема обучения.

### **Тема 5. Основные психологические школы зарубежной психологии развития**

5.1. Биогенетический и социогенетический подходы. Схемы построения периодизаций психического развития. Биогенетические концепции: теории рекапитуляции (С.Холл, Гетчинсон), нормативный подход (А.Гезелл), теория трех ступеней (К.Бюлер), теория конвергенции двух факторов (В.Штерн). Социогенетические концепции: французская социологическая школа



(Э.Дюркгейм, П.Жане), французская генетическая психология (А.Валлон, Р.Заззо), американская школа культурной антропологии (Ф.Боас, М.Мид), межкультурные исследования в когнитивной психологии (Дж.Брунер).

5.2. Психоаналитические теории человеческого развития. Теория З.Фрейда. Эпигенетическая концепция развития личности Э.Эриксона. Теории объектных отношений в работах М.Кляйн, А.Фрейд, Дж.Боулби, Р.Спитца и др.

5.3. Бихевиоризм и теория социального научения. Подходы Э.Торндайка, Дж.Уотсона, Э.Толмена. Понятие подражания, социального подкрепления, поощрения и наказания как условий формирования нового поведения. Теория социального научения А. Бандуры и Р. Уолтерса.

5.4. Персоногенетический подход к развитию личности. Теории развития личности А.Маслоу, К.Роджерса. Теория автономии и самодетерминации Э.Деси и Р.Райана.

5.5. Когнитивные теории развития. Теория когнитивного развития ребенка Дж.Брунера. Информационный подход. Учение Ж.Пиаже об интеллектуальном развитии человека. Ключевые понятия концепции Пиаже: гомеостаз, адаптация, ассимиляция, аккомодация. Стадии интеллектуального развития. Децентрация. Теория нравственного развития личности Л.Кольберга и Ж.Пиаже. Периодизация нравственного развития. Структура нравственного сознания. Связь интеллектуального и морального развития личности.

#### **Тема 6. Теории психического развития в советской психологии**

##### **6.1. Культурно–историческая теория Л.С.Выготского**

Л.С.Выготский и его школа. Ключевые понятия: высшие психические функции, интериоризация, деятельностное опосредование развития. Понятие психологического возраста. Структура и динамика психического развития. Возрастные кризисы. Периодизация детского развития. Понятия «социальная ситуация развития», «новообразование». Обучение и развитие. Понятие зоны ближайшего развития. Проблемы диагностики психического развития ребенка.

##### **6.2. Возрастная периодизация Д.Б.Эльконина**

Психологическая теория деятельности и возрастное развитие. Общая характеристика возрастного развития в онтогенезе. Понятие ведущего вида деятельности. Дошкольное детство, психология младшего школьника, подростка. Роль игры в онтогенезе личности. Симптомокомплекс подростничества: взаимоотношения с взрослыми, компания сверстников, личный дневник. Психология юношеского возраста.

Развитие теорий Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина в работах современных отечественных психологов: Б.Д.Эльконина, В.И.Слободчикова, Н.Г.Салминой, Е.Е.Сапоговой и др.

#### **Тема 7. Младенчество и раннее детство (0–3 года)**

Социальная ситуация развития. Ведущие виды деятельности в младенчестве и раннем детстве. Кризисы 1–го и 3–х лет. Развитие мотивационной

сферы и деятельности общения. Формирование сенсо-моторной сферы ребенка. Речевое развитие. Новообразования.

#### **Тема 8. Дошкольный возраст (3–6/7 лет)**

Социальная ситуация развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Формирование общения и произвольности в игре. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы дошкольника. Особенности наглядно-образного мышления. Становление личности дошкольников. Новообразования возраста. Кризис 7-и лет.

#### **Тема 9. Среднее детство (6/7–11/12 лет)**

Социальная ситуация развития. Учебная деятельность как ведущая. Развитие интересов и деятельности общения школьника. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления. Новообразования возраста.

#### **Тема 10. Подростково-юношеский возраст (11/12–19/20 лет)**

Социальная ситуация развития и поведение подростка. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы. Самосознание личности. Когнитивное развитие в подростково-юношеский период. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия подростка. Новообразования возраста.

#### **Тема 11. Взрослость и старость (20 – 75... лет)**

Проблема определения оснований для построения периодизации психического развития на этапе взрослости. Развитие личности взрослого человека. Профессиональная адаптация в ранней и средней взрослости. Особенности семейных отношений в ранней, средней и поздней взрослости. Особенности взаимодействия с физическим миром. Влияние физического развития взрослого человека на изменения психических функций и личность. Мотивационный кризис среднего возраста. Когнитивное развитие в периоды ранней, средней и поздней взрослости. Психологические аспекты умирания и смерти.

#### **Тема 12. Определение общей стратегии психологической диагностики возрастного развития ребенка**

Тема для контролируемой самостоятельной работы.

*Формы контроля* самостоятельной работы: проверка письменного отчета с программой возрастно-психологической диагностики, выступление по данной проблеме, участие в групповой дискуссии.

#### **Тема 13. Выявление психологических фактов в процессе диагностики психического развития ребенка**

Тема для контролируемой самостоятельной работы.

*Формы контроля* самостоятельной работы: дневник наблюдений с письменным анализом выявленных психологических фактов, доклад о проделанной работе перед аудиторией, групповое обсуждение.

**Тема 14. Значение теорий психического развития человека для возрастной диагностики**

Тема для контролируемой самостоятельной работы.

*Формы контроля* самостоятельной работы: эссе, групповая дискуссия.

### Тематический план курса

| №п/п  | Наименование разделов, тем                                                                   | Количество часов |                  |             |           |                |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|-------------|-----------|----------------|
|       |                                                                                              | Аудиторные       |                  |             |           | Самост. работа |
|       |                                                                                              | Лекции           | Практ., семинар. | Лаб. занят. | КСР       |                |
| 1.    | Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития.                | 6                | 4                |             |           |                |
| 2.    | Методы исследования в психологии развития                                                    | 4                | 2                |             |           |                |
| 3.    | <b>Психологический диагноз. Этика научного исследования.</b>                                 | 2                | 2                |             |           |                |
| 4.    | <b>Проблема нормы в психологии развития</b>                                                  | 2                | 2                |             |           |                |
| 5.    | <b>Основные психологические школы зарубежной психологии развития</b>                         | 10               | 8                |             |           |                |
| 5.1   | Биогенетический и социогенетический подходы                                                  | 2                |                  |             |           |                |
| 5.2   | Психоаналитические теории человеческого развития                                             | 2                | 2                |             |           |                |
| 5.3   | Бихевиоризм и теория социального научения                                                    | 1                | 1                |             |           |                |
| 5.4   | Персоногенетический подход                                                                   | 1                | 1                |             |           |                |
| 5.5   | Когнитивные теории развития человека                                                         | 4                | 4                |             |           |                |
| 5.5.1 | <i>Учение Ж.Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка</i>                                   | 4                | 2                |             |           |                |
| 5.5.2 | <i>Л.Колберг и Ж. Пиаже о нравственном развитии личности</i>                                 |                  | 2                |             |           |                |
| 6.    | <b>Теории психического развития в советской психологии:</b>                                  | 8                | 6                |             |           |                |
| 6.1   | Культурно–историческая теория Л.С.Выготского                                                 | 4                | 4                |             |           |                |
| 6.2   | Возрастная периодизация Д.Б.Эльконина                                                        | 4                | 2                |             |           |                |
| 7.    | <b>Младенчество и раннее детство (0-3 г.)</b>                                                | 6                | 2                |             |           |                |
| 8.    | <b>Дошкольный возраст (3-6/7 лет)</b>                                                        | 4                | 2                |             |           |                |
| 9.    | <b>Среднее детство (7–11/12 лет)</b>                                                         | 4                | 2                |             |           |                |
| 10.   | <b>Подростково–юношеский возраст (11/12–17/18 лет)</b>                                       | 4                | 2                |             |           |                |
| 11.   | <b>Взрослость и старость(20 – 75... лет)</b>                                                 | 6                | 2                |             |           |                |
| 12.   | <b>Определение общей стратегии психологической диагностики возрастного развития ребенка</b>  |                  |                  |             | 4         |                |
| 13.   | <b>Выявление психологических фактов в процессе диагностики психического развития ребенка</b> |                  |                  |             | 6         |                |
| 14.   | <b>Значение теорий психического развития человека для возрастной диагностики</b>             |                  |                  |             | 2         |                |
|       |                                                                                              |                  |                  |             |           |                |
|       | <b>ВСЕГО</b>                                                                                 | <b>56</b>        | <b>34</b>        |             | <b>12</b> |                |

## Краткое содержание курса лекций

|                                                                                                                                                                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ЛЕКЦИЯ 1: ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ.</b>                                                                                                                                                                                                             | <b>14</b> |
| Предмет и объект психологии развития. Созревание, становление, развитие. Формы, цели, факторы психического развития. Понятие возраста. Закономерности и механизмы психического развития. Задачи и проблемы психологии развития. Диагностика психического развития. |           |
| <b>ЛЕКЦИЯ 2: МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ.</b>                                                                                                                                                                                                          | <b>22</b> |
| Принцип объективности в научном исследовании. Экспериментальный план исследования. Методы сбора данных и проблема их интерпретации. Этика научного исследования.                                                                                                   |           |
| <b>ЛЕКЦИЯ 3: ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ.</b>                                                                                                                                                                                             | <b>26</b> |
| Схемы построения периодизации психического развития. Биогенетический подход. Социогенетический подход. Психоаналитические теории развития. Бихевиоризм и теория социального научения. Персоногенетический подход. Когнитивные теории развития.                     |           |
| <b>ЛЕКЦИЯ 4: ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.</b>                                                                                                                                                                                          | <b>37</b> |
| Культурно историческая теория психического развития ребенка Л.С.Выготского. Периодизация психического развития Д.Б.Эльконина.                                                                                                                                      |           |
| <b>ЛЕКЦИЯ 5: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ.</b>                                                                                                                                                                         | <b>45</b> |
| Роль деятельности в психическом развитии человека. Формирование структуры деятельности в онтогенезе. Развитие мотивационно-смысловой стороны деятельности. Развитие произвольной и волевой регуляции деятельности.                                                 |           |
| <b>ЛЕКЦИЯ 6: МЛАДЕНЧЕСТВО И РАННЕЕ ДЕТСТВО.</b>                                                                                                                                                                                                                    | <b>50</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 7: ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ И КРИЗИС 7 ЛЕТ.</b>                                                                                                                                                                                                                | <b>59</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 8: СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО (6/7–11/12 ЛЕТ).</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>65</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 9: ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ (12/13 – 19-20 ЛЕТ).</b>                                                                                                                                                                                             | <b>72</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 10: РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (20-40 ЛЕТ).</b>                                                                                                                                                                                                                   | <b>79</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 11: СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (40-60 ЛЕТ).</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>85</b> |
| <b>ЛЕКЦИЯ 12: ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ (60-75... ЛЕТ).</b>                                                                                                                                                                                                               | <b>92</b> |

## **Раздел I. Концептуальные основы психологии развития человека и теории психического развития**

### **Лекция 1: Предмет и задачи психологии развития.**

План:

1. Предмет и объект психологии развития.
2. Созревание, становление, развитие.
3. Формы, цели, факторы психического развития.
4. Понятие возраста.
5. Закономерности и механизмы психического развития.
6. Задачи и проблемы психологии развития.
7. Диагностика психического развития.

Психология развития – раздел психологии, в котором изучаются закономерности и динамика развития психики человека в пределах его индивидуальной жизни.

Определение объекта исследования в психологии развития зависит от научного подхода (школы), в рамках которого рассматривается развитие человека. Объект указывает на то, *что* развивается. Предмет научного исследования – фрагмент, некоторый аспект объекта, его сторона. Для психологии развития предметом является *развитие* той реальности, которая была определена в качестве объекта исследования. Например, в качестве объекта может выступать психика человека, а предметом, в этом случае, является развитие психики в онтогенезе. Вследствие того, что объект и предмет зависят от научного подхода (психоанализ, бихевиоризм, деятельностный подход и пр.), можно заключить, что ни объект, ни предмет ни даны изначально исследователю, а конструируются им при определении методологии и процедур научного исследования.

Определение предмета и объекта психологии развития зависит также от области или сферы развития (когнитивные процессы, интеллект, личность, поведение и пр.), исследованием которой занимается данная научная школа.

Для того, чтобы объяснить и описать процесс психического развития человека с различных сторон с учетом его факторов используются три основных категории: развитие, созревание (рост) и становление.

Под развитием понимается процесс *необратимых, направленных и закономерных* изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека (Энциклопедия. Под ред. Реана).

*Необратимость* – способность к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими.

*Направленность* – способность системы к проведению, единой, внутренне взаимосвязанной линии развития. Понять смысл изменений в каждом отдельном возрасте можно только исходя из целостного представления о развитии психики в онтогенезе (Л.С.Выготский, 1983). Направленность развития

объясняется также принципом системности, который позволяет рассматривать изменения отдельных составляющих психики человека в ходе его жизни как взаимосвязанные друг с другом и, в то же время, обусловленные изменениями психики как целого (там же). Направленность развития определяется исходя из его цели.

*Закономерность* – способность системы к воспроизведению однотипных изменений у разных людей. Примерами таких систем могут служить отношения «индивид – среда» в генетической психологии; система «ребенок – взрослый» у Л.С. Выготского и др. Проблема изучения однотипных изменений системы состоит в том, что они не даны исследователю в «готовом» виде, а заданы условиями существования индивида. В другом контексте данная исследовательская проблема выступает как проблема целенаправленного формирования необходимых процессов и свойств психики человека, т.е. выявления таких условий, которые закономерно приведут к развитию тех или иных психических процессов или свойств личности. Закономерность развития представляет его как объективный, вне-субъектный процесс.

*Созревание* – процесс, зависящий от индивидуальных (унаследованных – К.Коффка, 1934) свойств человека; процесс, состоящий в последовательности генетически запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функций (Г.Крайг, 2000; Энциклопедия под ред. Реана.).

*Рост* – процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной функции. (Если в ходе развития не обнаруживаются качественные изменения – это рост (Д.Б. Эльконин, 1971).

Соотношение понятий развитие, созревание, рост может быть различным в зависимости от методологических позиций той или иной теории развития. В некоторых теориях они отождествляются (например спиральная теория созревания А.Гезела: созревание=развитие). В других развитие противопоставляется созреванию (теория социального научения А.Бандуры, культурно-историческая теория Л.С.Выготского).

Если созревание и рост преимущественно обусловлено влиянием фактора наследственности и окружающей среды, то *становление* в большей мере определяется фактором саморазвития человека, т.е. является следствием его собственной активности, тех сфер и видов деятельности, которыми он занимается, отношениями с окружающим миром, совершаемыми выборами.

В психологии выделяют следующие *формы развития* : *онтогенез* и *филогенез*.

Между тем, существует и другое понимание формы развития, которая рассматривается как конкретная целостность субъектного бытия человека на разных ступенях онтогенеза (В.И. Слободчиков, 2000). Такой подход порождает проблему изучения психологического возраста как целостности. В качестве оснований для построения такой целостности могут выступать: ведущая деятельность (А.Н.Леонтьев, 1945, Д.Б.Эльконин, 1971), отношения ребенок-взрослый (Л.С.Выготский, 1983, 1984), событийная общность

(В.И.Слободчиков, 2000), схемы интеллектуальных действий (Ж.Пиаже, 1994) и др.

Области (сферы) развития указывают на то, что развивается. Выделяют следующие сферы развития:

- психофизическая (внешние и внутренние изменения тела человека);
- психосоциальная (изменения эмоциональной и личностной сфер, становление Я-концепции и самосознания);
- когнитивная (развитие умственных способностей, интеллекта, познавательных процессов).

Цели психического развития. Развитие человека обладает направленностью, которая задается целями психического развития. Понимание целей развития в различных концепциях различно. В качестве целей развития рассматриваются осознание и переживание человеком своей отдельности (Энциклопедия под ред. Реана), социализация ребенка и формирование высших психических функций (Л.С.Выготский), отделение от родительской семьи, автономия в поведении (теория социального научения), самоактуализация, актуализация (А.Маслоу, К. Роджерс), освоение форм и ценностей культуры (культурализм: М.Мид, Дж. Брунер, Л.С. Выготский).

Факторы психического развития – причины, обуславливающие весь его ход. В психологии развития выделяют следующие факторы психического развития:

– Наследственность – свойство индивида повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом (факты, в которых проявляется наследственность: инстинктивная деятельность младенца, изменение длительности детства в историческом развитии общества). Наследственность включает в себя генотип и фенотип. *Генотип* – совокупность всех генов, генетическая конституция организма (содержит информацию об историческом прошлом человека; генотип индивидуализирует человека: количество потенциальных вариантов генотипа  $3 \cdot 10^{47}$ , а кол-во живших на земле людей  $7 \cdot 10^{10}$ ). *Фенотип* – совокупность всех признаков и свойств особи, развившихся в онтогенезе в ходе взаимодействия генотипа с внешней средой.

– Среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. Влияние на формирование интеллекта, личности. В исследовании Л.Эрмана, П.Парсонса (1984) обнаружено устойчивое влияние генотипа на свойства собственно организма (вес, рост, невербальный интеллект) и ослабление его влияния по мере удаления исследуемого признака от индивидуальных особенностей субъекта (личность, вербальный интеллект и пр.).

– Активность личности, субъектность (Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.Роджерс, А.Маслоу и др.). Человек не только



естественно (природное) – искусственное (социокультурное) существо, но прежде всего сверх-естественное (В.И. Слободчиков, 2000). Вследствие этого категория развития одновременно совмещает в себе три самостоятельных процесса:

- становление – как созревание и рост; как единство производящей причины и закономерных следствий;
- формирование – как оформление (обретение формы) и совершенствование (обретение совершенного образца, представленного в культуре); как единство социокультурной цели и общественно значимого результата;
- преобразование – как *саморазвитие* и смена основного жизненного вектора; кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов существования.

Возраст – категория психологии развития, обозначающая исторически изменчивые, хронологически и символически фиксированные интервалы онтогенетического развития индивида (эпохи, ступени, периоды, стадии, фазы).

Понятие возраста выводится из конкретной теории развития и принципов его периодизации. Обычно выделяют:

1) младенчество (0-1 год); 2) раннее детство (1-3 года); 3) дошкольный возраст (3-6/7 лет); 4) младший школьный возраст (6/7 – 11/12 лет); 5) отрочество (11/12 – 15/17 лет); 6) юность (15/17 – 19/21 год); 7) молодость (19/21 – 25/30 лет); 8) зрелость (25/30 – 55/60 лет); 9) старость (55/60... лет).

В соответствии с возрастными периодами выделяются следующие разделы психологии развития: психология внутриутробного развития, психология дошкольника, младшего школьника, подростка, юности, взрослости (акмеология), геронтопсихология.

Помимо психологического возраста выделяются биологический, социальный, физический (хронологический) возраста. Психологический возраст культурно и исторически обусловлен. Так, его содержание различно в примитивных и современных цивилизованных обществах; с развитием культуры общества происходит удлинение периода детства; подростково-юношеский период начали выделять только в конце 18-го века и пр.

**Возрастные категории** рассматриваются в различных *системах отсчета*, вне дифференциации которых содержание категории возраста лишено смысла (И.С.Кон). Выделяют следующие 3 системы (см. Е.Е.Сапогова. Психология развития человека. – М., 2001):

1. **Индивидуальное развитие** («онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография», «стадии развития», «возрасты жизни»): описывается жизненный путь человека и изменения его психики через различные типы возрастов – хронологический, биологический, психологический, социальный (например, овладение набором социальных ролей, деятельности), субъективно переживаемый;

2. **Социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества** («возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «возрастные когорты») связана с разделением общества на определенные возрастные слои (страты); развитие человека представляется как процесс последовательной смены этих слоев-поколений (коhort); данные характеристики могут носить *нормативный* (школьный возраст, гражданское совершеннолетие, пенсионный возраст) или *фактуальный* характер (возраст завершения образования, вступления в брак); возрастная стратификация связана с определенными *социально-психологическими ожиданиями и санкциями* (одни требования к ребенку, другие - к взрослому);
3. **Возрастной символизм** («возрастные обряды», «возрастные стереотипы») – представления о возрастных изменениях в культуре, способы их *символизации* представителями различных социально-экономических и этнических общностей и групп; система культурных образцов включает в себя следующие элементы:
  - *нормативные критерии возраста* – принятая культурой возрастная терминология, периодизация жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов;
  - *возрастные стереотипы* – черты или свойства, приписываемы культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;
  - *символизацию возрастных процессов* – представления о том, как протекают или должны протекать развитие и переход из одной возрастной стадии в другую;
  - *возрастные обряды* – ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения слоев, классов, групп;
  - *возрастную субкультуру* – специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей.

Категория возраста имеет регулятивный статус для практики образования, поскольку определяет цели, задачи, методы и содержание обучения, задает нормы развития на различных возрастных этапах. В силу этого, особое значение для психологии развития имеет понятие «*норма развития*» (нормативные модели развития). Выделяются следующие нормы развития:

- среднестатистические нормы;
- социокультурные нормы;
- индивидуально-личностные нормы;
- комбинированные нормы: учет всех трех позволяет сформулировать представление о *норме* не как о среднем (стандартном), а как о том луч-

шем, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека (ребенка) при соответствующих условиях.

#### Закономерности психического развития:

*Неравномерность* – неодинаковость, непостоянство в развитии отдельных психических функций, процессов, свойств, его колебательный характер. Выделяются стадии подъема, стабилизации и спада в развитии индивида.

*Гетерохронность* – разновременность, асинхронность, несовпадение во времени фаз развития отдельных органов и функций (Л.С.Выготский, 1983).

*Неустойчивость* развития, проявляющаяся в кризисах развития.

*Сензитивность* развития. Выделяются сензитивные периоды развития – периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям (обучению и воспитанию).

*Кумулятивность* развития: результат развития на каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Примером может служить процесс перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению.

*Дивергентность-конвергентность* хода развития. Дифференциация и повышение разнообразия психических функций, с одной стороны, и их интеграция, свертывание, с другой стороны.

Механизмы психического развития – понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития (В.И.Слободчиков, 2000). Примеры изученных механизмов развития являются: *интериоризация* как присвоение форм социальных отношений (Л.С.Выготский, 1983, 1984) (описывается через понятия социальной ситуации развития, ведущих новообразований, кризисов развития, зоны ближайшего развития); *подражание* формам поведения другого и *рефлексия* как механизм «раздвоения», фиксации данной формы поведения как собственной (В.И.Слободчиков, 2000). Понятие механизма включено в понятие движущих сил развития, отвечающим на вопрос «как» происходит развитие, что им движет.

#### Задачи психологии развития:

- 1) Описание, феноменология возраста (зависит от культурно-исторической ситуации, теоретических моделей). Раскрытие онтологической картины процесса психического развития, системы категорий отражающих ее.
- 2) Обоснование категории «возраст» и построение периодизации психического развития.
- 3) Определение факторов психического развития (социальные/биологические; саморазвитие; роль обучения), раскрытие их конкретного содержания.
- 4) Выявление закономерностей и механизмов развития (движущие силы, противоречия, новообразования, условия развития). Определение детерминант, определяющих переход с одной стадии развития на другую.

5) Разработка норм психического развития на основных этапах онтогенетического развития. Нормы психического развития непосредственно связаны с решением задач практической психологии:

а) диагностика возрастного развития (должен быть эталон развития, норматив);

б) решение педагогических задач (обучения и воспитания): готовность к школьному обучению, проблемы возрастных кризисов, задачи обучения и воспитания в различных возрастах, основания для организации образовательного процесса и пр.;

в) основания для коррекции отклонений в развитии (коррекционная психология).

С задачами психологии развития связаны возникающие в процессе ее становления проблемы:

1) Проблема объекта и предмета возрастной психологии вытекающая из связи и взаимоотношений общей психологии и психологии развития. Психология развития основывается на методологических основаниях, понятийном аппарате общей психологии (например: понятие интеллекта, личности в общей психологии обуславливает определение предмета психологии развития), с одной стороны. С другой стороны, логика развития позволяет выявить общепсихологические характеристики психической реальности (Л.С.Выготский (1983), А.Н.Леонтьев (1983)).

2) Проблема выбора оснований для построения возрастной периодизации развития: определение критериев, механизмов развития, новообразований, взаимодействия различных психических функций в процессе развития (реализация принципа системности).

3) Проблема интерпретации эмпирических фактов развития. Во-первых, эмпирические факты следует вписать в целостный контекст развития, что предполагает наличие общетеоретических представлений о развитии в целом. Во-вторых, необходимо увидеть на какой феномен психического развития указывает тот или иной факт и теоретически обобщить эмпирические данные (Л.С.Выготский, 1983).

4) Проблема соотношения обучения и развития ребенка. Обеспечение условий обучения и воспитания для максимальной реализации возможностей данного возраста, использования адекватных методов.

Диагностика психического развития – система исследовательских методов, направленных на определение реального уровня психического развития, достигнутого ребенком. Фиксируются результаты развития.

Помимо результатов развития, необходимо также выявить созревающие психические процессы, что проявляется в определении *зоны ближайшего развития* (Л.С. Выготский, 1983), отражающей уровень сложности решаемых ребенком задач в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. Это необходимо для выявления оптимальных сроков и содержания обучения детей.

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) тесно связано с понятием *сензитивного периода*.

Определение актуального уровня развития и ЗБР – две задачи возрастной диагностики – называют *нормативной возрастной диагностикой*.

Показатели психического развития:

- Развитие познавательной сферы (восприятие, внимание, память и др.);
- Формирование системы личностных отношений (эмоции, потребности, мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность и пр.);
- Овладение системой практических и умственных действий, обеспечивающих возможность продуктивной, творческой деятельности.

Эмпирический предмет психологического изучения – психологический факт. Выделяют следующие типы эмпирических фактов:

- Физические и умственные действия (например, как ребенок пытается достать игрушку, находящуюся вне поля его досягаемости); способность строить и реализовывать план-замысел;
- Речь ребенка: темп и ритм речи, разговорчивость, активный и пассивный словарь, дикция (связана с моторикой), построение высказывания в диалогической и монологической речи;
- Социальное поведение: установление контакта, характер адаптации (adaptive behavior), социальная активность (адекватная/неадекватная ситуации), характерные качества социального поведения (уверенность, решительность, настойчивость, хвастливость и пр.).

## Лекция 2: Методы исследования психологии развития

План:

1. Принцип объективности в научном исследовании.
2. Экспериментальный план исследования.
3. Методы сбора данных и проблема их интерпретации в психологии развития.
4. Этика научного исследования.

Принцип объективности проявляется в том, что выводы, полученные в исследовании:

а) не зависят от личных особенностей и пристрастий исследователя и отражают объективные особенности, закономерности, факты онтогенетического развития человека;

б) объективно значимы для психического развития индивида, содержательны;

в) получены в результате применения научного метода исследования;

г) основаны на использовании методик (методов) адекватных предмету исследования;

д) являются результатом интерпретации эмпирических фактов в соответствии с конкретной методологией (теоретической системой), в рамках которой выполняется исследование (оппозиция «теоретическая согласованность – эклектизм»);

е) направлены на решение конкретных (теоретических и/или практических) задач и имеют вполне определенную область своего применения в научных исследованиях и практике.

Использование *научного метода* включает 4-е этапа:

1-й этап – постановка проблемы исследования. При этом, проблема должна быть сформулирована конкретно при помощи научных понятий (например: «формирование активного словаря в старшем дошкольном возрасте» или «понимание интонации высказываний...» и т.п.), а не размыто («как дети овладевают языком» и т.п.);

2-й этап – формулировка гипотез относительно изучаемого явления (гипотеза, как правило, имеет более общий характер по сравнению с получаемыми выводами);

3-й этап – проверка гипотезы, включающая в себя: а) сбор данных; б) статистическую обработку данных; в) содержательную интерпретацию данных;

4-й этап – формулировка выводов (в них устанавливаются связи и отношения между выявленными характеристиками, особенностями свойств, процессов психики, личности, причинные зависимости между ними; результаты исследования соотносятся с логикой психического развития индивида в целом и вписываются в общетеоретический и практический контекст).

Экспериментальный план исследования – выбор исследователем обстановки, испытуемых и методов измерения и анализа данных при исследовании

психического развития, позволяющий упорядочить сбор данных и структурировать получаемую информацию.

В психологии развития выделяются следующие виды *условий проведения исследования*:

1. Лабораторные условия (эксперимент): предполагается обозначение независимой и зависимой переменных и *манипуляция* ими самим исследователем;
2. Естественные условия (эксперимент): осуществляется *выбор* независимых переменных (условий развития индивида), а не манипуляция ими.

*Эффективность исследования* определяется:

- 1) надежностью (степень согласованности результатов, получаемых при многократном применении методики измерения);
- 2) валидностью (показатель точности, с которой та или иная методика измеряет то, для измерения чего она предназначена).

При определении условий исследования необходимо обеспечить его *экологическую валидность*, т.е. нивелировать воздействие многочисленных средовых переменных, которые влияют на изучаемое явление.

Типы *экспериментальных планов* исследования:

1. Лонгитюдный план (метод): организация исследования, при которой одни и те же испытуемые наблюдаются на протяжении установленного временного периода;
2. Метод поперечных срезов – метод изучения развития, при котором выборка лиц одного возраста наблюдается и сравнивается с одной или несколькими выборками других возрастных групп;
3. Комбинированный план (когортно-последовательный план): предполагается объединение двух предыдущих планов в одном исследовании, при котором люди, принадлежащие к нескольким возрастным когортам, наблюдаются периодически на протяжении длительного периода.

### Методы сбора данных и проблема их интерпретации.

В психологии развития применяются следующие методы сбора данных:

#### **1. Наблюдение.** Метод характеризуется тем, что:

- а) собираются факты реального поведения ребенка (он находится в естественных условиях);
- б) объект исследования (ребенок, взрослый) предстает перед наблюдателем в целостном контексте ситуации и во взаимосвязи отдельных его проявлений;
- в) возможно наблюдение особенностей взаимоотношений с другими людьми (родителями, сверстниками и т.д.).

Эффективность наблюдения зависит от способности специалиста к наблюдению (вычленению изучаемых явлений, качеств, свойств), умения соотносить эмпирические данные наблюдения с теоретическими конструктами, отражающими развитие ребенка, организации наблюдения (возможно составление карточек наблюдения, в которых фиксируются физическое разви-

тие, общение и развитие речи, социальное развитие и игра, самостоятельность, поведение и пр.).

Одной из разновидностей метода наблюдения является *самонаблюдение* (ведение дневников, сочинения, вопросыники).

**2. Беседа** (интервью, анализ индивидуальных случаев). Метод характеризуется направленностью, спланированностью, тематикой. Возможные темы беседы: семья, родители, участие в домашней работе, свободное время, самооценка, школа, страхи, состояние здоровья и др.

Вопросы могут носить в зависимости от решаемых задач более общий или конкретный характер.

**3. Эксперимент.** Метод дает возможность целенаправленно «вызывать к жизни» то или иное изучаемое явление.

Разновидности эксперимента:

- а) констатирующий;
- б) формирующий (генетико-моделирующий метод (Л.С.Выготский)): изучаемое явление формируется (моделируется, развивается) в процессе проведения эксперимента, что позволяет актуализировать логику и факторы его развития.

Одной из форм экспериментального метода является *тестирование*. Тесты представляют собой стандартизированные задания, предназначенные для выявления тех или иных характеристик психического развития. Преимущества метода тестирования:

- а) возможность определения нормы (среднестатистической) развития;
- б) возможность проведения повторных, сравнительных испытаний;
- в) возможность одномоментного сбора большого объема материала и обследования большого количества испытуемых;
- г) отсутствие необходимости длительной специальной подготовки.

Выделяют тесты достижений и способностей (например, когнитивных), метод самоотчета, проективные методы.

Особое значение имеет проблема интерпретации данных исследования. Она включает в себя следующие аспекты:

- проблему субъективности исследователя;
- проблему соотнесения эмпирических данных исследования с целостной картиной психического развития субъекта, представленной в периодизации;
- проблему разработки целостной теоретической концепции психического развития как основания для анализа данных.
- проблему определения границ выводов исследования:
  - а) проблема дефиниции (*теоретическое, операциональное* определение);
  - б) проблема обобщения данных эмпирического исследования;
  - в) проблема смешения понятий корреляции и причинности;

Особое значение для интерпретации данных исследования имеет применение *количественных и качественных* методов, которые, с одной стороны,



налагают различные требования к проводимому исследованию, а, с другой стороны, задают различную логику интерпретации (В.И.Лубовский, 1989).

Этика научного исследования состоит в следовании основным принципам построения и проведения научного исследования:

- исследование не должно причинить вред психическому или физическому здоровью испытуемого;
- принцип добровольного согласия: испытуемый должен дать согласие на участие в исследовании (если испытуемым является ребенок, то согласие должны дать взрослые, несущие за него ответственность);
- принцип конфиденциальности: психолог не имеет права разглашать результаты исследования психического развития испытуемого без его на то согласия (в противном случае полученные данные могут быть использованы исследователем только как анонимные);
- возможность испытуемого быть осведомленным о результатах исследования;
- участники исследования обладают привилегиями (например, на получение бесплатной психологической помощи), о которых они должны быть проинформированы заранее.

### Лекция 3: Теории психического развития в зарубежной психологии.

План:

1. Схемы построения периодизации психического развития.
2. Биогенетический подход.
3. Социогенетический подход.
4. Психоаналитические теории развития.
5. Бихевиоризм и теория социального научения.
6. Персоногенетический подход.
7. Когнитивные теории развития.

Л.С. Выготский (1984) выделил три *схемы построения периодизаций* психического развития в зависимости от характера критериев, которые кладутся в их основу.

В рамках *первой* схемы расчленяется не сам ход психического развития ребенка, а за основу берется ступенчатообразное построение других, внешних по отношению к психическому развитию, но связанных с ним, процессов. Примерами таких периодизаций являются теории рекапитуляции: онтогенез повторяет филогенез (С.Холл, Гетчинсон и др.); расчленение периодов детства в соответствии со ступенями народного образования, принятого в данной стране (дошкольный, младший школьный возраст и пр.) (Р.Заззо). Важно, что за основу периодизации берется не внутреннее строение самого процесса психического развития, а внешние по отношению к нему признаки.

*Вторая* схема отражает построение периодизации на основе выделения какого-либо одного признака психического развития ребенка. Примерами такого рода периодизаций служат периодизация на основе сексуального развития К.Штратца; периодизация В.Штерна (в ней он выделяет следующие периоды: раннее детство, когда ребенок проявляет лишь игровую деятельность, период сознательного учения с разделением игры и труда, период юношеского созревания (14-18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни); периодизации на основе дентиии П.П. Блонского (беззубое, молочнозубое детство, появление постоянных зубов); развитие детской сексуальности у З.Фрейда. Сам признак, лежащий в основе данной группы периодизаций хотя и объективен, но выбирается по субъективным основаниям. При таком подходе для всех возрастов выбирается один признак. Однако его роль меняется на различных этапах онтогенеза.

*Третий* подход к построению периодизаций психического развития характеризуется переходом от симптоматического и эмпирического описания развития к выделению *сущностных* особенностей развития человека и учитывает *несколько* базовых характеристик психического развития. Примерами такого подхода служат культурно-историческая теория психического развития Л.С.Выготского; периодизация Д.Б.Эльконина. В них рассматриваются социальная ситуация развития ребенка, ведущая линия психического развития на каждом возрастном этапе (ведущий вид деятельности), новообразова-

ния возраста, возрастные преобразования психики как целостной системы (взаимодействие психических функций).

### ***Биогенетический подход.***

Биогенетический подход выступил исторически первым в объяснении процессов психического развития ребенка (его синонимами являются: эволюционно-биологический, натуралистический). Среди его представителей можно назвать: С.Холла, Гетчинсона (теория рекапитуляции), К.Бюллера (теория трех ступеней детского развития), В.Штерна (теория конвергенции двух факторов), Э.Клапареда, А.Гезелла (нормативный подход), З.Фрейда (теория психосексуального развития) и др.

*Теории рекапитуляции* утверждают, что человеческий организм в своем развитии повторяет ряд форм, которые прошли его животные предки в процессе эволюции (онтогенез повторяет филогенез – гласит биогенетический закон Э.Геккеля).

С.Холл утверждает, что зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточных существ до человека, а ребенок в период детства проходит путь развития от первобытного до современного культурного человека.

Гетчинсон выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми изменяются интересы, потребности и образ жизни ребенка от рождения до взрослости:

1 – период дикости (0-5 лет): стремление к копанию в земле, все, что попадает в рот;

2 – период охоты и захвата добычи (4-12 лет): страх перед чужими, действия тайком, жестокость, игры в прятки и пр.;

3 – период пастушества (9-14 лет): стремление иметь собственное животное, желание строить хижин, шалаши;

4 – земледельческий период (12-16 лет): основная страсть – садоводство;

5 – промышленно-торговый период (14 лет и далее): любимые занятия – обмен, продажа, торговля.

*Нормативный подход* к психическому развитию (А.Гезелл) солидарен с положением о том, что ребенок в первые годы жизни повторяет историю развития человеческого рода. Однако он полагал, что детство – это также продукт эволюции: чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид, тем длиннее период детства (у человека он самый длинный). Происходит не только удлинение периода детства, надстройка новых «этажей», но и перестройка начальных этапов развития (нижних «этажей»). При этом сохраняется основная функция психического – биологическая адаптация к окружающей среде. Главная роль в психическом развитии отводилась созреванию нервной системы.

Построение детской психологии как *нормативной* дисциплины ориентировалось на описание и характеристику достижений ребенка в процессе его

роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром, взрослыми.

*Теория трех ступеней* (К.Бюллер). Согласно К.Бюллеру, развитие – биологический по своей природе процесс. Оно происходит постепенно, а не скачкообразно. Автором признавалась идея наследования психических свойств. К.Бюллер выделил 3 ступени развития ребенка: инстинкт, навык, интеллект. Переход от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга. В данной теории подчеркивается сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка.

*Теория конвергенции (сближения) двух факторов* (В.Штерн). В теории были выделены два фактора, влияющие на развитие ребенка. Первый фактор – врожденные органические задатки, инстинкты, влечения. Второй – влияния окружающей природной и социальной среды. Развитие ребенка понималось как результат взаимодействия (сближения) внутренних данных с внешними условиями. Развитие любой психической функции есть следствие взаимодействия двух факторов в различных их соотношениях.

В.Штерн подчеркивал роль *сензитивных периодов* в психическом развитии, характеризующих внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий (для обучения языку, музыке и пр.). Социальные условия выступают лишь в роли условий, реализующих наследуемые особенности психического развития.

### ***Социогенетический подход.***

В качестве основной детерминанты психического развития человека признается социум, культура, общество. Среди направлений, представляющих данный подход можно назвать следующие: французская социологическая школа (Э.Дюркгейм, П.Жане), французская генетическая психология (А.Валлон, Р.Заззо), американская школа культурной антропологии (Ф.Боас, М.Мид), межкультурные исследования в когнитивной психологии (Дж.Брунер), эпигенетическая концепция Э.Эриксона.

#### ***Французская социологическая школа.***

Э.Дюркгейм отводил решающую роль в развитии ребенка коллективным представлениям больших общностей людей (целостная система идей, обычаев, верований, моральных установок, общественных институтов, письменности и т.п.), которые не зависят от конкретного индивида и носят всеобщий характер. Усвоение социального опыта происходит благодаря *подражанию*. В данной теории описан механизм интериоризации (переход внешнего во внутреннее) как механизм формирования внутреннего мира ребенка.

*Французская школа генетической психологии* (А.Валлон) уделяла внимание развитию отдельного индивида в конкретных социальных условиях. Ребенок от рождения беспомощен и нуждается в помощи взрослого. Таким образом, ребенок изначально есть существо социальное. Особое значение для формирования внутреннего мира ребенка имеют отношения к нему других людей и способы их поведения, благодаря которым формируется социальное общение (эмоция рассматривалась как первая форма такого общения). Разви-

тие ребенка включает качественные изменения его внутреннего мира. Переход от одной стадии к другой совершается через кризисы развития.

Р.Заззо исследовал взаимодействие факторов наследственности и среды в психическом развитии. Наследственность человека пластична, что обеспечивает высокую степень обучаемости индивида. Особенно сильно ее влияние на начальных этапах развития.

*Американская школа культурной антропологии.* Ее основатель – Ф.Боас (1858-1942), антрополог, этнограф, лингвист. В этой школе проводились сравнительные исследования общественной жизни и культуры различных народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития; утверждалась культурная обусловленность развития сознания и личности; производился сравнительный анализ процессов взросления у разных народов.

Согласно исследованиям М.Мид (1901-1978), характер и способности людей во многом определяются тем, чему они учились, устройством общества, требованиями социальной жизни.

В исследованиях Дж. Брунера доказывается, что психическое развитие человека происходит в процессе усвоения средств культуры (языка, символов, ценностей), которые определяют способы переработки информации, влияют на его восприятие, мышление и пр. Основными способами познания при этом являются – предметные действия, образы и символы, – возникающие в соответствующих возрастах.

### ***Психоаналитические теории развития.***

К психоаналитическим теориям развития следует отнести теорию психосексуального развития З.Фрейда, эпигенетическую теорию развития Э.Эриксона и др.

#### ***Теория психосексуального развития З.Фрейда.***

Среди особенностей данного направления можно обозначить следующие:

- в теории З.Фрейда основной акцент делается на характеристике мотивационно-эмоциональной стороны психической жизни (а не когнитивной);
- автор рассматривает роль отношений между людьми для психического развития человека;
- теория опирается на данные клинических исследований психической патологии и ее терапии;
- в теории реализуется принцип детерминизма: психическое развитие рассматривается как определяемое внутренними биологическими влечениями (биологизаторский подход);
- «запретные» человеческие влечения (сексуальные и агрессивные) и их проявления выступают в качестве основного предмета исследования.
- в теории противопоставляются инстинктивные влечения и общественные требования (правила, нормы, табу), что отражено в структуре личности (конflikте Оно и Сверх-Я). Вследствие такого противоречия возникает необходимость адаптации личности к обществу и потребность в механизмах психологической защиты;

- теория объясняет психосексуальное развитие человека только в период детства.

Личность ребенка от рождения равна «Оно» и следует в своем поведении принципу удовольствия. По мере развития «Я» личность начинает подчиняться и принципу реальности, учитывать требования общества. В возрасте 3-6 лет появляется инстанция Сверх-Я, «совесть».

В силу определенной роли сексуального влечения в развитии личности психосексуальному развитию придается особое значение. З.Фрейдом выделяются стадии такого развития, каждая из которых имеет свои проявления либидо через характерные для данного возраста эрогенные зоны. Если либидо на каком-либо из этапов развития не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватно, человек фиксируется на данной стадии и приобретает определенные черты характера.

*Стадии психосексуального развития человека по З.Фрейду:*

| Стадия, возраст           | Эрогенная зона                                                       | Черты характера, формирующиеся в случае фиксации                                      |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Оральная (0-1 г.)      | Рот (кормление)                                                      | Курение, грызение ногтей, переедание, словесная агрессия, жадность, требовательность. |
| 2. Анальная (1-3 г.)      | Анальная область (процессы выделения, приучение к горшку)            | Аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство.                    |
| 3. Фаллическая (3-5 л.)   | Гениталии (осознание половых различий)                               | Комплексы Электры и Эдипа, самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.       |
| 4. Латентная (5-12 л.)    | Уменьшение сексуальных влечений (дружит с детьми одного с ним пола). | Стыд, отвращение и мораль. Освоение общечеловеческих ценностей.                       |
| 5. Генитальная (12-18 л.) | Половые органы (формирование зрелой сексуальности).                  | Желание работать и способность любить другого человека.                               |

*Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона.*

Психосоциальная модель развития Э.Эриксона кладет в свою основу отношения Я человека и общества. Личность развивается вследствие разрешения социальных конфликтов, возникающих на различных этапах онтогенеза. Э.Эриксон принимал идею неосознанной мотивации, но посвящал исследо-

вания преимущественно процессам социализации. Автор признавал важность личного опыта для развития человека. Важно не только удовлетворение потребностей (инстинктов), но и интеграция опыта, синтез *эго*. В теории уделялось особое внимание воздействию культуры и общества на развитие личности.

Э.Эриксон вводит понятие «Эго-Идентичности», приобретаемой в процессе развития. Под Эго-Идентичностью понимается «субъективное... ощущение тождества и целостности», тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе развития (Э.Эриксон, 1996).

*Стадии развития по Э.Эриксону* (взято из «Психология человека от рождения до смерти...», 2001).

| Возраст, значимые другие люди        | Результат развития                               | Нормальная линия развития                                                                                                                                                   | Аномальная линия развития                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0-1 год;<br>мать                     | Доверие—<br>недоверие к окружающим людям         | <i>Доверие к людям</i> : взаимная любовь и признание родителей и ребенка, привязанность, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей. | <i>Недоверие к людям</i> : результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирования, пренебрежения им, лишения любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция.                                                                   |
| 1-3 года;<br>родители                | Автономия—<br>зависимость                        | <i>Самостоятельность, уверенность в себе</i> : ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, но еще зависящего от родителей человека.                                    | <i>Сомнение в себе, гипертрофированное чувство стыда</i> : ребенок чувствует свою неспособленность, сомневается в способностях, испытывает недостатки в развитии элементарных двигательных навыков. Слабо развита речь, развито желание скрыть свою ущербность от окружающих. |
| 3-6 лет;<br>родители, братья, сестры | Инициатива, уверенность в себе—<br>чувство вины. | <i>Активность</i> : живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение.                                          | <i>Пассивность</i> : вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность, отсутствие признаков полоролевого поведения.                                                                                                                 |

| Возраст, значимые другие люди             | Результат развития                    | Нормальная линия развития                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Аномальная линия развития                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6-12 лет; школа, соседи, знакомые         | Трудолюбие — чувство неполноценности. | <i>Трудолюбие:</i> выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитые коммуникативные умения. Ставит перед собой и решает реальные задачи, нацеленность фантазии и игр на активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентация на задачу.                                         | <i>Чувство неполноценности:</i> слабо развитые трудовые навыки, избегание сложных заданий, соревновательных ситуаций, острое чувство неполноценности, обреченности. Конформность, рабское поведение, чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач.                                    |
| Отрочество: 13-20 лет; группа сверстников | Идентичность — смешение ролей.        | <i>Жизненное самоопределение:</i> развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение: каким быть? кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Четкая гендерная поляризация в формах поведения. Лидерство в группах сверстников и, при необходимости, подчинение им. | <i>Путаница ролей:</i> смешение и смешение временных перспектив, мысли не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознание, сильно выраженное стремление разобраться в себе в ущерб отношениям с внешним миром. Полоролевая фиксация. Смешение форм полоролевого поведения. |
| Ранняя взрослость: 21-25 лет              | Близость—изоляция.                    | <i>Близость:</i> любовь, душевная теплота, понимание, доверие, способность отдать часть себя другому человеку, не боясь.                                                                                                                                                                                     | <i>Изоляция:</i> одиночество, остракизм.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Взрослость: 25-50,60 лет.                 | Генеративность—стагнация              | <i>Генеративность:</i> целеустремленность, продуктивность.                                                                                                                                                                                                                                                   | <i>Стагнация:</i> обеднение личной жизни, регрессия.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Зрелость: свыше 60 лет                    | Цельность—отчаяние                    | <i>Цельность личности:</i> чувство завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности.                                                                                                                                                                                       | <i>Отчаяние:</i> отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью.                                                                                                                                                                                                                        |

Можно отметить следующие *особенности* периодизации Э.Эриксона:

- согласно Э.Эриксону, в реальной жизни внутренние конфликты полностью никогда не разрешаются;
- неправильное разрешение конфликтов не носит фатального характера и возможно на последующих стадиях развития;



- развитие понимается не как цепочка формальных временных отрезков, а как эпигенетический ансамбль, в котором одновременно сосуществуют все возраста (в силу этого периодизация называется эпигенетической).
- в периодизации отражен период взрослости;

### ***Бихевиоризм и теория социального научения.***

Под *научением* понимается процесс, в котором организм приобретает большинство форм поведения. Научение происходит посредством классического и оперантного обусловливания. Оперантное (инструментальное) обусловливание объясняет научение сложным формам поведения (вождение автомобиля), которые не вызываются автоматически.

Можно привести следующий пример оперантного обусловливания. Мать укладывает младенца спать, выключает свет и уходит. Малыш кричит, что заставляет мать вернуться и включить свет. Такое сочетание событий приводит к тому, что при повторении этой ситуации малыш снова начинает плакать, т.к. это заставляет мать вернуться.

Ведущий теоретик *социального научения* А.Бандура считал, что наград и наказаний недостаточно для того, чтобы научить новому поведению: дети приобретают новые формы поведения благодаря имитации поведения других людей. Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения. Подкрепление необходимо для того, чтобы сохранить и усилить освоенные благодаря подражанию формы поведения. Люди научаются не только в собственном опыте, но и наблюдая за поведением других людей и его последствиями. Они получают информацию для изменения своего поведения, побуждения к действию и сознательного подкрепления.

Имитация (идентификация как форма имитации) – процесс, в котором личность воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели.

В теории социального научения представлена 4-хступенчатая *модель научения* поведения:

- 1) внимание (необходимо обратить внимание на образец);
- 2) сохранение (интерпретация поведения другого и сохранение информации в памяти);
- 3) моторное воспроизведение;
- 4) мотивация (видимые последствия оказывают сильное влияние на желание ребенка воспроизводить поведение).

Развитие ребенка идет в направлении преодоления зависимости от родителей и привязанности к ним, расширения факторов, влияющих на развитие (сверстники, школа, средства массовой информации), завоеванию автономии и самостоятельности. Следовательно, необходимым условием нормального развития ребенка является формирование эмоциональной связи с родителями и зависимости от них. Так, в эмпирических исследованиях было показано, что если не была установлена эмоциональная связь с родителями, то дети

вырастают более агрессивными (подростки из семей маргиналов) (А.Бандура, Дж.Уолтерс, 1999). Таким образом, чувство привязанности к родителям выступает как основа социализации.

### ***Персоногенетический подход.***

Представителями данного направления являются А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс и др. Направление представляет особую парадигму в психологии, возникшую в 60-х гг. XXв. в США как основу для психологической практики. Направление получило признание в психотерапии, образовании и воспитании. Между тем, развернутой теории детского развития здесь создано не было.

Персоногенетическим (гуманистическим) подходом отвергается детерминизм внутреннего или средового программирования развития личности. Психическое развитие есть результат собственного выбора, сделанного человеком. В качестве основной движущей силы развития признается стремление к самоактуализации (А.Маслоу) или к актуализации (К.Роджерс), которое является врожденным. Его смысл состоит в развитии и реализации человеком своего потенциала, своих способностей.

### ***Когнитивные теории развития.***

Когнитивное направление возникло в 60-х гг. в США. Его основателями являются Дж. Брунер, Х. Вернер, У. Найсер и др. К представителям данного направления относят также швейцарского психолога Ж.Пиаже.

Среди *особенностей* когнитивных теорий можно назвать следующие:

- люди понимаются как активные (а не реактивные) существа, субъекты; принимается парадигма «субъект–объект»;
- *развитие* понимается как процесс эволюции ментальных (мыслительных) структур или способов обработки информации (information processing); таким образом, акцент делается на изучении познавательной сферы человека;
- изучаются *стадиальные* изменения поведения; при этом, поведение рассматривается не как предмет исследования, а как материал для анализа когнитивных структур.

**Ж. Пиаже** – представитель структурализма в психологии. Он занимался изучением структур интеллекта. Его подход – «Генетическая эпистемология» – направлен на изучение происхождения знания человека.

Различия интеллекта, мышления у взрослых и детей не ограничиваются объемом знаний (количественный подход: «ребенок – маленький взрослый»), но заключаются в *способе познания*, качественно. Такая гипотеза подтолкнула Пиаже отойти от количественного (тестологического) подхода к изучению интеллекта. Им применялся метод *клинического интервью*. Согласно Ж.Пиаже, важно выявление самих *процессов мышления, а не знаний*, посредством получения ответов на нестандартные вопросы. Объем знаний ребенка

не должен влиять на его ответы (в психологии возникла критика этого положения Л.С.Выготским).

*Интеллект* понимается Ж.Пиаже как инструмент приспособления организма к окружающему миру (выводится из понятия биологической адаптации). Знание добывается не из субъективных состояний и не из самого объекта, а из процесса взаимодействия субъекта с объектом. В силу этого, особое значение имеет *активность* субъекта. Интеллект представлен как механизм установления равновесия организма со средой, т.е. выполняет функцию биологической адаптации. Он организован по принципу ментальных структур или *схем*, которые представляют собой способы обработки информации (действия) и меняются по мере когнитивного развития.

В основе формирования интеллекта лежит *интериоризация* структуры действия.

Выделяются два процесса когнитивного уравнивания организма со средой: ассимиляция и аккомодация. *Ассимиляция* – процесс включения новой информации в соответствии с уже имеющимися схемами интеллекта; информация уподобляется структуре интеллекта. *Аккомодация* – акт изменения мыслительных структур при несоответствии новой информации об объекте (идея, понятие, способ действия) наличным схемам, когда они уже готовы (созрели) для этого изменения. Таким образом, происходит приспособление интеллекта, его структур, способов взаимодействия под внешний объект. В качестве примера можно привести развитие моторики ребенка: захватывание ребенком предмета в кулачек (ассимиляция) позволяет применять старые схемы, а хватание мелких предметов (горох) двумя пальцами (аккомодация) требует перестройки старых схем.

Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, к устранению несоответствия между реальностью и ее отображением. Следовательно, взаимодействие ассимиляции и аккомодации лежит в основе развития интеллекта. Процесс уравнивания (гомеостазис) лежит в основе любой адаптации. Развитие интеллекта – одно из проявлений биологической адаптации организма к внешней среде.

Направление когнитивного развития, по Ж.Пиаже, состоит в движении от аутистического, эгоцентрического мышления к логическому, ориентированному на объективные логические законы, к мышлению социализированному.

#### Стадии когнитивного развития по Ж.Пиаже:

1. *Сенсо-моторная стадия* (0–1,5; 2 г.): приспособление происходит посредством простых схем: кусание, жевание, хватание, рассматривание. Опора на данные органов чувств и телесные движения. Происходит установление связи между движениями и восприятием (сенсо-моторные координации).

Формируется восприятие постоянства объекта (ребенок ищет игрушку, когда она спрятана, убрана из поля зрения, следит взглядом за движением спрятанного за ширмой объекта и др.). На этой стадии ребенок начинает использовать вспомогательные средства для того, чтобы достать нужный ему предмет.

2. *Дооперациональная стадия* (2-7 лет). Она характеризуется:

- появлением речи и развитием ее символической функции (однако дети еще не различают объект и его символ);
- опорой в познании мира исключительно на личный опыт (аутистическое мышление);
- неспособностью к обобщению, адекватному пониманию объективного значения слова;
- несформированностью операции классификации (при этом, выполняются задания на сериацию: может разложить предметы по цветам, размеру.);
- анимизмом, одушевлением предметов: «луна показалась, спряталась», «солнышко улыбнулось»;
- синкретизмом – зависимостью суждений от конкретной ситуации;
- эгоцентризмом как неспособностью занять познавательную позицию другого человека, учитывать его мнение, реакции.

3. *Стадия конкретных операций* (7-11,12 лет) отличается:

- появлением объективной логики в мышлении: выполнение классификации, выстраивание иерархии отношений, понимание закона сохранения;
- обратимостью операций (ребенок может представить каким был объект до его изменения) (это создает возможность оперирования математическими понятиями: если  $A=B$  и  $B=C$ , то  $A=C$ ). Обратимость рассматривается как способность вернуться к исходному пункту рассуждений. Это позволяет удерживать первоначальные данные о количестве жидкости, длине, площади, массе. У ребенка возникает понимание, что сложение – действие противоположное вычитанию, а умножение – делению.

4. *Стадия формальных операций* (11, 12 – 14, 15 лет) характеризуется следующими особенностями:

- мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов; появляется способность оперировать абстрактными понятиями (вообразить то, чего нет);
- развивается научное мышление, гипотетико-дедуктивные рассуждения (построение гипотезы и ее проверка с помощью логики, задаются вопросы типа: «а что будет, если...»);
- возможность решать задачи в уме; выделяются и абстрагируются свойства отдельных действий во внутреннем плане; осуществляются операции с операциями;
- у подростка развивается понимание других точек зрения (децентрация), происходит формирование идеалов, норм, ценностей.

## **Лекция 4: Теории психического развития в отечественной психологии.**

План:

1. Культурно историческая теория психического развития ребенка Л.С.Выготского.
2. Периодизация психического развития Д.Б. Эльконина.

### ***Культурно историческая теория психического развития ребенка Л.С.Выготского.***

Одно из центральных мест в концепции Л.С.Выготского занимает понятие *социализации*, характеризующего цель психического развития ребенка. Культурно-историческая теория опирается на марксистскую философию, в которой человек представлен как «ансамбль общественных отношений». Автором отмечается ведущая роль обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. В соответствии с этим, психическое развитие ребенка рассматривается как подчиненное социальному фактору, как обусловленное культурно-исторической ситуацией.

Развитие понимается как процесса формирования высших психических функций, которыми ребенок овладевает в сотрудничестве с другим человеком и которые впоследствии интериоризируются.

Л.С.Выготский выделил следующие *принципы* построения периодизации психического развития ребенка:

- Основания периодизации (для выделения эпох, стадий, фаз, которые мы называем возрастами) лежат во внутреннем изменении самого процесса развития, т.е. в каждом возрасте должны произойти качественные изменения (младенчество по своей структуре не равно младшему дошкольному возрасту, который, в свою очередь, не равен старшему дошкольному и т.д.). Позиция противоположная данной концепции указывает на то, что развитие есть реализация и комбинирование задатков, нарастание того, что уже дано изначально («саморазвивающаяся личность»). В действительности, объяснение развития должно строиться не из социального или биологического, а из внутренних психических факторов.
- Вследствие этого, критерием для определения детских возрастов служат *новообразования*, которые характеризуют сущность данного возраста, эпохи.

«Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.» /Л.С.Выготский, 1983, Собр. соч., т.4, с. 248/

Примерами новообразований могут служить: появление отдельных слов в речи ребенка; выделение своего «Я»; внутренняя речь; восприятие «постоянства объекта»; произвольность внимания и других психических функций.

- При построении периодизации детского развития необходимо учитывать его *динамику*. По словам П.П.Блонского (1930), изменения могут происхо-

дять резко, критически и постепенно, литически. Это дает основание для выделения эпох и стадий развития. Эпохи и стадии отделяются друг от друга, соответственно, более или менее резкими кризисами. Фазы – времена детской жизни, ограниченные друг от друга литически. Примеры: эпоха – раннее детство; стадии (периоды) – младенчество и раннее детство; в каждом периоде – фазы I, II. Кризис эпохальный (ярко выраженный) возникает при переходе к детству (3 г.), кризис при переходе от младенчества к преддошкольному детству (1 г.) менее выражен.

В определенных возрастах изменения происходят медленнее, постепеннее, нет фундаментальных резких сдвигов. В результате постепенного накопления изменений появляется возрастное новообразование.

Кризисы открыты чисто эмпирически. Их характеризует: 1) краткость (приблизительно 0,5–1 год); 2) трудновоспитуемость, снижение успеваемости, работоспособности, интереса к учению и т.п., что определяет *негативный* характер развития в эти периоды (некоторые авторы считают кризисы «болезнью» развития, отклонением от нормы). Существуют значительные индивидуальные вариации прохождения кризисов у разных детей в различных социальных ситуациях. Вследствие этого возникает вопрос: не являются ли кризисы продуктом чисто внешних неблагоприятных влияний? В этом случае они должны считаться скорее исключением, чем правилом. Так, М.Мид обнаружила, что в первобытных народах отсутствует подростковый кризис. Согласно Л.С.Выготскому в кризисный период *всякий* ребенок «становится *относительно* трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте» /1983, т.4, с. 250/. Всякий ребенок снижает темп развития по сравнению с темпом стабильного периода.

В период кризиса развитие имеет *негативный* характер. Например, отмирают интересы, направлявшие деятельность ребенка, прежде сложившиеся формы отношений. Согласно Л.С.Выготскому, кризис – явление, которое возникает не у самого по себе ребенка, а у нас с ним. Это кризис социальных отношений, что создает проблему адекватности методов воспитания и обучения возрастным особенностям ребенка. Трудновоспитуемость в критические периоды возникает вследствие того, что *изменения педагогической системы не поспевают за резкими изменениями личности ребенка*.

Выделяют кризисы новорожденности, 1 года, 3, 7, 13 лет. Критические периоды перемежаются стабильными.

Негативное развитие в периоды кризисов является нормой, т.к. оно встраивается в общий процесс развития. Между тем, можно выделить и *позитивные* моменты в кризисах развития. Так, если кризис 3 лет проходит вяло и невыразительно, то это приводит к задержке развития аффективной и волевой сфер. Кризис 7 лет ведет к увеличению самостоятельности, изменению отношений к другим детям. Кризис 13 лет знаменует переход к высшей форме интеллектуальной деятельности и сопровождается временным снижением работоспособности. В возрасте 1 года формируется свобода действий, ребенок осваивает физическое пространство.

*Новообразования* критических периодов имеют *переходный характер*, т.е. они не входят как слагаемые в общую структуру развития, а исчезают или изменяются с переходом к стабильному периоду.

Отличительные особенности периодизации Л.С.Выготского:

- 1) введение в периодизацию критических периодов;
- 2) исключение эмбрионального периода развития (т.к. развитие ребенка понимается как развитие социального существа);
- 3) исключение периода юности (после 17-18 лет) (т.к. во взрослости действуют другие закономерности развития);
- 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, а не критических (т.к. в этот период происходит большой подъем, высшие синтезы психических функций).

Л.С.Выготский выделил следующие *периоды* психического развития ребенка:

- 1) кризис новорожденности,
- 2) младший возраст,
- 3) криз. 1 года,
- 4) раннее детство (1-3 г.),
- 5) кризис 3 лет,
- 6) дошкольный возраст (3-7),
- 7) кризис 7 лет,
- 8) школьный возр. (8-12),
- 9) криз. 13 лет,
- 10) пубертатный возр. (14-18),
- 11) кризис 17 лет.

В своих работах Л.С.Выготский заложил и представление о структуре и динамике возраста, на основе которого строится возрастная диагностика. Задача возрастной психологии (психологии развития) состоит в характеристике внутреннего строения процесса развития, структуры возраста в каждую эпоху детства.

Процесс *развития* – «единое целое, обладающее определенным строением»; «законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого». «Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, ... но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.» /Л.С.Выготский, 1983, т.4, с. 256/.

Возраст – целостное динамическое образование, структура, определяющая роль каждой частной линии развития. В развитии не изменение отдельных сторон личности ребенка ведет к перестройке всей его личности, а наоборот – личность изменяется как целое, изменяется ее строение, что определяет движение каждой ее части.

На каждом возрастном этапе есть *центральное новообразование*, ведущее для всего процесса развития, характеризующее перестройку личности. Во-

круг него наслаиваются все частные новообразования, относящиеся к отдельным психическим процессам, сторонам личности. Важно, что то, что в одном возрасте представляет центральную линию развития, в другом становится побочной. Это связано с тем, что с развитием изменяется вся структура возраста. Например, в раннем детстве развитие речи является центральной линией развития, ведущей к центральным новообразованиям (социальное и предметное сознание). В школьном возрасте оно уже становится побочной линией. Ведущая линия связана с сензитивностью к формированию тех или иных функций.

Таким образом, структура возраста изменяется. Это ведет к выделению проблемы *динамики* возраста и законов, определяющих периоды возникновения изменений и сцепления структурных новообразований возраста. Самый существенный момент здесь – понимание *отношений между личностью ребенка и окружающей социальной средой*. Проблему среды и ее роли в развитии нельзя понимать как влияние объективных, независящих от ребенка факторов (как в эволюционной теории). В каждом возрастном периоде возникает свое неповторимое отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью. Система отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью представляет собой *социальную ситуацию развития* данного возраста. Социальная ситуация развития – исходный момент для всех динамических изменений в развитии в течение определенного периода. Она определяет формы, путь, по которому ребенок приобретает новые свойства личности, через который «социальное становится индивидуальным». Психическое изначально представлено в социальных формах и лишь в процессе онтогенетического развития становится индивидуальным.

Определение динамики возраста сталкивает нас со следующими *проблемами*:

- 1) определение социальной ситуации развития для каждого возраста;
- 2) проблема генезиса, происхождения центральных новообразований возраста (как в определенной социальной ситуации развития возникают те или иные новообразования);
- 3) вопрос о последствиях возникновения новообразований (прежняя социальная ситуация развития распадается и возникает новая, т.к. ребенок находится уже в других отношениях, чем прежде).

Перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов. Этим объясняется закономерность кризисов.

Проблема возраста и динамика развития выходит на проблему диагностики возрастного развития.

Психологический возраст не всегда совпадает с физическим, поэтому возникает необходимость специального исследования, направленного на определение возраста, стадии, фазы развития. Результатом диагностики является *диагноз развития*. Диагностика необходима для решения практических вопросов обучения и воспитания, контроля за нормальным ходом развития, выявления отклонений и нарушений в развитии. Для целей диагностики оп-



ределяется симптоматология, выделение признаков отдельных возрастов и их количественное измерение. Однако симптомы не составляют диагноза. *Диагноз предполагает вскрытие смысла и значения найденных симптомов.* Для этого их необходимо охарактеризовать структурно, что требует опоры на теорию развития, на целостную картину развития. Для постановки диагноза необходимо изучить *все* детское развитие на различных этапах, особенности *каждого* возраста, а также *отклонения* в развитии, их структуру. Необходимо знание *всех типов* нормального и аномального развития.

Возрастная диагностика решает две задачи: определение *актуального* уровня развития и *зоны ближайшего развития (ЗБР)* (прогноза развития). В основе понятия ЗБР лежит *подражание* как осмысленное (у человека) взаимодействие с другим субъектом, как форма сотрудничества. Сотрудничество с другими людьми составляет главный источник развития. Понятие ЗБР позволяет выявить причины развития. «... Обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. ... Ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития» /Л.С.Выготский, 1983, т.4, с. 266/. Учитель обучает ребенка тому, что он еще не умеет делать *сам*. Процесс обучения всегда имеет форму сотрудничества.

Необходим переход от выявления признаков развития к выявлению его внутреннего хода (от симптоматической к клинической диагностике). Необходимо истолковывать сами данные (симптомы) и составлять целостную картину развития. Только ее можно использовать в практике, т.к. только она позволяет сделать прогноз (в противном случае диагноз «болезнь» сводится к жалобам самого «больного»). Психологический диагноз должен давать объяснение и предсказание.

### ***Периодизация психического развития Д.Б. Эльконина.***

Периодизация Д.Б.Эльконина не представляет собой самостоятельной ветви в отечественной психологии развития. Д.Б.Эльконин продолжает логику Л.С.Выготского в объяснении детского развития, опираясь на разработки, выполненные в рамках теории деятельности (А.Н.Леонтьев и др.). Детство понимается им как культурно-историческое явление. У человека в ходе развития исчезают инстинкты и появляются приобретенные формы поведения.

«Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода. *Становление беспомощного существа в субъекта многообразной человеческой деятельности как раз и есть предмет детской психологии.*» /Д.Б.Эльконин, 1995, С. 25/.

Для построения периодизации необходимо определить понятие психического развития. *Развитие* – это качественные изменения какой-либо психической функции, возникновение в ней новообразований. В процессе развития

изменяется структурная организация психики, т.е. она изменяется как целостная *система*.

Детство имеет свою историю (например, появление детской игры, выделение периода юности сопряжено с культурно-историческими трансформациями общества). С развитием общества изменяется структура детства.

Высшие формы развития личности не даны априорно, а *заданы*, т.е. существуют объективно в идеальной форме как общественные образцы (понятия, способы мышления, способы деятельности и пр.). Формирование личности и высших психических функций требует создания определенных социальных условий. *Усвоение* ребенком идеальных образцов культуры, в процессе которого он овладевает их содержанием, есть всеобщая форма психического развития (интериоризация). Этот процесс происходит по-разному в разных культурах. Например, по наблюдениям Н.Н. Миклухо-Маклая в Гвиней Бисау дети осуществляют тот же вид деятельности, что и взрослые (обрабатывают землю), т.е. здесь присутствует возрастное-половое разделение труда. На более поздних этапах культурного развития общества включение ребенка во взрослую жизнь сдвигается далеко вперед. Поэтому образуются детские сообщества, игра, в которой в особой форме воспроизводятся отношения между людьми, в которой происходит освоение культурных норм, правил.

Культурно-исторический характер психического развития ставит *проблему соотношения обучения и психического развития*. Периодизация психического развития должна учитывать проблему соотношения обучения и развития. Здесь выделяют 3 подхода:

- 1) отождествление обучения и развития (Э.Торндайк);
- 2) обучение следует за развитием, которое понимается как созревание (Ж.Пиаже);
- 3) обучение ведет за собой развитие (Л.С.Выготский).

Д.Б.Эльконин опирается на принципы построения периодизации, разработанные Л.С. Выготским и П.П. Блонским. Однако Л.С.Выготским не был решен вопрос о *движущих силах психического развития*. Традиционно присутствовало объяснение психического развития через роль среды и наследственности. Объяснение наследственностью (через применение близнецового метода) доказательных результатов о роли среды в развитии высших психических функций не дало. Роль среды понималась как воздействие физических предметов на психическое развитие (бихевиоризм), что лишало психологию развития ее собственного предмета. Для решения этого вопроса большое значение имело введение категории *деятельности* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Для Л.С.Выготского – социальная ситуация развития, т.е. отношения ребенка с другими людьми, определяет психическое развитие. Это самое общее положение. Для психологического анализа процесса развития его необходимо конкретизировать. Социальные отношения всегда проявляются через деятельность. Деятельность имеет общественный, социальный характер, она опосредствована, произвольна и осознана. В деятельности осуществляется

отношение субъекта к действительности, к предмету его жизненной потребности.

При построении периодизации возникает проблема *единиц анализа психического развития*, т.е. проблема выделения психологически содержательных категорий, позволяющих структурировать данный процесс и обосновать дифференциацию возрастных периодов. Понятие *ведущего вида деятельности* (А.Н. Леонтьев) стало ключевым для решения данной проблемы. Жизнь ребенка на каждом возрастном этапе не складывается из совокупности отдельных видов деятельности, но некоторые из них выходят на первый план и приобретают наибольшее значение для развития личности в данный период. Ведущий вид деятельности отражает ведущее отношение ребенка к действительности, а его смена служит *критерием* перехода от одной стадии психического развития к другой. Ведущая деятельность – это та деятельность, которая имеет наибольшее значение для формирования психики ребенка на данном возрастном этапе. Д.Б.Эльконин обращает внимание то, что на различных этапах развития изменяется предметно-содержательная сторона ведущей деятельности.

Умственное развитие (развитие интеллекта), согласно Д.Б.Эльконину, должно рассматриваться в единстве с личностным (развитием аффективно-потребностной сферы). Только в этом случае возможно снять разрыв между обучением и воспитанием, между мотивационно-потребностной и операционально-технической сферами деятельности. Связь ребенка с обществом *опосредствована* обучением и воспитанием. В силу этого, при анализе психического развития необходимо рассматривать не ребенка самого по себе (или его поведение, интеллект и пр.), а систему «ребенок–в–обществе». Ребенок овладевает общественно выработанными способами действий с предметами. Однако на предметах не написано, что с ними делать. Поэтому овладение предметом происходит не путем *адаптации* к его физическим свойствам, а через *взрослого*, предоставляющего *общественные образцы, способы взаимодействия* с предметом, которые усваиваются ребенком. В этом и состоит процесс социализации ребенка в обществе.

Ребенок воспринимает взрослого не только как носителя способов действий (операционально-техническая сторона деятельности), но и как человека, занимающего определенное место в обществе, решающего определенные социальные задачи, следующего определенным социальным нормам (мотивационно-смысловая сторона деятельности), что находит отражение в содержании его деятельности (например, игры). Взрослый для ребенка – носитель *общественной* по своей природе деятельности.

Для развития личности и интериоризации идеальных форм недостаточно наблюдения за поведением взрослого. Для этого необходимо их воспроизведение в собственной деятельности ребенка.

Д.Б.Эльконин выделил следующие *ведущие виды деятельности* в соответствии с различными этапами развития ребенка:

1 – непосредственно-эмоциональное общение (0-1 г.);

- 2 – предметно-манипулятивная деятельность (раннее детство, 1-3 г.);
- 3 – игра (дошкольный возраст, 4-6 лет);
- 4 – учебная деятельность (младший школьный возраст, 7-11 лет);
- 5 – интимно-личностное общение (подростковый возраст, 11-15 лет);
- 6 – учебно-профессиональная деятельность (юношество, 16-18 лет).

На каждом возрастном этапе преобладает развитие либо мотивационно-смысловой сферы, либо операционально-технической стороны деятельности. При этом доминирование развития той или иной стороны деятельности происходит поочередно при смене ведущего вида деятельности. Так, при формировании непосредственно-эмоционального общения преобладает развитие мотивационно-смысловой сферы, при предметно-манипулятивной деятельности – операционально-технической и т.д. (впоследствии это положение критиковалось в отечественной психологии Л.В.Занковым, 1990). Развитие происходит благодаря несоответствию между уровнями операционально-технической и мотивационно-смысловой сторон деятельности ребенка, что обуславливает возникновение возрастных кризисов.

## Лекция 5: Основные направления и закономерности развития деятельности в онтогенезе.

План:

1. Роль деятельности в психическом развитии человека.
2. Формирование структуры деятельности в онтогенезе.
3. Развитие мотивационно-смысловой стороны деятельности.
4. Развитие произвольной и волевой регуляции деятельности.

В отечественной психологии деятельность человека рассматривается с двух позиций (В.И.Слободчиков, 1995):

- а) как объяснительный принцип развития психики;
- б) как предмет исследования.

Все процессы психического развития человека осуществляются через его деятельность, следовательно формирование деятельности имеет первостепенное значение для становления личности и психических функций. При этом, особенности строения, динамики, мотивации деятельности служат важным диагностическим показателем сформированности психики и личности индивида.

Исследование развития деятельности в онтогенезе может осуществляться в различных направлениях. В советской психологии исследования деятельности можно условно разделить на три группы в зависимости от их содержания:

1. Исследования формирования *структуры* различных видов деятельности в онтогенезе; изучение влияния строения деятельности на ее продуктивность и эффективность;
2. Исследования развития *мотивационно-смысловой стороны* деятельности (деятельность рассматривается как опосредованная другим человеком, социальными отношениями);
3. Исследования развития произвольной и волевой *регуляции* деятельности (деятельность рассматривается как опосредованная сознанием субъекта).

### Формирование структуры деятельности в онтогенезе.

Развитие деятельности происходит в направлении от простой, недифференцированной деятельности к сложно структурированной, в которой: выделяются и оформляются отдельные действия, операции (одно действие становится опосредствованным другим действием), формируется целенаправленность (развитие процессов целеобразования) деятельности, изменяется характер мотивации. Поскольку деятельность человека понимается как *осмысленная*, то большое значение для психического развития приобретает выделение структурных элементов деятельности в сознании индивида. Например, появление целеобразования (цель всегда осознана) в 2,5-3,5 года говорит о выделении в структуре деятельности отдельных действий (ребенок может придумать, что ему сделать, нарисовать, слепить, и реализовывает свой замысел) (Л.Г. Лысюк, 2000). В исследованиях отечественных психологов была

выявлена зависимость качества, эффективности деятельности от места выполняемого акта в структуре деятельности (А.В.Запорожец, 1986; и др.).

Развитие способности ребенка выполнять многоступенчатые задания, самому составлять план деятельности связано с дифференцировкой структурных элементов деятельности, опосредствования одних действий другими (В.И.Лубовский, 1986, Б.И.Пинский, 1962). Так, в дошкольном возрасте ребенок сосредоточен преимущественно на выполнении простых действий, состоящих из одной операции. Позже действия ребенка приобретают сложно-организованный и многоступенчатый характер. Такая логика развития деятельности соответствует общему механизму «сдвига мотива на цель», который делает деятельность сложно устроенной, более дифференцированной (А.Н.Леонтьев, 1983).

Формирование структуры деятельности в онтогенезе включает в себя также формирование ее *орудийности* – умения ребенка использовать орудия как средства своей деятельности, подчиняя свои движения и способы деятельности логике используемого орудия (П.Я.Гальперин). Например, при использовании молотка или ложки ребенок подчиняет свои движения особенностям функционирования данных орудий (использование инерции молотка, удержание в горизонтальном положении ложки).

#### Развитие мотивационно-смысловой стороны деятельности.

Данное направление исследований отражает развитие предметно-содержательной стороны деятельности. На основании ряда эмпирических данных показано, что эффективность деятельности зависит от *содержания мотивации*, от того, что побуждает человека к деятельности. Так, в эксперименте Н.И. Непомнящей (1992) детей (5-6 лет) просят выполнять монотонную работу – вырезать полоски из бумаги. В одном случае для того, чтобы сделать «вертушки для младших детей и открытку для мамы», в другом – наоборот, то есть то, что не имеет смысла для ребенка. Во втором случае дети быстро отказывались выполнять задание. Следовательно, смысл (мотивация) деятельности влияет на ее продуктивность.

Такой подход к пониманию развития деятельности порождает проблему интериоризации смыслов, мотивов.

В работах А.Н.Леонтьева указывается на то, что смысл деятельности определяется отношением ее мотива к цели действия (А.Н. Леонтьев, 1983). В более поздних исследованиях говорится не столько о смыслах, сколько о смысловых образованиях, которые сами могут влиять на мотивацию или даже противоречить потребностям индивида (Д.А. Леонтьев, 1999), что указывает на то, что смысл обладает автономным существованием и непосредственно не определяется мотивом деятельности.

А.Н.Леонтьев делит мотивы на 2-е группы: смыслообразующие мотивы, способные придавать осознанный смысл деятельности, и мотивы-стимулы, непосредственно влияющие на поведение индивида, минуя сферу сознания. Смыслообразующие мотивы субъективно более значимы, чем мотивы-стимулы. Они связаны со сферой идеального, сферой ценностей личности и

формируются на более поздних этапах развития. В некоторых случаях смыслообразующие мотивы могут вступать в конфликт с мотивами-стимулами (феномен «горькой конфеты» у старшего дошкольника).

Н.И.Непомнящая указывает на то, что смысл обнаруживается субъектом на основании выделения в мотиве признаков цели (1992). При этом дошкольники самостоятельно такую связь не устанавливают. Для этого необходима помощь взрослого. Таким образом, содержание мотива и смысл деятельности в ходе ее развития оказывается опосредованным другим человеком. Взрослый изначально для ребенка выступает как носитель смыслов деятельности (мотивов), т.е. того, что оказывается личностно значимо (Д.А.Леонтьев, 1999). Ребенок уже в раннем детстве ориентирован на взрослого, на его отношение, оценку ситуации, действий. Изначально отношение взрослого выступает как эмоциональное, а позже как когнитивная оценка.

В контексте развития мотивационно-смысловой стороны деятельности появляется выход на *проблему общения*, его онтогенеза. (См. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.)

Общение может рассматриваться как:

а) процесс, в котором формируется мотивационно-смысловая сторона деятельности, в котором интериоризируются мотивы и смыслы человеческой деятельности;

б) самостоятельная деятельность (традиционно противопоставляемая предметной деятельности).

Отмечается следующая возрастная динамика мотивов общения ребенка (М.И.Лисина, 1986):

- а) 1-е полугодие – личностный мотив (ситуативно действующий);
- б) 2-е полугодие-2,5 лет – деловой мотив (взрослый – деловой партнер в конкретной ситуации);
- в) 0-3 года – познавательный мотив;
- г) 3-6 лет – личностный, но более глубокий, чем ранее мотив (действующий за пределами ситуации).

Выделяется ситуативная (контекстная) и внеситуативная (по собственному желанию ребенка) формы общения:

- а) до 3-х лет – ситуативное общение;
- б) 3-6 лет – внеситуативное.

Таким образом, выделяют 4-е формы общения ребенка: ситуативно-деловое, ситуативно-личностное, внеситуативно-деловое, внеситуативно-личностное.

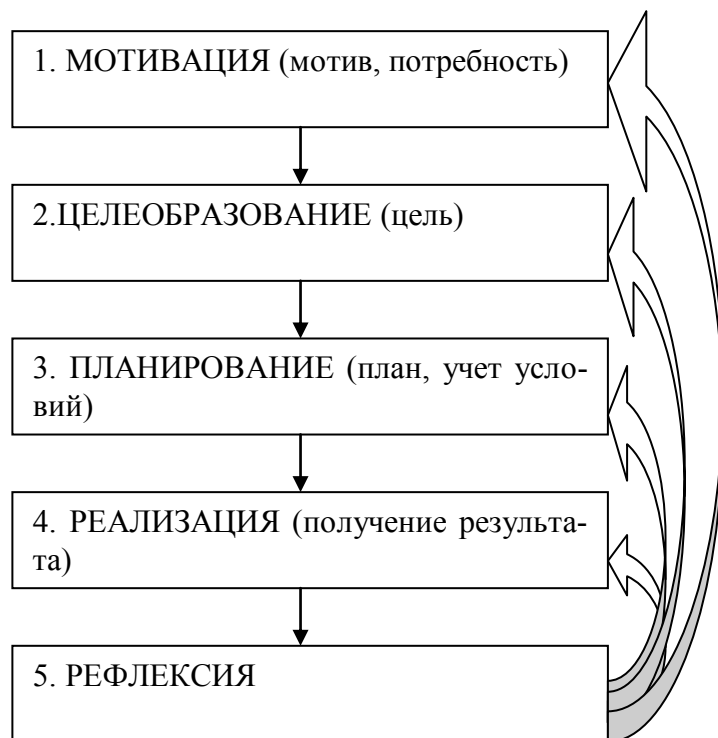
Формирование мотивации деятельности можно также связать со сменой ведущих видов деятельности на различных этапах онтогенеза (см. периодизацию Д.Б.Эльконина).

#### Развитие произвольной и волевой регуляции деятельности.

Для анализа развития произвольной и волевой регуляции деятельности важно ее понимание как осмысленной, т.е. опосредствованной сознанием.

(См.: Иванников В.А. Психологические механизмы волевого поведения. М., 1991; Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах, 1997.)

*Структура произвольного поведения* может быть представлена следующим образом (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, 1995):



Произвольная регуляция деятельности требует образования цели, соотношения ее с условиями и средствами деятельности, рефлексии всех этих составляющих. Все эти процессы осуществляются при участии сознания субъекта и опосредствуются использованием знаковых средств.

При недостатке побуждения к действию (мотивации), который может быть обусловлен влиянием противоположно направленного мотива, для осуществления поведенческого акта необходима волевая регуляция.

*Структура волевого акта* отражена в следующей схеме (по В.А.Иванникову, 1991):



Волевой акт, в отличие от произвольного, предполагает обнаружение субъектом дополнительного смысла действия или, говоря языком теории деятельности, сознательное установление связи между совершаемым поступ-



ком (его результатом) и смыслообразующим мотивом, который образно можно обозначить «энергитизатором» действия во внутренне конфликтной ситуации. Такое понимание структуры волевого акта позволяет связать развитие волевой регуляции деятельности с формированием иерархически организованной системы мотивов личности, что становится возможным только к определенному возрасту (младшему школьному). В психологии выделяются различные приемы изменения смысла деятельности: изменение ценности объекта, предвидение результатов деятельности и др. Произвольная регуляция поведения и психических функций в качестве необходимого условия содержит умение ребенка использовать знаковые средства для отражения в сознании структурных элементов деятельности (движений, операций, действий и их результатов). Произвольность предполагает осознание отношения цели к средствам, а воля – цели к мотиву (Е.О.Смирнова, 1997). Дошкольники способны самостоятельно установить отношения цели к средствам, но не способны – цели к мотиву.

Смысловая регуляция предполагает также установление иерархических отношений между отдельными действиями и деятельностью (Б.С.Братусь, 1984). Понимание общего смысла деятельности оказывается возможным только в школьном возрасте и формируется в учебной деятельности (В.В. Давыдов, 1986, Д.Б. Эльконин, 1995). В игровой и учебной деятельности взрослый передает ребенку смыслы решаемых им задач посредством знаков и их значений. Здесь появляется проблема речевой регуляции деятельности и более широко – проблема соотношения *идеальной формы* и реального действия (Б.Д.Эльконин, 2001).

## **Раздел II. Этапы психического развития человека в онтогенезе**

### **Лекция 6: Младенчество и раннее детство.**

План:

1. Период новорожденности.
2. Младенчество.
3. Кризис одного года.
4. Раннее детство.
5. Кризис трех лет.

***Период новорожденности*** (от рождения до 1-2 мес.).

***Социальная ситуация развития новорожденного.***

Новорожденность – критический возраст. Кризис обусловлен:

А) тем, что ребенок физически уже отделен от матери (пуповина перерезана), а биологически еще нет (в основных жизненных функциях ребенок еще долго остается биологически несамостоятельным; ребенок продолжает получать пищу от матери);

Б) переходным характером развития и физиологических состояний (сон, питание, анимальные функции): 80% времени новорожденный проводит во сне, однако сон носит поверхностный, прерывистый характер; короткие периоды сна чередуются вкраплениями бодрствования; часто наблюдается промежуточное состояние – дремота; непрерывный сон в течение 9-10 часов наступает только на 7-м месяце (Ш.Бюллер).

Особенности анимальных функций: с одной стороны, уже имеется ряд двигательных реакций на внешние и внутренние воздействия, но с другой стороны, ребенок еще лишен способности самостоятельного передвижения в пространстве.

На переходный характер развития в период новорожденности указывают также особенности развития недоношенных (на 40 дней раньше срока) и переносенных (на 40 дней позже) детей. Недоношенность и переносенность сами по себе не влияют на развитие (они просто удлиняют либо укорачивают период новорожденности), что говорит о сходстве конца внутриутробного и начала внеутробного развития.

У новорожденного формируется ***ведущий вид деятельности*** – непосредственно-эмоциональное общение (М.И. Лисина, 1986).

Формирование ведущего вида деятельности включает появление коммуникативной потребности. Коммуникативная потребность – это стремление к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью к самопознанию и самооценке (М.И. Лисина, 1986). Общение изначально включено в совместную человеческую деятельность. Согласно исследованиям М.И.Лисиной (1986), общение формируется прижизненно, т.е. у ребенка появляется активность, объектом которой становится взрослый (между тем, следует отметить, что в психологии выделяются и другие точки зрения).

М.И.Лисина выделяет 4-е критерия наличия потребности в общении, которые появляются последовательно в онтогенезе:

1. внимание и интерес ребенка к взрослому: он – объект особой активности, на него направлено познание;
2. эмоциональные проявления в адрес взрослого, в которых обнаруживается оценка взрослого;
3. инициативные действия ребенка, направленные на привлечение к себе внимания взрослого;
4. чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, которую дает им взрослый (улыбка на улыбку).

Последний критерий появляется к концу 2-го месяца.

Потребность в общении – особая потребность в оценке и понимании других и себя и направлена на личность другого. Она хотя и формируется на основе органических потребностей и потребности в новых впечатлениях, но не является «надстройкой» над ними. Это подтверждается эмпирическими исследованиями. Так, в экспериментальной ситуации при систематическом обращении взрослого к ребенку у последнего формировалась потребность в нем (критериями служили комплекс оживления, вокализации младенца), несмотря на то, что взрослый не участвовал в удовлетворении первичных потребностей. Это связано с тем, что он *обращался к ребенку как к субъекту*, а не объекту ухода (М.И. Лисина, 1986).

#### Характеристика психической жизни новорожденного.

Среди отличительных особенностей работы психики новорожденного можно выделить следующие:

- преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих сплав влечения, аффекта и ощущения;
- ребенок в своем восприятии не отделяет себя и свои переживания от объективных вещей, не дифференцирует социальные и физические объекты; он скорее переживает свои состояния, чем предметы;
- восприятие мира новорожденным – не хаос отрывочных бессвязных отдельных ощущений; их выделение является продуктом более позднего развития (К.Коффка, Г.Фолькельт, С.Л.Рубинштейн). Ребенок до того, как начинает реагировать на объективные элементы ситуации (цвет, форма и пр.), реагирует на сложные комплексы, окрашенные эмоционально (лицо матери, стремление к людям проявляющим эмоции).

Основным новообразованием данного возрастного периода является индивидуальная психическая жизнь ребенка. Формирование данного новообразования у младенца есть следствие того, что его жизнь становится индивидуальным существованием, он отделяется от организма матери, а, следовательно, превращается в социальное существо. Социальное существование является одновременно проявлением *психической жизни* (представленной, например, в инициативных выразительных движениях, вокализациях).

*Младенчество* (до 1 года).

Социальная ситуация развития в младенчестве.

Отличительными характеристиками социальной ситуации развития младенца являются:

- Полная биологическая беспомощность ребенка: первый контакт ребенка с действительностью целиком опосредован взрослым; вследствие этого, отношение ребенка к действительности с самого начала *социально*;
- При максимальной зависимости ребенка от взрослого он еще лишен основного средства социального общения – человеческой *речи*.

Противоречие между максимальной социальностью и минимальными возможностями общения лежит в основе психического развития ребенка в период младенчества.

Ведущим видом деятельности младенца является непосредственно-эмоциональное общение со взрослым. Взрослый выступает как предмет особой потребности ребенка. Взрослый для ребенка – психологический центр всякой ситуации: «В отсутствие взрослого ребенок сразу попадает в ситуацию беспомощности» (Л.С.Выготский, 1984).

Из биологической зависимости ребенка от взрослого рождается потребность в нем. Потребность в общении со взрослым ведет к развитию ведущей деятельности, к формированию психических функций, в частности, движений и сенсорной сферы.

*Развитие ощущений и восприятия в младенчестве.*

Происходит развитие кожной, вкусовой, обонятельной чувствительности, несколько позже – слуха: определение локализации звука формируется к 2-3 месяцам, реакция на интонацию голоса – на 2-м месяце, различение звуков речи – к концу 1-го года. В развитии зрения обнаруживаются следующие особенности: от рождения у ребенка обнаруживается слабая цветовая чувствительность, которая со временем возрастает (ребенок начинает различать цвет на 5-м месяце; предметное восприятие проявляется к 2-4 месяцам (Б.М.Теплов), в связи с развитием предметной практики; к 5-6 месяцам увеличивается количество случаев фиксации взора ребенка на предмете.

*Развитие речи.*

Новорожденный проявляет только хныканье (ноющие, писклявые звуки, периодически прерываемые плачем).

В 2-3 недели дети прислушиваются к звукам.

В 3-4 недели появляются зачатки лепета (несвязная, неразборчивая речь ребенка).

На 2-3 месяце жизни начинают связывать звуки голоса с присутствием взрослого (ребенок начинает искать его глазами).

После 3-4 месяцев в речи появляются разнообразные звуки, ребенок начинает подражать интонационной и ритмической стороне речи взрослого; в

лепете появляются певучие гласные, которые сочетаясь с согласными образуют слоги типа: «да-да-да», «ня-ня-ня».

В 0,5 года обнаруживаются элементы настоящего речевого общения (специфические реакции ребенка на жесты взрослого, сопровождаемые словами: «иди-иди» – протягивает ручки; на вопрос «где мама?» – поворачивает голову); таким образом, ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет с определенным словом.

В 7-8 месяцев значительно увеличивается количество слов, которые связываются с действиями (раньше, чем с предметами), впечатлениями. Это еще не настоящий язык, т.к. слова не имеют постоянных обобщенных значений.

8-9 месяцев – период развития активной речи: попытки подражать звукам речи взрослого, отражающих те слова, которые приобрели для ребенка определенный смысл. Прирост словарного запаса: до 11 мес. – 5-12 слов в мес., в 12-13-й мес. – до 20-45 новых слов. К концу 1-го года – усваивает семантику слова: его звукоформу и обобщенный смысл.

На 2-3-м месяце жизни происходит *изменение биологических функций*: уменьшается количество сна, появляется время между сном и питанием, криком (в 5-6 месяцев сон равен бодрствованию). Поэтому появляются условия для деятельности за пределами этих функций, внимание к внешним раздражителям, собственным движениям, другому человеку.

В отношении развития *сенсо-моторной сферы* младенца можно отметить следующее.

а) Происходит установление связей сенсорных и моторных процессов. Изначально они разъединены (ребенок может тянуться к предмету, который находится далеко от него; отсутствие фокусировки глаз; и пр.).

«Путь развития моторики идет не от сложения отдельных частных движений в целостные двигательные акты, не от части к целому, а от массовых, охватывающих все тело («комплекс оживления») целостных движений к дифференциации отдельных двигательных актов (руки, ноги, голова, пальцы...), объединяющихся затем в новые единства более высокого порядка, от целого к частям.» (Л.С.Выготский, 1984).

б) Такой же характер носят и восприятия младенца: целостное аморфное восприятие ситуации сменяется восприятием отдельных ее аспектов, предметов.

в) Сенсорные и моторные процессы связаны между собой *структурно*: восприятия и действия представляют собой первоначально единый процесс, в котором они объединены в единую структуру.

г) Связь сенсорных и моторных функций обусловлена единым для них *аффектом* (побуждением, потребностью) (Л.С.Выготский, 1984).

*Психическая жизнь младенца характеризуется*: полной недифференцированностью отдельных психических функций, господством примитивных целостных переживаний, инстинктивно обусловленной деятельностью сознания.

На 1-й стадии младенчества (первые полгода) обнаруживается рецептивный интерес к окружающему; на 2-й стадии – активный интерес.

К концу младенчества появляются начатки интеллекта, наглядно-образного мышления, способность применения средств решения практических задач. В 12 месяцев появляется инструментальное мышление (дети разрушают предметы, всовывают их друг в друга и пр.).

#### Новообразования возраста.

Через взрослого ребенок расширяет круг отношений с действительностью. При этом происходит усложнение отношений со взрослым на фоне отсутствия речевого общения.

Основное новообразование младенческого возраста – сознание «Пра-мы», сознание психической общности со взрослым (оно возникает до выделения своего Я среди других людей).

Для ребенка в его восприятии существует единство, слитность предметной и социальной ситуации: в раннем детстве, если ребенок не может достать предмет, он уже превращает ситуацию в социальную (просит его достать). Таким образом, отношение к предметному миру определяется опосредованно через другого человека. «Ребенок больше живет в другом, чем в себе», в своей деятельности он непосредственно сливается с тем, кому он подражает (Л.С.Выготский, 1984).

#### ***Кризис первого года жизни.***

Кризис первого года жизни обусловлен следующими переходными состояниями:

- а) ребенок ходит, но плохо;
- б) в речи еще не сформированы полностью связи между общепринятой звукоформой слова и его обобщенным значением;
- в) гипобулические реакции (несформированность произвольной регуляции движений).

Основным новообразованием возраста, имеющим переходный характер, т.е. исчезающим на более поздних этапах развития, является *автономная речь*.

Речь ребенка отличается от взрослой речи, во-первых, внешней, фонетической, артикуляционной стороной (произносятся слова «пу-ф», «бо-бо», «ва-ва»); во-вторых, значениями слов, которые не совпадают с общепринятыми («ка» – карандаш, катушка и др., «ва-ва» – рана, больно, подуть...); слово обозначает целый комплекс вещей.

#### ***Раннее детство (1-3 года).***

Социальная ситуация развития ребенка характеризуется:

- ориентацией на взрослого как на образец, эталон действия;
- значимостью для ребенка оценки его поведения взрослым;
- появлением речевого общения (ситуативно-делового), наряду с которым преобладает эмоциональное общение.

Ведущим видом деятельности в раннем детстве становится *предметно-манипулятивная деятельность*.

В рамках предметно-манипулятивной деятельности формируются *предметные действия*, которые:

- а) орудийны (например, использование ложки, палки и т.п.);
- б) предполагают усвоение функций предмета.

Для овладения предметными действиями ребенок включается в *совместную со взрослым деятельность*, направленную, с одной стороны, на предметный мир, а, с другой, на самого взрослого, т.к. именно он является посредником в освоении этого предметного мира. Ребенок приспосабливается не к физическим свойствам орудия, а к тому *образцу, который предлагает взрослый*. Взрослый выступает как эталон для построения ребенком собственной деятельности. Взрослый предоставляет идеальную форму действий, на которую ориентируется ребенок. *Образец действий* взрослый дает в *совместной деятельности*.

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности действия, когда оно уже освоено. Таким образом, *процесс овладения предметным действием связан с построением самим ребенком образца этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый*. Процесс освоения предметного действия имеет *смысл* тех *отношений*, в которые ребенок вступает со взрослым. Процесс формирования образа действия есть одновременно процесс отождествление ребенка со взрослым.

В процессе освоения предметного действия ребенок усваивает *функцию предмета и функцию орудия* (палкой достать мячик, ключиком завести паровозик). Орудием может быть слово, которым также нужно научить ребенка пользоваться.

#### Основные особенности развития психики ребенка в раннем детстве.

Основная характеристика *поведения* ребенка – его связанность самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию и его поведение полностью ей определено. К.Левин говорит о «полевом поведении», которое проявляется в том, что предметы сами манят или отталкивают ребенка (лестница – чтобы он пошел по ней, мячик – чтобы его катать и т.п.). Ребенка не привлекает ничего, что лежит за пределами ситуации, он не привносит в нее чего-то нового.

Ребенок не может преодолеть связанность конкретной ситуацией даже в словах. Так, в экспериментальной ситуации ребенок без труда повторяет фразы: «курица идет», «ко-ко идет», «собака бежит», но сказать «Таня бежит», когда Таня перед ребенком сидит на стуле, он не может (Л.С.Выготский, 1983).

*Психические процессы* характеризуются:

- 1) Единством между сенсорными и моторными функциями. За каждым восприятием непременно следует действие. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками.

2) Единством восприятия и чувствования. Самым первым детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие.

3) Процессы восприятия, мышления, памяти, внимания не дифференцированы, их взаимодействие в системе психики еще не налажено.

Таким образом, все функции действуют целостно, *подчиняясь процессу восприятия*.

*Память* работает как процесс узнавания в восприятии. К концу второго года жизни ребенок может узнать то, что видел несколько недель до этого, к концу третьего – то, что видел несколько месяцев назад.

Известен феномен амнезии детства, заключающийся в том, что человек не помнит событий первых 3-4 лет жизни. Это обусловлено тем, что память взрослого организована иначе, чем память ребенка: она осмысленна и произвольна, опосредована мышлением.

Отмечаются следующие особенности *речевого* развития. К 2 годам словарный запас ребенка составляет 250-300 слов. Мысли он уже выражает 2-3 словными предложениями. Появляется умение грамотно использовать ряд морфологических элементов со свойственными им в данном языке значениями: число, падеж, времена и лица глаголов, категории уменьшительности и повелительности. Ребенок овладевает почти всеми звуками кроме звуков «Р» и «Л», «С» и «З», «Ж» и «Ш». В 2.5 года в языке преобладают *практические обобщения*: общие признаки и качества предметов устанавливаются на основе субъективного практического опыта. Основным «источником» новых слов является взрослый: ребенок копирует то, что он услышал без осмысления этого. Приблизительно в 2 года устанавливается связь речи и мышления (Л.С.Выготский, 1999). Это выражается в том, что ребенок активно начинает задавать вопрос «Что это?», стремясь узнать имена, названия предметов.

*Мышление* ребенка в период раннего детства преимущественно наглядное. В 2 года один и тот же предмет он может назвать несколькими словами, что говорит о развитии операции сравнения. Первые обобщения связаны с действием, с наглядным личным опытом ребенка, представленным единичными фактами (Л.С.Выготский, 1999).

Развитие *восприятия* как процесса формирования перцептивных действий – различения цветов, формы, размеров – связано с интериоризацией внешней социальной деятельности и освоением перцептивных эталонов (Л.А.Венгер, 1981).

*Аффективная сфера*. Эмоции ребенка возникают в момент восприятия предмета или ситуации. Возраст 2-6 лет рассматривается как «возраст аффективности»: эмоции носят бурный, но не стойкий характер, они отличаются быстрым переходом от одного состояния к другому. Дети действуют под влиянием возникающих у них в данный момент чувств и желаний. Поэтому их легко привлечь к чему-либо внешними стимулами (например, особой интонацией).

Мотивационно-эмоциональная сфера отличается сильно выраженным *индивидуализмом*. Ребенок ориентирован на самого себя, в его деятельности преобладают личные интересы и потребности, безотносительно к интересам



других людей (Х.Джайнотт, 1986). Индивидуализм ребенка проявляется также в отсутствии чувства стыда, вины за то, что он отобрал у сверстника игрушку, ударил его.

В деятельности отсутствуют игровые действия и мотивы, т.к. они требуют создания *мнимых* ситуаций, к чему ребенок еще не способен. Между тем, дети могут выполнять манипуляции, обладающие внешним сходством с игровой деятельностью.

Новообразование периода раннего детства – речь.

Речь начинает разбивать сенсомоторное единство, ситуационную связанность ребенка (Л.С.Выготский, 1984). Благодаря развитию речи появляется осмысленность восприятия, формируется его константность, предметность. От осмысленности восприятия в 2.5-3 г. возникают вопросы: «Что это?», «Кто это?». Образы восприятия переходят во внутренний план, т.к. происходит *обобщение образов* и превращение их в образы-представления. Вследствие указанных особенностей восприятия формируется устойчивая картина мира.

Между тем, слово и предмет для самого ребенка еще не разделены, они слиты воедино. Он не способен отделить знаково-символическую реальность от предметной. При этом одно слово может иметь для ребенка много значений. Так как слово=вещь, то речевое мышление сковано конкретными вещами, ситуацией.

Бессловесное восприятие постепенно сменяется словесным, что приводит к иному видению мира – *выделению фигуры на фоне*. Речь меняет структуру восприятия.

К концу 3 года, благодаря осознанию себя, своих действий, происходит выделение своего «Я» среди других людей.

***Кризис 3-х лет.***

В раннем детстве ведущим видом деятельности является совместная деятельность со взрослым, которая обеспечивает приучение к нормам активности, регулярности жизни, показ действий с предметом, качеств предмета, оценочные воздействия. К трем годам происходит значительное развитие самостоятельности в осуществлении движений: ребенок может сам есть, одеваться, застегивать пуговицу, бегать, держать карандаш. Речь становится основным средством общения со взрослым. Руководство поведением со стороны взрослого становится речевым. Ребенок начинает отделять себя от своих действий. Поведение взрослых, характер их отношений между собой, способы действий с предметами становятся для ребенка *образцом*, предметом для подражания, воспроизведения. В силу этого, к трем годам начинает формироваться ролевая игра, в которой ребенок начинает отождествлять свои действия с действиями взрослых, называть себя их именами. Увеличивается самостоятельность, формируется стремление к ней (появляется чувство гордости за то, что что-то сделал сам). Появляется способность к самостоятельному целеполаганию (Л.Г.Лысюк, 2000).

Возраст 3 года называют возрастом «Я сам». Появляется новая форма желаний, которые непосредственно не совпадают с желаниями взрослых («Я хочу»). Между тем, в исследованиях было обнаружено, что упрямство у детей младшего школьного возраста носит избирательный характер (А.Н.Голубева, 1997). Оно не проявляется по отношению к сверстникам, а лишь по отношению к *определенным* взрослым (что говорит о связи упрямства с воспитанием).

А.П.Ларин (1997) указывает на то, что упрямство возникает при ущемлении самостоятельности, инициативы ребенка. Должно быть равновесие между требовательностью и уважением к ребенку (полюса – «баловень» и «безнадзорность»). Следовательно, причины упрямства – в *отношениях* взрослого с ребенком, которые изменяются на протяжении детства и зависят преимущественно от взрослых.

Симптомы упрямства и негативизма говорят о том, что *отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем развития ребенка*. Однако кризис возникает только тогда, когда взрослые не реагируют на эти изменения (например, продолжают сдерживать его самостоятельность). «Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии» (А.Н.Леонтьев, 1983).

*Симптомы кризиса* трех лет проявляются в следующих особенностях поведения и эмоциональных реакций ребенка:

- 1) Негативизм: поведение ребенка идет в разрез с тем, чего от него требуют взрослые (например, на предложение мамы лечь спать ребенок заявляет: «не хочу спать!»). Ребенок не делает что-то, потому что его об этом попросили. В данной реакции происходит отделение ребенком собственных желаний от желаний других людей. Негативизм: а) является актом социального характера; б) представляет новое отношение ребенка к собственным аффектам, потребностям.
- 2) Упрямство – такая реакция, когда ребенок настаивает на чем-либо не потому, что этого хочет, а потому, что он это потребовал. Настаивает на своем требовании.
- 3) Строптивость. Она безлична и направлена против норм воспитания, против сложившегося образа жизни.
- 4) Своеволие, своеобразие – стремление к самостоятельности; ребенок все хочет делать сам.
- 5) Протест-бунт, деспотизм, ревность (к другим детям).

Во всех симптомах кризиса присутствует установка на самостоятельность, выражены изменения в аффективной сфере и социальных отношениях. Симптомы кризиса говорят о том, что ребенок начинает *мотивировать* свои поступки не содержанием самой ситуации, а *отношениями* с другими людьми. Кризис трех лет – это в первую очередь *кризис социальных отношений*.

## Лекция 7: Дошкольный возраст и кризис 7 лет.

План:

1. Социальная ситуация развития дошкольника.
2. Ведущий вид деятельности дошкольника.
3. Характеристика психического развития дошкольника.
4. Новообразования дошкольного возраста.
5. Кризис семи лет.

### ***Социальная ситуация развития дошкольника.***

К необходимости перестройки отношений ребенка и взрослого в дошкольном возрасте приводят следующие изменения в психическом развитии:

- Тенденция к самостоятельности, за которой лежит отделение себя от своих действий и себя от другого человека.
- Изменение содержания деятельности. В раннем детстве действия вызываются непосредственно самими предметами («полевое поведение»), личные желания для ребенка как таковые не существуют.
- Вследствие этого, несовпадение тенденции к действию с реальными действиями приводит к выделению этих тенденций в сознании ребенка, превращению их в личные желания, которые могут не совпадать с желаниями взрослого.
- Появляется возможность соподчинения желаний (мотивов), борьбы между ними.

При переходе к дошкольному возрасту желания носят еще форму аффекта: не ребенок владеет своими желаниями, а они владеют им. Упрямство и негативизм носят гипобулический характер: раз сказав «хочу» или «не хочу», ребенок продолжает на этом настаивать. В дошкольном возрасте происходит распад прежних форм совместной деятельности, рождение личных желаний, тенденции к самостоятельности.

В дошкольном возрасте формируются *новые отношения* ребенка со взрослым:

- Взрослый (его социальное положение, роль, статус) и его функции (деятельность) впервые начинают выделяться как особые объекты.
- В раннем детстве на ребенка оказывает воздействие только конкретная ситуация общения и совместной деятельности со взрослым. В дошкольном возрасте в сознании ребенка формируются правила, нормы поведения как *надситуативные* образования.
- В раннем детстве отсутствует проблема послушания, обдумывания (сделать – не сделать), борьбы мотивов (феномен «горькой конфеты»). Дошкольники уже реагируют на требования и запреты взрослого.
- В дошкольном возрасте появляются *промежуточные звенья* в отношениях со взрослыми. Выделяются собственные желания, которые необходимо соотносить с желаниями других. Для этого необходимо опосредующее звено. Взрослый не только и столько образец выполняемых им операций, способов деятельности, сколько образец отношений, мотивов, носитель

задач и смыслов деятельности. Появляется *надситуативная* ориентация на образцы деятельности, которые ее регулируют. Поведение ребенка начинает *опосредствоваться образом действий взрослого*.

- Образ взрослого (его отношений к людям и предметам) выполняет ориентировочную функцию для ребенка и позволяет ему строить свою собственную деятельность.

В дошкольном возрасте происходит столкновение тенденций к непосредственному поведению и действию по образцу, что ведет к *соподчинению мотивов деятельности*, которое, в свою очередь, обеспечивает *произвольную регуляцию* поведения как процесса подчинения своих поступков регулирующему образцу. В результате, формируется новый тип поведения ребенка – *личностного*, т.е. опосредствованного образцами, содержащими отношения взрослых к предметам и друг к другу. Ребенок «копирует» модели поведения взрослых: подражает способам реагирования на различные социальные ситуации (интонации, фразы, эмоции, поступки), стремится выполнять то, что значимо для взрослых (например, подметать пол), что выражается во фразе «хочу быть как...». Однако для ребенка важно не качество выполняемой им деятельности, а принятие на себя определенной социальной роли (которое реализуется в сюжетно-ролевой игре).

***Ведущий вид деятельности дошкольника*** – сюжетно-ролевая игра.

По Ж.Пиаже (1994), игра эгоцентрична и эгоистична, т.к. она создает мир нереального, в который ребенок стремится уйти от принуждения реальности. Советская психология придерживается иной точки зрения: игра социальна изначально и по содержанию, и по происхождению (Д.Б.Эльконин, 1971). Символизм игры нельзя считать показателем эгоцентризма. Он является средством отвлечения ребенка от предметного содержания человеческой деятельности с целью более глубокого проникновения в мир социальных отношений взрослых.

В игре формируется сотрудничество детей друг с другом (они создают коллектив, в противовес аутистическим тенденциям): дети понимают друг друга в ходе игры, совместно определяют правила, создают условия для воплощения замысла, критикуют друг друга, вступают в реальные отношения.

В целом дошкольном возрасте возникают следующие виды деятельности:

- 1) *Игра*. Здесь взрослый присутствует опосредствованно, через роль, которую берет на себя ребенок. Поведение и отношение ребенка к другим детям и вещам опосредствованно ориентирующим образцом взрослого.

В игре формируется механизм личностного поведения, подчиненного образцу, данному в идеальной (знаковой) форме, в форме представления (но еще не понятий).

- 2) Организованные занятия, в которых *взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл* предлагаемых заданий и их оценку (лепка, конструирование, рисование). Такую деятельность следует рассматривать как продуктивную. К концу дошкольного возраста формируется отношение к воспитателю как к учителю и к заданию как к учебному заданию, что позволяет ребенку самому реализовывать продуктивные виды деятельности.

3) Деятельность, связанная с *выполнением* разнообразных *режимных моментов*, в которых отношения педагога и ребенка даны в непосредственной форме (что также влияет на психическое развитие, соматическое состояние ребенка.)

Развитие отношений между ребенком и взрослым приводит к концу дошкольного периода к выделению, осознанию ребенком *специфических функций взрослого и собственных специфических обязанностей* (что необходимо для школьного обучения), *осознание роли учителя и своей общественной функции - учиться*.

### ***Характеристика психического развития дошкольника.***

Согласно Л.С.Выготскому (1984), в дошкольном возрасте в центре сознания становится функция *памяти*. Появляются опосредованные формы памяти: произвольная и осмысленная.

Игра способствует возникновению и развитию ряда психических процессов:

- Игра требует от ребенка действий во внутреннем плане (мнимые ситуации, «как бы», «понарошку»), вследствие чего формируется план *представлений*. На это влияет использование игровых предметов-заместителей, взятие на себя роли, обобщенные действия (символические). С одной стороны, игровые действия приводят к зависимости мышления от практического опыта ребенка, а с другой, к формированию обобщенных, схематизированных представлений (Н.Н.Поддьяков, 1977).
- В игре требуется *видение* ребенком предметов, ситуации, других людей *в соответствии с* взятой на себя *ролью* и ролями других участников игры, что создает предпосылки для развития *рефлексии*.
- В игре формируется переход от стадии дооперационального мышления (эгоцентризм, синкретизм, анимизм...) к стадии конкретных операций (обратимость, закон сохранения) (по Ж.Пиаже), т.е. к мыслительным операциям, которые требуют учета одновременно нескольких признаков. Дооперациональный интеллект ориентирован на одно измерение, т.к. зависит от непосредственно воспринимаемого образа; операциональный – учитывает несколько признаков. Данные изменения интеллекта происходят благодаря тому, что в игре: а) один и тот же предмет выступает с разных сторон для ребенка (полочка может быть и «карандашом» и «указкой» и пр.); б) должны учитываться отношения между предметами («кровать» для «Маши»); вычленяется функциональное значение предмета-заместителя.
- Формируется ориентация в социальных отношениях: соподчинение социальных ролей (например, ученик должен слушаться учителя); осваиваются правила и нормы поведения в тех или иных социальных ситуациях. Игра выступает как *совместная* деятельность, как реальное взаимодействие детей, что способствует социализации ребенка, формированию умения сотрудничать с другими людьми. В 5 лет появляется способность воспроизводить переживания других людей и связывать их с определенными действиями. Происходит развитие понимания моральных норм.

- В игре формируется *самооценка*. В старшем дошкольном возрасте оценка себя соотносится с оценками других детей (что проявляется, например, в выборе ролей: главных, второстепенных) (Л.И.Уманец, 1987). Самооценка становится устойчивой, приобретает надситуативный характер.
- Подчинение правилам игры, планирование хода игры и следование плану способствуют развитию *произвольной регуляции* поведения.
- В игре, по Л.С.Выготскому, могут проявиться способности, характеризующие зону ближайшего развития ребенка: в игре ребенок не ограничен своими витальными потребностями, т.к. ситуация «как бы» не зависит от них, в то же время, он находится в ситуации совместной деятельности, которая обеспечивает развитие ребенка.

Сформированность сюжетно-ролевой игры является важным критерием нормального развития ребенка. Если игра не сформирована, то ребенок не испытывает потребности в переходе к новой ведущей деятельности – учебной.

**Итак** в игре формируется:

1) *Символическая функция мышления* через предметное замещение, ролевое замещение, замещение ситуации словом.

Благодаря этому происходит развитие *речи*: оформляются причинные («потому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») связи в предложениях; к концу 6-го года дети обычно полностью осваивают фонетику языка, а их активный словарь составляет 2-3 тыс. слов, пассивный – около 14 тыс. Однако значения слов недостаточно точны: они или сужены или слишком широки. Дети не могут сделать речь предметом своего анализа: разложить слово по звукам, определить смысловое значение слов. В этом возрасте преобладает *эгоцентрическая* речь (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже).

2) *Децентрация* психики, рефлексия через занятие различных игровых позиций.

3) Способность к *полноценной совместной деятельности*. В формировании игры выделяются три этапа (по А.П.Усовой, 1976): а) игра рядом (например, один ребенок – в «больницу», а другой – в «дом»); б) игра вместе (например, один и другой ребенок в «больницу», но каждый по своим правилам); в) игра как совместная деятельность по общим для всех правилам, опосредствующим действия ребенка (например, одна для всех детей «больница», сюжет игры обсуждается, общая программа, правила игры).

### ***Новообразования дошкольного возраста.***

Среди новообразований дошкольного возраста отмечаются следующие изменения в психическом развитии ребенка:

1) Изменения мышления, выражающиеся в формировании плана общих представлений, установлении связей между ними, которые не даны в непосредственном опыте ребенка (формирование обобщений).

2) Расширение возможностей общения: появляется общение не только по поводу воспринимаемых предметов, но и по поводу мыслимых, т.е. общение принимает надситуативный характер.

3) Перестройка интересов и потребностей: они начинают определяться *смыслом*, который представляет для ребенка данная ситуация (в противовес «полевому поведению»).

4) Формируются новые типы деятельности с особым отношением мысли и действия: разделяются процессы построения замысла и его воплощения. Появляются творческие виды деятельности: изобразительная, лепка, конструирование.

5) Возникают внутренние этические инстанции; общие представления о природе, временах года, самом себе.

Между тем, все перечисленные новообразования не являются ведущими (Д.Б. Эльконин, 1997). Дошкольное детство – период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения (А.Н.Леонтьев, 1983). В этом возрасте происходит формирование идеальных мотивов, а также иерархизация мотивов. Деятельность начинает побуждаться не отдельными, не связанными между собой мотивами, а *системой* взаимоподчиненных мотивов. Такие изменения обеспечивают развитие *произвольности психических процессов* (механизм произвольного поведения отражает необходимость соотнесения различных мотивов друг с другом). Произвольность рассматривается в качестве *основного новообразования* возраста (Л.С.Выготский, 1984).

### ***Кризис 7 лет.***

При переходе от дошкольного возраста к младшему школьному ребенок становится более трудновоспитуемым, чем раньше. В 7 лет наблюдается бурный физический рост, происходит ряд изменений в организме, смена зубов. Часто 7-летки начинают манерничать (неестественно вести себя), капризничать, ходить не так, как ходили раньше. В поведении появляется что-то нелепое, искусственное: паясничанье, клоунада, писклявый голос, кривляние и т.п..

В целом, можно отметить, что 7-летнего ребенка отличает в первую очередь утрата детской непосредственности, что связано с развитием произвольности. Причина детской непосредственности – недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни (значение предмета и сам предмет слиты воедино). Потеря непосредственности, в свою очередь, связана с привнесением в наши поступки интеллектуального момента, осмысленности в построении действий.

В каждом переживании семилеток уже проявляется интеллектуальный момент. Их эмоции становятся осмысленными, что знаменует собой переход от аффекта к чувству в развитии эмоциональной сферы. Формируется такая структура переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я добрый», «я злой».

Общая *характеристика* кризиса 7 лет:

1) Поскольку переживание приобретает для ребенка смысл, иногда дети используют это для воздействия на другого человека: начинают демонстративно плакать, кричать, когда ударяться, для того, чтобы привлечь внимание.

2) Возникает обобщение переживаний, «логика чувств». В раннем детстве, начале дошкольного возраста дети реагируют ситуативно; в семь лет появляется обобщенное отношение к предмету («любимая игрушка»), взрослому, к себе (самооценка). Новообразования семилетнего возраста – самолюбие и самооценка – сохраняются и в последующем, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) – исчезают в младшем школьном возрасте.

3) Возможна внутренняя борьба мотивов.

Таким образом, возникает новое единство средовых и личностных моментов, новое отношение к людям и предметам, а следовательно – новая социальная ситуация развития. Единицей для изучения отношений личности и среды выступает *переживание* (Л.С.Выготский, 1984). Оно включает в себя элементы среды и личности. «Среда определяет развитие ребенка через переживание среды... и деятельность самого ребенка.» (Л.С.Выготский, 1984.) Следовательно, в критических возрастах происходит смена переживаний личности, их перестройка, связанная с изменением отношений к среде, перестройкой потребностей. В норме в этом возрасте у ребенка появляется готовность к осуществлению социально значимой деятельности (учению), осуществлению социальных функций (ученика) (Д.Б.Эльконин, 1997).



## **Лекция 8: Среднее детство (6/7–11/12 лет).**

План:

1. Социальная ситуация развития младшего школьника.
2. Ведущий вид деятельности младшего школьника.
3. Основные новообразования младшего школьного возраста.
4. Особенности развития познавательных процессов ребенка в среднем детстве.

### ***Социальная ситуация развития младшего школьника.***

Изменения в социальной ситуации развития сопряжены с началом обучения в школе. Вследствие этого, психологические особенности ребенка этого возраста зависят от условий и задач обучения в школе. Ребенок попадает в новый коллектив. Из статуса старшего в детском саду он переходит в статус младшего в школе. Те дети, которые не посещали детский сад, впервые оказываются в коллективе сверстников. В ходе обучения ребенка готовят к дальнейшей учебной и трудовой деятельности, что определяет перспективу его дальнейшего развития. У младшего школьника еще не сформирована полностью скелетно-мышечная и нервная система. Между тем, обучение предъявляет достаточно высокие требования к физической и умственной выносливости ребенка.

В школьном возрасте к ребенку начинают предъявляться четкие и жесткие моральные нормы и требования, свод правил поведения во взаимоотношениях с учителями, учениками и взрослыми, что обуславливает изменения в моральном воспитании. Зачастую взрослые жестко не контролируют выполнение ребенком этих правил, вследствие чего у него возникает представление об условности, относительности моральных норм, не формируется личная ответственность за совершаемые поступки.

Готовность к школе образуется из стремления ребенка к общественной оценке, развития его воображения и умения использовать символику. Между тем, центральное место в готовности к школьному обучению занимает сформированность произвольной регуляции поведения и психических функций (внимания, памяти и др.) (Л.С.Выготский, 1983).

Особое значение для психического развития имеет организация совместной учебной деятельности. Совместная учебная деятельность включает установление новых взаимоотношений со сверстниками. Они основаны, главным образом, на общности внешних обстоятельств и случайных интересов (сидят за одной партой, живут в одном доме). Дети называют свои отношения: «мы водимся вместе». Дети реагируют на оценки сверстников, переживают из-за них, однако мнение старших оказывается приоритетным.

Изменение отношений младшего школьника с другими людьми сопряжено и с изменениями мотивации его деятельности и поведения. В личности ребенка выстраивается иерархическая система побуждений, мотивов (в отличие от аморфной, одноуровневой системы в дошкольном возрасте).

А) Изменяется мотивация общения: с начала поступления ребенка в школу его взаимодействие с другими детьми осуществляется через учителя, ко-

торый постепенно приучает детей к непосредственному взаимодействию друг с другом.

Мотивы общения со сверстниками совпадают с мотивацией дошкольников (потребность в игровом общении, положительные качества личности выбираемого, способность к какому-либо конкретному виду деятельности (например, «знает то же, что и я»)) (Е.Ф.Рыбалко, 1990). Младшие школьники часто мотивируют свой выбор чисто внешними факторами: «живем по соседству», «сидим за одним столом в столовой», «спим рядом в спальне» и т.п. (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999).

В 3-4 классе ситуация меняется: у ребенка появляется потребность в одобрении со стороны сверстников (М.С.Неймарк, 1975). Формируются требования, нормы, ожидания коллектива. Происходит переключение с интереса к взрослым на интерес к сверстникам. Формируются детские сообщества со своими правилами поведения, ритуалами, появляется пристрастие к кодам, шифрам, секретным языкам, строительству «штабов» и пр., что служит одним из проявлений тенденции к обособлению от мира взрослых (М.В.Осори́на, 1999). Как правило, такие группы образуются из детей одного пола.

Б) Изменения в мотивации просоциального поведения. Одно из приобретений среднего детства – способность мотивировать свое поведение *моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками*.

Ж.Пиаже утверждал, что появление способности у ребенка к кооперации можно обнаружить к 7 годам, что связано с развитием у него способности к децентрации, умения видеть мир с позиции другого человека.

Исследования показали: что дети 8 лет оказались более щедры, чем дети 5 лет (когда их просили позволить другу поиграть с более привлекательной из двух игрушек, старшие дети чаще выражали свое согласие) (Wright, цит. по Психология человека от рождения...); 33% детей 4-6-летнего возраста поделились лишним орешком с другом, в то время как из 7-10-летних – 77%, а из 11-16-летних – 100% (Ugurel-Semin, там же);

В другом исследовании было обнаружено, что после просмотра видеофильма о сгоревшей девочке 6-9-летние дети проявляли наибольшее по сравнению с более маленькими детьми великодушие и сочувствие, когда им предлагали внести часть заработанных в ходе исследований средств в фонд детей пострадавших от пожаров (Дж.Найт, из Д.Майерс, 1997).

К 6-7 годам у ребенка возникают «моральные инстанции» (Л.И.Божович, 1968), ведущие к изменениям в мотивационной сфере. У ребенка формируется *чувство долга* – основного морального мотива, побуждающего к конкретному поведению. На первом этапе овладения моральными нормами ведущим мотивом является *одобрение со стороны взрослого*. Стремление ребенка следовать требованиям взрослых выражается в обобщенной категории, обозначаемой словом «надо», которая выступает уже не только в форме знания, но и переживания.

В) Мотивация учебной деятельности.

Существенных изменений в мотивации учения на протяжении младшего школьного возраста без специального вмешательства со стороны взрослого не происходит (М.В.Матюхина, 1984).

Ребенка характеризует большая возбудимость, неразвитость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, что препятствует учению. Между тем, ребенок обладает большими возможностями динамики мотивационной сферы. Высокая мотивация к учению может выступать в качестве компенсаторного механизма при невысоком уровне развития специальных способностей (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999).

Л.И.Божович (1968) выделила два вида мотивов учебной деятельности: а) мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью и связанные с содержанием и процессом учения (*познавательные мотивы*); б) мотивы, порождаемые системой отношений ребенка с окружающей действительностью (*социальные мотивы*).

В начальной школе преобладают социальные мотивы учения.

*Структура учебно-познавательных мотивов* состоит из двух групп:

а) *мотивация содержанием* – стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения;

б) *мотивация процессом* – интерес к самому процессу совершения учебного действия (нравится рисовать, лепить, читать, писать).

Первоклассников преимущественно привлекает сам процесс учения как социально ценной деятельности. Мотивация содержанием опосредствуется на первых порах ориентацией на учителя.

Г) Социальные мотивы.

В первом классе доминирует статусный или позиционный мотив «быть учеником». Ко второму-третьему классу он исчерпывает себя.

Ведущим в начальной школе является также мотив «хорошей отметки». В исследованиях М.В.Матюхиной (1984) показано, что: в 1-м классе мотив «хочу получать хорошие отметки» занял первое ранговое место среди 20 других мотивов, во 2-м классе – 2-е, в 3-м – 4-е место.

Часто встречается у младших школьников мотив утверждения в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками. Наличие этого мотива свидетельствует об эгоцентрической позиции ребенка («быть лучше, чем все»). В исследованиях американских психологов показано, что соперничество между детьми повышается в период между 3,5 и 5,5 годами; как доминирующая модель взаимодействия мотив соперничества устанавливается к 5 годам; с 7 лет соперничество выступает как автономный мотив. При доминировании данного мотива в ситуации выбора, осуществляется то действие, которое увеличивает собственную выгоду и уменьшает выгоду другого ребенка (Е.А.Repitone, 1980). Согласно исследованиям В.М.Матюхиной (1984), мотив конкуренции, соперничества занял 7-е место в 1-м классе, 17-е – в 3-м.

Д) Исследовательская активность в области запретного.

В период среднего детства возникает интерес, связанный с освоением «запретного» пространства (свалок, кладбищ, подвалов и т.п.), что является

одной из ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально «прожить» значимые элементы окружающей среды и сформировать свой детский миф о мире (М.В.Осорина, 1999). Это также позволяет преодолеть накладываемые на поведение ребенка социальные запреты.

Е) Потребность в двигательной активности. В этот период детства она особенно выражена.

В исследованиях Е.П.Ильина (2000) было обнаружено, что у детей 5-6 лет среднесуточный объем основных локомоций составляет 7-8 км. у мальчиков и 6,5-7,5 км. – у девочек, в 7 лет соответственно – 12 и 8,5 км., в 9 лет – 18,5 и 14,5 км., в 13-15 лет – 12-16 км., в 16 лет – 10-12 км.

### ***Ведущий вид деятельности младшего школьника.***

Ведущим видом деятельности у младших школьников является *учение* (В.В.Давыдов, 1975). Именно в рамках учебной деятельности и происходят основные изменения мотивации и психических процессов ребенка.

Потребностью учебной деятельности является стремление учащегося к овладению *теоретическими знаниями* из той или иной предметной области (эти знания отражают закономерности происхождения, становления и развития предметов соответствующей области, в отличие от эмпирико-утилитарного знания, которое фиксирует лишь признаки уже ставших предметов). Мотивы учения представлены в овладении вполне определенным *общим способом решения* некоторого класса частных задач.

Учебная деятельность связана с решением ребенком *особых задач*:

- 1) выделения и удержания в сознании *образцов* того, что ему нужно освоить;
- 2) отчета перед учителем в том, *зачем* он выполняет те или иные действия, упражнения (например, рисовать палочки и кружочки для того, чтобы овладеть сложением и вычитанием);
- 3) *самоконтроля* учащихся (еще слабо развитого), состоящего в соотношении действий и их результатов с заданными образцами, понимании связи результатов (целей) и способов работы (что предполагает рефлексии структуры собственной деятельности); ребенок должен научиться сам искать путь решения, а не получать готовый ответ.

Структура учебной деятельности образуется из следующих компонентов (В.В.Давыдов, 1975):

- 1) *учебная задача*, требующая от учащегося открытия («переоткрытия») и освоения общего способа или принципа решения относительно широкого круга частных задач; постановка учебной задачи предполагает введение учащегося в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях;
- 2) *учебные действия*:
  - принятия или самостоятельной постановки учебной задачи;
  - преобразования условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета (для этого могут использоваться,

например, упражнения или задачи с различными условиями, имеющие общий алгоритм решения);

- моделирования выделенного отношения (воспроизводятся связи и отношения между существенными элементами изучаемого объекта);
- преобразования модели этого отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- построения системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Структура учебной деятельности формируется на протяжении младшего школьного возраста. Показателем сформированной *индивидуальной* учебной деятельности является наличие у субъекта умения инициативно и самостоятельно различать известное и неизвестное теоретическое знание об объекте, задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям, умение инициировать, организовывать дискуссии и участвовать в них.

Основными *психологическими новообразованиями младшего школьного* возраста являются:

- формирование субъекта учебной деятельности;
- основы теоретического мышления;
- произвольность учебно-познавательных действий и психических функций (мыслительных операций, памяти, внимания, воображения, восприятия, речи);
- интериоризация психических процессов (их протекание «в уме»).

У младшего школьника развивается умение планировать собственную деятельность.

Из-за сознательной дисциплины, строгих требований к совместным действиям изменяются эмоции детей. Осмысляются причины условия и последствия возникающих эмоций (Т.И.Гаврилко, 2003). Растет сдержанность и осознанность в проявлении эмоций, повышается устойчивость эмоциональных состояний (согласно Л.С.Выготскому, они становятся «неестественными»). Формируется умение управлять настроением и даже маскировать его.

У ребенка появляется чувство удовлетворения, любознательности, восхищения в ходе учебной деятельности. Возможно также проявление негативных, гневных реакций, причиной которых чаще всего является расхождение уровня притязаний и возможностей его удовлетворения.

***Особенности развития познавательных процессов ребенка в среднем детстве.***

#### Развитие мышления.

Мышление ребенка этого возраста опирается на конкретные, наглядные образы. Между тем, развитие системы представлений об окружающем мире предполагает установление связей, причин и следствий наблюдаемых явлений, событий, их соотношение, т.е. *осмысление*, понимание происходящего

(например, понимание и прогнозирование ребенком своих поступков). Таким образом, возникают зачатки *теоретического* мышления. Формирование приемов отвлеченного теоретического мышления требует организации специальных воздействий со стороны взрослого.

В теории Ж.Пиаже данный период развития обозначается как *стадия конкретных операций*. Основная особенность этого периода состоит в том, что умственные операции становятся *обратимыми*. Ребенок осваивает *понятия сохранения*, отражающие неизменность основных свойств предметов независимо от условий, в которых они находятся (например, ребенок может объяснить, как добраться к дому друга и нарисовать схему маршрута). Развитие интеллекта в этот возрастной период происходит, по Ж.Пиаже, в трех основных областях:

- а) консервации;
- б) классификации (классифицирует объекты по какому-либо признаку);
- в) транзитивности (связанной с сериацией), благодаря которой ребенок понимает следующие формулы: если  $A=B$  и  $B=C$ , то  $A=C$ , и  $A+B=B+A$ .

#### Развитие речи.

Согласно Л.С.Выготскому (1999), к 3-4-у классу ребенок осваивает, понимает, может объяснить смысл и произвольно применять такие грамматические конструкции как «потому что», «если..., то...», «поэтому», т.е. конструкции, указывающие на причинно-следственные связи между отдельными явлениями. Благодаря установившимся связям между мышлением и речью, изучение последней становится для ребенка целенаправленной деятельностью.

Ребенок овладевает новым видом речи – *письменной* речью, что требует от него произвольного выделения и удержания в сознании знаково-символической реальности, отделения ее от реальности предметной (Л.С.Выготский, 1999). В соответствии с этим, письменная речь предполагает более высокий уровень развития произвольности в изложении мыслей по сравнению с устной речью. Письменная речь предполагает также высокий уровень развития восприятия, мышления (для распознавания стимулов, декодирования, достраивания слов (нечетко написанных или с пропущенными буквами)), мелкой моторики, т.е. овладение ею требует достаточно высокого уровня общего психического развития ребенка.

#### Развитие восприятия и представлений.

В этот возрастной период у ребенка развивается способность к зрительному анализу и синтезу: умение мысленно расчленять воспринимаемый объект на части, и складывать эти части в единое целое. Ребенок в состоянии воспринимать письменные знаки (буквы) и складывать их в сложные абстрактные образования (слова).

В речевой деятельности ребенка формируется звуковой анализ слов (он может разложить звуковой образ (слово) на составляющие его звуки).

В возрасте 7-9 лет развиваются *продуктивные представления* – воспроизведение образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов.

Продуктивное представление по своей структуре близко к воображению. В дошкольный период доминируют *репродуктивные* представления, заключающиеся в простом механическом воспроизведении в памяти образов объектов реальной действительности, не воспринимаемых в данный момент, и *статические* представления, характеризующие невозможность воспроизвести образ предмета, не воспринимаемый в данный момент, в новом смысловом контексте.

Данный этап развития сопряжен с переходом от непроизвольного возникновения представлений у ребенка к умению *произвольно вызывать необходимые представления*.

Увеличивается *обобщенность* представлений, которая может идти в двух направлениях:

а) схематизация: представление теряет ряд частных признаков и деталей и приближается к схеме (например, развитие пространственных геометрических представлений);

б) развитие типических образов: представление не теряет своей индивидуальности, становится все более конкретным и наглядным, представляя целую группу предметов и явлений (например, художественный образ).

#### Развитие внимания.

Внимание постепенно становится *произвольным*, увеличивается его объем, устойчивость, переключаемость и концентрация. К 10-11 годам дети достигают почти такого же уровня развития внимания как и взрослый человек, а переключаемость оказывается даже более высокой. Однако на первых этапах обучения произвольное внимание еще сильно конкурирует с непроизвольным.

#### Развитие памяти.

Данный возрастной этап характеризуется развитием *произвольных* форм запоминания и воспроизведения информации, которые находятся под контролем сознания в виде постановки цели и предполагают применение специальных приемов. Произвольная память – сложный процесс, поскольку он не «буквален» и опирается на смысловые связи и обобщение материала, т.е. тесно связан с мышлением. Ребенок учиться использовать свои представления как внутренние «опоры» (в отличие от дошкольника, использующего для запоминания внешние средства), опосредствующие процесс запоминания и воспроизведения информации. Между тем, самостоятельно ребенку еще трудно устанавливать смысловые связи между элементами запоминаемого материала и эту функцию следует выполнять взрослому.

В начальной школе быстро прогрессирует *механическая память*. В первые годы обучения в школе она является преобладающей.

## **Лекция 9: Подростковый и юношеский возраст (12/13 – 19-20 лет).**

План:

1. Социальная ситуация развития и поведение подростка.
2. Ведущий вид деятельности подростка.
3. Новообразования подростково-юношеского возраста.
4. Развитие познавательной сферы подростка.

### ***Социальная ситуация развития и поведение подростка.***

В подростковом возрасте тесно переплетаются два взаимодействующих фактора развития: биологический и социальный. К биологическому фактору относится *пубертат* (от лат. *pubertatas* – возмужалость, половая зрелость). Он проявляется в гармональных, физиологических и физических перестройках. Отмечается противоречивый характер развития организма подростка. С одной стороны, происходит значительный рост мышечной массы, рост тела в длину. С другой стороны, грудная клетка и кости таза отстают в развитии. Наблюдается некоторое расстройство межцентральной координации движений. Вследствие этого, подросток часто выглядит неловким, неуклюжим, «угловатым».

Противоречие подросткового возраста обнаруживает себя также в несоответствии развития сердца и сосудов. Сердце значительно увеличивается в объеме, растет его мускулатура. Сосуды, в свою очередь, развиваются медленнее, что приводит к возникновению перегрузки сердца при перекачивании крови по относительно узким сосудам. При повышении физической нагрузки может нарушаться кровоснабжение мозга, из-за чего подросток жалуется на головные боли.

В нервной системе из-за активизации желез внутренней секреции легко возникает и быстро иррадирует процесс возбуждения (отсюда частая вспыльчивость, раздражительность, аффективные реакции), а при длительном воздействии раздражителя наступает состояние охранительного торможения (вялость, апатия, сонливость).

Важную роль в развитии играет половое созревание. У мальчиков оно начинается в 12-13 лет и заканчивается к 15-16 годам; у девочек – на 1,5-2 года раньше. Биологический возраст у девочек и мальчиков различен. Может возникнуть дисгармония между быстрым темпом биологического созревания (явление акселерации) и нравственным развитием, пониманием отношений между мужчиной и женщиной.

К социальному фактору развития подростка относят его *маргинальность* (К.Левин) – пребывание на границе двух миров – мира детей и мира взрослых. Подростки уже слишком «большие» для детей и еще слишком «маленькие» для взрослых.

В отношении развития *взаимодействия с физическим миром* следует отметить следующее:

- поведение подростков утрачивает характер непосредственности, реактивности и становится в значительной степени опосредованным социальными отношениями и системой общепринятых значений объектов (важен не



объект сам по себе, а его социальное значение, его воздействие на сознание другого индивида);

- индивидуальные особенности подростка уже настолько сильно выражены, что общие закономерности его взаимодействия с физической средой утрачиваются; индивидуальность уже выступает как третий фактор поведения по отношению к пубертату и маргинальности;
- обнаруживаются и общие особенности поведения – это повышенная эмоциональная реактивность, недостаточный рациональный контроль над внешним выражением эмоций, повышенная (по сравнению с взрослыми) физическая активность;
- наличие половых различий в поведении подростков: *мальчики* более активны, динамичны, агрессивны, ориентированы на соперничество, конкуренцию, борьбу, их в большей степени интересует открытие нового именно в физическом мире; *девочки* более сдержаны, спокойны, у них иные интересы в отношении физического мира (домашние вещи, одежда, украшения, косметика, вещи, имеющие отношение к учебе, а не технические устройства, транспортные средства и т.п.).

В подростково-юношеский период обнаруживается развитие *социального поведения*: в семье, со сверстниками, учителями, старшими.

Существенно расширяются сферы социальной активности подростка и изменяется их значимость. Увеличивается количество социальных ситуаций, требующих самостоятельной ориентации. Изменяются отношения со сверстниками, учителями и родителями. Переходный характер развития подростка вызывает тяжелое переживание неопределенности. Противоречивый характер *отношений в семье* проявляется, с одной стороны, в экономической, эмоциональной и нормативной зависимости от родителей, а с другой стороны, в желании получить самостоятельность, потребности в независимости (которая, впрочем, не является абсолютной и всесторонней). Такое противоречие обнаруживает себя в *реакции эмансипации* – стремлении подростка «освободиться от опеки, контроля, покровительства старших...» (А.Е.Личко, 1983).

Выделяются следующие виды эмансипации подростков (И.С.Кон, 1989):

- эмоциональная – стремление к большей эмоциональной близости не с родителями, а со сверстниками (возможно, противоположного пола);
- поведенческая – стремление освободиться от контроля со стороны родителей;
- нормативная – стремление отвергнуть нормы и ценности, которых придерживаются родители.

Наименее драматичной для подростка является эмоциональная эмансипация.

Другой важной особенностью социального поведения подростка являются его *отношения со сверстниками*, которые становятся более глубокими и значимыми, нежели отношения со взрослыми. На притягательность среды сверстников влияют также индивидуальные особенности подростка. Около 80% подростков входят в группы сверстников и около 20% являются одиноч-

ками. Помимо непосредственной притягательности личностного общения со сверстниками, оно, согласно И.С.Кону, выполняет и ряд других функций:

- 1) получение информации, не сообщаемой взрослыми (например, по вопросам секса);
- 2) отработка навыков социального взаимодействия;
- 3) переживание эмоционального контакта с группой, чувства солидарности, групповой принадлежности и взаимной поддержки, что позволяет сформировать чувство автономии от взрослых.

Часто наблюдается стремление подростков к образованию неформальных групп как проявление *реакции группирования* (Е.А.Личко, 1983). Если в младшем подростковом возрасте это преимущественно однополые группы, то в старшем – это группы смешанные.

Имеются *половые различия* в общении: мальчики вступают в контакт друг с другом в основном ради игрового или делового взаимодействия, в котором у них складывается эмоциональная близость, их общение предметно; девочки выбирают партнеров на основе симпатии друг к другу, содержание же их деятельности для них менее значимо. Большое значение и для мальчиков и для девочек имеет дружба как средство самопознания, взаимопонимания, взаимоуважения, установления эмоциональной близости.

Специфика полоролевого поведения в подростковый период заключается в следующем:

- рост интереса к противоположному полу;
- опережающее и более устойчивое усвоение половой роли девочками;
- все большее использование форм поведения прямо или косвенно связанных с половой ролью (состязания и поединки у мальчиков, интерес к нарядам и домашнему хозяйству у девушек; юноши в большей степени склонны к получению непосредственного сексуального опыта).

#### *Развитие увлечений и хобби.*

Еще одной существенной особенностью подросткового возраста являются увлечения или хобби, т.е. та активность, которая проявляется в свободное от учебы время.

А.Е.Личко и Ю.А.Строцкий разработали следующую классификацию увлечений, основанную на различиях в мотивах поведения:

- интеллектуально-эстетические; в них проявляется глубокий интерес подростка к какому-либо делу (музыке, рисованию, истории, электронике и т.д.);
- телесно-мануальные; они связаны с желанием развить силу, выносливость, ловкость в различных сферах;
- лидерские – поиск ситуаций, в которых можно руководить, направлять других;
- накопительские – коллекционирование чего-либо;

- эгоцентрические – занятия, позволяющие подростку оказаться в центре внимания (модная одежда, художественная самодеятельность, модные занятия и др.);
- азартные (карты, пари, ставки, лотерея);
- информативно-коммуникативные – увлечения, связанные с повышенной жаждой общения, посещением «тусовок», где возможно общение и обмен информацией, не требующей критического осмысления.

В подростковый период происходит значительное изменение *мотивационно-потребностной* сферы. У подростка не только появляются новые интересы, но и отмирают старые (Л.С.Выготский, 1984). Вследствие роста *самосознания* формируется способность рефлексии собственных мотивов, которые приобретают более обобщенный и устойчивый характер, по сравнению с детством. Мотивы поведения теперь связываются с жизненными планами подростка, его намерениями на будущее (Л.С.Выготский, 1984; Л.И.Божович, 1968). Выстраивается иерархически соподчиненная система мотивов, в противовес рядоположенным мотивам. Мотивы перестают действовать непосредственно на поведение подростка, а опосредуются сознательно поставленной им целью и намерениями.

Для подростка теряют актуальность отношения с родителями, учителями и первостепенное значение приобретают *неформальные отношения со сверстниками*. Последние проявляют себя в потребности принадлежать к какой-либо группе сверстников, а также в стремлении к поиску близких дружеских связей, основанной на эмоциональной привязанности, общих интересах: действуют мотивы взаимопомощи и верности, а также ожидание сочувствия и понимания со стороны друга (И.С.Кон, 1989). Между тем, следует отметить, что значимость отношений с родителями не утрачивается. Подросток не стремится приобрести полную автономию от родителей. Он лишь желает приобрести отношения не «руководства-подчинения», а равенства, взаимопознания.

Изменяется и мотивация *учебно-познавательной деятельности* подростка. Если в средних классах ведущими мотивами являются стремление завоевать определенное положение в классе, добиться признания сверстников, то в старших классах учение определяется мотивами, связанными с реализацией планов на будущее, профессиональным самоопределением. Таким образом, подростком движет в учебе уже преимущественно не собственно познавательная, а внешняя по отношению к ней, мотивация.

Одной из особенностей этого возраста является повышенный *интерес к сексуальной сфере*, к вопросам полового развития. Обнаружены гендерные различия в мотивации сексуальных контактов (у мужчин – любопытство (51%) и нежные чувства к партнерше (25%), у девушек – наоборот (любопытство и интерес к сексу на втором месте) (Ф.Райс, 2000). Для подростков характерно также в качестве мотивации сексуальных контактов: стремление к получению удовольствия, эмоциональные потребности (желание ощутить нежность, подтвердить свою мужественность или женственность, одиночест-

во, повышение самооценки, выражение гнева и др.), престижность, усиление чувства свободы (В.И.Голод, 1984; Ф.Райс, 2000).

Обнаружена связь между проявлением ранней сексуальной активности и успехами или неудачами в учебе: слабоуспевающие ученики раньше начинают проявлять сексуальную активность, которая вероятно, выступает для них средством удовлетворения потребности в успехе (Г.Крайг, 2000).

Следует также отметить возникновение в подростковом возрасте *мотивов делинквентного поведения* (наркомания, алкоголизм, курение, преступное поведение):

- поиск новых ощущений, психическое экспериментирование,
- соответствие обычаям и традициям подростковой группы,
- желание выглядеть взрослым,
- реакция на чувство тревоги и одиночества, неуверенности в себе,
- корыстная и насильственно-эгоистическая криминальная мотивация.

Представления о *ведущем виде деятельности* подростка у разных авторов различны. Д.Б.Эльконин (1971) в качестве ведущих видов деятельности рассматривает *интимно-личностное общение* в период пубертата (12-15 лет), в ходе которого устанавливаются личные привязанности подростка, доверительные отношения, развивается взаимоуважение, формируется представление о самом себе и *учебно-профессиональную деятельность* в раннем юношеском возрасте, связанную с реализацией планов на будущее.

Д.И.Фельдштейн (1984) указывает на то, что для подростка 12-15 лет ведущей является *общественно полезная* (признаваемая и общественно одобряемая) *деятельность*. Именно через успехи в такой деятельности подросток приобретает самоуважение, формирует представление о своих способностях. В общественно признаваемой деятельности формируется коллектив и подросток общается к группе.

В качестве основного *новообразования подросткового возраста* указывают на «чувство взрослости» (Д.Б.Эльконин, 1971). Подросток стремится быть и чувствовать себя взрослым, что проявляется в его манерах поведения, стиле одежды, построении планов на будущее, профессиональном самоопределении, ориентации на мужскую и женскую роли, «взрослых» интересах и пр.

Среди новообразований отмечаются также формирование самосознания и рефлексивного мышления, социальной ответственности, мировоззрения.

### ***Развитие познавательной сферы*** подростка.

#### **Развитие мышления.**

В подростковом возрасте развивается *теоретическое мышление*. Подросток овладевает формально-логическими операциями, приобретает способность абстрагироваться от непосредственного чувственного опыта, строить умозаключения исключительно в словесном плане. У подростка формируется

*формально-логическое* мышление. Старшие подростки решают различные мыслительные задачи, опираясь на установление логических и смысловых связей между объектами, объединяя их в классы.

У подростков обнаруживается способность *оперировать гипотезами* при решении интеллектуальных задач. Они могут выдвигать гипотезы и проверять их. Как правило, они продумывают различные пути решения задачи и выбирают наиболее эффективный. Следует заметить, что выдвижение гипотезы, особенно при решении нового типа задач, предполагает построение *абстрактного и обобщенного (третичного) образа*, связывающего различные элементы проблемной ситуации в единое целое вне зависимости от их конкретных, наглядных признаков. В зависимости от типа задачи это может быть и построение образа нового предмета, и определение способа действия, понятия и пр. Умение выдвигать и проверять гипотезы необходимо и для ориентации в различных ситуациях неопределенности, когда требуется установить связи и отношения между элементами ситуации, определить план действий, согласовать собственные намерения и знания с намерениями и знаниями другого человека.

Данные особенности мышления влияют и на формирование *обобщенных чувств*: чувства прекрасного, трагического, юмора.

Ж.Пиаже обозначил данную стадию развития мышления как *стадию формальных операций*. Примером работы мышления подростка служит следующая экспериментальная ситуация. Детям предъявлялись пять сосудов с бесцветными жидкостями и требовалось найти такое сочетание жидкостей, которое дает желтый цвет. Дети младшего школьного возраста смешивали жидкости в случайном порядке, путем проб и ошибок. Подростки рассчитывали все возможные комбинации смешения и последовательно их проверяли. Данный эксперимент указывает на способность подростка к рефлексии собственных мыслительных операций и планированию процесса решения задачи.

У подростков развивается способность анализировать *абстрактные идеи*, искать в них ошибки и логические противоречия. Эта особенность находит отражение в интересе к философским, мировоззренческим вопросам, стремлении осмыслить собственную жизнь, планировании своего будущего. Данная способность предполагает рефлекссию собственного внутреннего мира: своих эмоциональных состояний, идей, мыслей, планов, намерений, желаний (Л.С.Выготский, 1984).

В подростково-юношеском возрасте формируется *индивидуальный стиль умственной деятельности* – система приобретенных индивидом средств и способов решения интеллектуальных задач с целью уравнивания своей индивидуальности с внешними предметными условиями деятельности (Е.А.Климов, 1969).

В подростковый период происходит существенное развитие творческого мышления, связанное с формированием рефлексии и абстрактного понятийного мышления.

В юношеском возрасте появляется не только способность к абстрактно-логическому мышлению, но и потребность в решении абстрактно-логических задач («явление «метафизической интоксикации»).

В юношеском возрасте проявляются половые различия в способах мышления: мальчики больше склонны к абстрактному мышлению, их больше интересуют предметы математического цикла, девочки же лучше решают конкретные задачи, а их интересы обращены художественно-гуманитарным предметам.

#### Развитие восприятия и памяти.

У подростков усложняется зрительный анализ предметов, развивается способность произвольно выделять косвенные признаки предмета (например, увидеть сечение объемной фигуры).

Замедляется развитие механической памяти и активно развивается логическая и произвольная память (А.Н.Леонтьев, 2000), для которой используются интериоризированные средства запоминания и воспроизведения информации (образы-представления, понятия, смысловые и логические связи между предметами и их свойствами).

Изменяется соотношение памяти и мышления: если раньше память доминировала, а мышление являлось скорее процессом воспроизведения информации, то теперь мышление приобретает доминирующее положение, а запоминание определяется смысловыми связями.

#### Развитие воображения.

Воображение подростка претерпевает качественные преобразования, заключающиеся в том, что теперь оно не следует за конкретными образами восприятия, представлениями, а опирается на абстрактные мыслительные образы, что позволяет субъекту выходить за пределы чувственного опыта, существенно перестраивая конкретные условия, позволяет приносить качественно новое в изменившуюся ситуацию (Л.С.Выготский, 1984).

Эта же особенность воображения позволяет подростку выделять *существенные* свойства предметов, явлений и преобразовывать, сочетать, модифицировать их.

#### Развитие речи.

В отношении развития письменной речи следует отметить следующее: происходит переход от беглого чтения к способности декламировать текст наизусть, от способности письменного изложения содержания текста к самостоятельному сочинению на заданную тему.

В монологической речи осуществляется переход от умения пересказывать небольшое произведение, текст к умению создавать замысел высказывания, готовить и планировать устное выступление, вести рассуждение, аргументировать мысли.

## Лекция 10: Ранняя зрелость (20-40 лет).

План:

1. Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.
2. Развитие психических процессов в период ранней зрелости.

### ***Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.***

Жизнь зрелого человека складывается из нескольких сфер его активности:

- а) профессиональная сфера (труд);
- б) семья (межличностные отношения);
- в) область досуга (в которой решается экзистенциальная проблема самореализации).

Освоение новых сфер жизнедеятельности в период зрелости порождает необходимость адаптации к физической (материальные предметы, инструменты и средства профессиональной деятельности), социальной (межличностные отношения, групповые ценности и нормы) и профессиональной (содержание и организация труда, распорядок, инструкции) микросредам (Г.Ф. Красноженова, 1994).

Изменения мотивации, происходящие в период ранней зрелости, очень слабо обусловлены возрастными изменениями в организме и определяются личными, социальными и культурными событиями жизни. Ими являются как *нормативные* события – брак, рождение детей, выбор профессионального пути, так и *ненормативные* – внезапная смерть близкого человека, потеря любимого человека, работы.

Период ранней зрелости называют «периодом начинаний» (Левинсон, 1978). Это начало самостоятельной личной жизни, профессиональной деятельности, реализации планов на будущее. В силу этого *главная задача* данного возрастного периода – связывание, соотнесение идеально построенных планов, надежд на будущее, мечтаний с реальностью. Решение этой задачи предполагает постановку *конкретных целей*, задач и их решение. При этом важно увязать формируемые цели и планы с мотивами деятельности, жизненными смыслами, условиями их достижения, своими личностными особенностями. В противном случае цели будут носить фиктивный, нереалистичный характер.

В этот период происходит выбор жизненной стратегии – мечтаний, планов и способов их реализации в будущем, принципов построения собственной жизнедеятельности и ее основной направленности (замужество, карьера, мотиваторы «потребность» и «долженствование»).

Взаимодействие человека с **физическим миром** основано на субъект-объектных отношениях. Они зависят от места обитания, половой и этнической принадлежности человека, его образа жизни в целом.

В ходе взаимодействия субъекта с окружающим миром у него формируется *индивидуальный стиль поведения и деятельности*, который представляет собой систему своеобразных средств и способов уравнивания своей

индивидуальности с внешними предметными условиями деятельности (Е.А.Климов, 1969).

Принципы стилевой организации поведения человека:

- принцип стилевого единства: стиль характеризует весь процесс поведения человека и проявляется в выборе объектов, ситуаций, средств и способов деятельности, ориентации на определенную форму результата;
- принцип инвариантности, неизменности стиля;
- принцип иерархичности: в каждой сфере психического функционирования (сенсомоторной, когнитивной, эмоциональной и др.) у субъекта вырабатываются необходимые для успешного решения различных задач деятельности устойчивые стилевые характеристики, которые определяют приоритеты при выборе тех или иных способов и средств деятельности (например, при требованиях к высокому ритму деятельности могут использоваться либо высокая переключаемость внимания, расторопность, подвижность либо предусмотрительность, планирование и предвосхищение событий, подготовительный этап; также может отдаваться предпочтение тем или иным особенностям материала (его внешним свойствам, логичности, значимости и пр.) для его запоминания);
- принцип кросситуативности: проявления стиля устойчивы и независимы от ситуационного контекста.

Способ взаимодействия с физическим миром зависит от *типа личности*. Так, например, конформные личности избегают пользования вещами нетрадиционным, нестандартным способом, могут критиковать тех, кто пытается это делать. Эпилептоиды склонны к накопительству и соблюдению тщательного порядка. Психастеники переживают повышенную ответственность за вещи и стремятся обращаться с ними бережно и аккуратно.

Одной из важнейших жизненных проблем, с которыми сталкивается человек в период ранней взрослости является **проблема труда и профессионального самоопределения**, в основе решения которой лежит становление личности и ее выбор. На такой выбор оказывают влияние различные *факторы*:

- соответствие психологических и физических качеств требованиям выбранной профессии (Ф.Парсонс, 1908);
- детские мечты о профессии, ролевые игры и уровень личностного развития (Ш.Бюллер, Д.Сьюппер);
- стремление к гиперкомпенсации неудовлетворительных свойств своей личности (А.Адлер, 1994);
- характер предшествующих детско-родительских отношений (например, сфера искусства выбирается в случае, когда в отношениях с родителями доминировала эмоциональная сторона) (Э.Роу, 1956).

Среди **мотивов выбора профессии** выделяют следующие:

- практические соображения (высокая доходность);



- родительские установки;
- реализация собственных способностей (самоактуализация);
- интерес к профессии;
- общественный престиж;
- полоролевые факторы: женщины реже, чем мужчины выбирают научную карьеру и предпочитают профессии, позволяющие больше внимания уделять семье или заботиться о ком-то (педагогика, здравоохранение);
- сознательная ориентация на сложившуюся систему социальных ценностей (теоретических, экономических, эстетических, политических, религиозных, социальных).

После 30 лет на смену идеальным, романтическим ценностям трудовой деятельности, как правило, приходят более практичные – заработная плата и социальное положение.

Вторая проблема, решаемая молодыми людьми, **проблема создания семьи**. По мнению Э.Эриксона (1996) в основе этого сложного социально-психологического процесса лежит побуждение человека к интимной психологической зрелости, к единению (против изоляции и чувства одиночества). Автор указывает на то, что готовность человека к семейной жизни появляется с того момента, когда он осознает, что способен испытывать интимные чувства к близкому человеку, соединяющие двух людей без опасения потери своего «Я», чего-то в себе. Э.Фром пишет, что семья обеспечивает одну из важнейших потребностей – *потребность в установлении связей*. Появляется возможность заботиться о другом, нести ответственность за другого, создаются условия безопасности. Между тем, некоторые авторы считают, что семья не решает проблему одиночества (по крайней мере экзистенциального) человека (К.Витакер, 1998).

При выборе «второй половины» важна сексуальная привлекательность партнера, однако она не является решающей. Большее значение придается духовной и эмоциональной общности, *со-чувствию и со-участию*. В качестве мотивов вступления в брак часто называются такие как «чувствовать себя нужным, заботиться» (36,8%), «чтобы рядом был человек, который поймет и поддержит в любой жизненной ситуации» (44,6%) («Психология человека: от рождения до...», 2001, с. 460).

В среднем в брак вступают: юноши – в 24 года, девушки – 20-24 года.

Базовой семейной ценностью является *стабильность*, поскольку семья обеспечивает регулярное и гарантированное удовлетворение многих человеческих потребностей: физиологических, досуговых, жилищных, потребностей в безопасности, привязанности, заботе, уважении, поддержке, высокой оценке (восхищении) и др.

Отношения в семье двойственны, они развиваются в рамках двух систем (Т.Шибутани, 1969):

- в *системе конвенциональных отношений*, основанной на общепринятых соглашениях и характеризующейся исполнением безличных, фор-

мальных обязанностей, социальных ролей, следованием ожиданиям, связанных именно с ролью, а не личностью;

- в *системе межличностных отношений*, основанной на чувствах их участников друг к другу, в которой ожидания участников персонифицированы, общение носит неформальный характер, учитывается индивидуальное своеобразие партнера, более значим не формальный язык, а «язык чувств», выразительных движений.

Жизнеспособность семьи во многом зависит от личностной зрелости партнеров и их умения отличать один тип отношений от другого.

Среди *мотивов вступления в брак* выделяют 5 основных (С.В.Ковалев, 1988): 1) любовь, 2) духовная близость, 3) материальный расчет, 4) психологическое соответствие, 5) моральные соображения. Наиболее важными для сохранения семьи являются первые два мотива.

Основной мотивационной установкой выбора одинокого образа жизни является желание избежать множества проблем, связанных с супружеством: ограничения свободы, скука, непонимание, общение с надоевшим человеком и пр. Таким образом, в период ранней зрелости совершается выбор между стремлением к свободе (определенным образом понимаемой) и стремлением к защищенности и безопасности.

Следующей важной сферой деятельности человека является его **досуговая деятельность**. Она может пониматься по-разному:

во-первых, как отдых, релаксация, расслабление;

во-вторых, как деятельность, направленная на развитие творческих потенций человека (К.Маркс), его духовности (слово «досуг» от «досагнуть»).

Согласно мнению В.Франкла (1986), именно свободное время провождение, выходные дни сталкивают человека с его экзистенциальными проблемами («экзистенциальным вакуумом»). Именно досуговая деятельность наиболее явно обнажает сферу личностных смыслов человека.

### ***Развитие психических процессов в период ранней зрелости.***

В период ранней зрелости изменяются *психофизические функции*. Это проявляется в укорочении *времени реакции* – временного интервала между предъявлением какого-либо сигнала и началом обусловленного инструкцией ответа на этот сигнал – на протяжении всего периода зрелости, вплоть до 40 лет. После 40 лет этот интервал начинает увеличиваться.

Повышается чувствительность человека в различных модальностях ощущений (периферического зрения, слуха, центров движения и др.). Сенсорный оптимум достигается к 25 годам и сохраняется до 40-летнего возраста (Л.А.Шварц, 1948; С.В.Кравков, 1950).

После достижения 25-летнего возраста сохранность и стабильность психофизиологических функций достигается за счет синтетической деятельности больших полушарий, т.е. определяется особенностями функционирования *высших психических процессов*. Именно работа высших психических функций препятствует старению низших.

Б.Г.Ананьев пишет: «...любая сенсорная функция проявляет свой действительный потенциал лишь в том случае, если находится систематически в состоянии полезного для нее оптимального (а не только посильного) напряжения. Это именно то основное условие, которое обеспечивает *сенсбилизацию* функций в процессе труда». Зависимость уровня развития психических функций от трудовой деятельности присуща не только низшим, но и высшим процессам. Такой точки зрения придерживаются, однако, не все исследователи. Некоторые из них полагают, что оптимум развития интеллектуальных функций (по Фульдсу и Равену) достигается в период 18-20 лет, а затем происходит снижения их уровня (30 лет – 96%, 40 лет – 87%, 50 лет – 80% и т.д.) (С.Пако, 1960; К.Ховланд, 1963).

Развитие высших психических функций (особенно, речи, теоретического мышления) продолжается на протяжении всего периода ранней взрослости.

Показатели невербального *интеллекта* достигают своего оптимума в 30-35 лет, вербальные же интеллект продолжает развиваться и после 40 лет.

В исследовании Д.Б.Бромлей (по шкале Векслера-Беллвью) был обнаружен противоположный ход развития вербальных (информированность, определение слов) и невербальных (кодирование цифр геометрическими фигурами, практический интеллект) функций.

В 30-35 лет происходит стабилизация, а затем и снижение невербальных функций. Вербальные же достигают максимума после 40-45 лет.

В период с 20 до 45 лет происходит развитие вербального, понятийного мышления.

К.Riegel (1975) выделяет 5-ю стадию в развитии интеллекта (в логике Ж.Пиаже), которую он назвал *диалектическим мышлением*. Для него характерно понимание противоречий (способность обдумывать и синтезировать противоположные мысли), интеграция идеального и реального (практической действительности и абстрактных идей).

В развитии *внимания* отмечается увеличение объема, переключаемости и избирательности от 18 до 33 лет и их снижение после 34 лет. Устойчивость и концентрация внимания практически не изменяются в этом возрасте.

Несмотря на то, что развитие психофизиологических функций заканчивается приблизительно в 25 лет, *интеллектуальное развитие* на этом не останавливается и продолжается, в большей степени будучи зависимым от *личностного* развития человека.

Большой удельный вес для развития интеллекта взрослого человека имеют его индивидуальные особенности и фактор *саморазвития*.

В развитии *эмоциональной сферы* отмечается развитие высших ее форм – чувств. Это связано как с развитием личности взрослого человека, его интеллекта, так и с достижениями этого возраста – *идентичности и близости* (Э.Эриксон, 1996).

Одним из фундаментальных человеческих чувств является любовь, которая проявляется в самоотверженности, глубокой привязанности и влечении к другой личности. Трехкомпонентная теория Роберта Стенберга указывает на то, что любовь складывается из трех основных компонентов: интимности

(близости, общих интересах, сопереживания другому, понимания), страсти (физического, сексуального влечения) и решения/обязательства (ответственности за другого). При этом не всегда присутствуют все три компонента, а отношения могут складываться из одного или двух (Г.Крайг, 2000).

## Лекция 11: Средняя зрелость (40-60 лет).

План:

1. Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.
2. Развитие познавательной сферы человека в период средней зрелости.

### *Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.*

В 40-60 лет существенно изменяется *жизненная ситуация*, в которой развивается человек: накоплен большой жизненный и профессиональный опыт, выросли дети, приобрели новое качество и стабилизировались супружеские отношения, состарились родители, которым требуется помощь, происходят физиологические изменения организма (ухудшение зрения и слуха, замедление реакций, ослабление сексуальной потенции у мужчин и климакс у женщин), многих начинают беспокоить проблемы здоровья. Все эти изменения заставляют человека переосмыслить собственную жизнь, оценить пройденный этап, задуматься над приближением собственной смерти, представить оставшиеся возможности самореализации. Потребность в переосмыслении жизни связана еще и с тем, что средняя продолжительность жизни мужчин в нашей стране равна 61 году, а женщин – 73 годам.

Дискутируется в психологии точка зрения о том, является этот возрастной период критическим или нет. Некоторые авторы полагают, что в 40-42 года происходит некий «взрыв», у человека появляется ощущение бессмысленности прожитой жизни, появляются первые признаки утраты молодости и проблемы со здоровьем, изменяется сексуальная жизнь (Р.Гаулд, Д.Левинсон, Д. Вейлант). В 43-50 лет наступает период нового равновесия, раскрываются возможности этого возраста, его преимущества, усиливаются привязанности к семье, обнаруживаются новые перспективы профессиональной деятельности. Успехи детей становятся источником удовлетворения.

В нашей стране проблемы этого возраста усугубляются тяжелой социально-экономической ситуацией: низким уровнем доходов, качеством медицинского обслуживания, системы социальной помощи. В силу этих обстоятельств, приближение пенсионного возраста может вызывать у человека сильную тревогу.

Другие авторы, опираясь на статистические данные, полученные в США, считают, что 50 лет – лучший для человека возраст, поскольку его у уже не терзают сомнения юности, не беспокоят проблемы социальной адаптации молодости, накоплен большой личный и профессиональный опыт (Gallagher, 1993; К.Витакер, 1998).

Средняя зрелость характеризуется также значительным *субъективизмом* при оценке человеком своего возраста. Например, на каком этапе жизни будет ощущать себя женщина, которая только что в 40 лет вышла замуж и родила ребенка? Или как будет оценивать свой возраст 45-летний мужчина, имеющий трех внуков и вышедший на пенсию?

Оценка собственной жизни, своих достижений, отношение к себе также во многом зависит от типа личности, ее базовых установок (гипертим, дистимический тип).

В период средней взрослости происходит переосмысление собственной жизни в трех основных сферах: личного мира, мира семьи и профессионального мира. Резкие социальные изменения в любой из этих сфер жизни – выход на пенсию, сокращение на производстве, потеря ребенка или супруга, вынужденная смена места жительства, развод и пр. – могут вызвать *мотивационный кризис*, сопровождающийся сменой или *ослаблением ведущего* жизненного мотива. С другой стороны, сильно выраженная *мотивация достижения* помогает человеку справиться с мотивационным кризисом и сохранить высокую самооценку.

Поскольку наивысшие достижения человека в этот возрастной период уже, как правило, достигнуты, то общая *самооценка* индивида будет определяться соотношением достигнутых в жизни результатов с уровнем притязаний личности. Существует и обратная зависимость: личностные качества оказывают влияние на достижения человека, помогают или мешают ему справляться с трудностями. К таким качествам относят:

- настойчивость в достижении целей;
- неудовлетворенность достигнутым;
- склонность увлекаться работой;
- стремление во что бы то ни стало добиться успеха;
- потребность в изобретении новых приемов в любой работе;
- готовность принимать помощь от других и оказывать ее самому.

Ключевой точкой мотивационного кризиса является утрата и поиск новых *жизненных смыслов*. В психологии выявлена возрастная динамика уровня осмысленности жизни: ее максимумы приходятся на возрастные периоды 25-30 лет и старше 50 лет, а минимумы – на периоды до 25 лет и 30-50 лет (К.Муздыбаев, 1981).

*Осмысленность* жизни характеризуется:

- целенаправленностью жизни;
- интересом, эмоциональной насыщенностью и наполненностью;
- результативностью жизни и удовлетворенностью самореализацией (направленность в прошлое);
- локусом контроля (представление о собственной свободе выбора, способности определять цели и достигать их);
- управляемостью жизнью (убеждение в способности человека контролировать свою жизнь).

Осмысленность жизни создает у человека чувство «внутренней опоры» и самоуважения.

Между тем, необходимо отметить парадокс, присущий данному возрасту и проявляющийся, с одной стороны, в стремлении к самореализации, потребности в высоком уровне достижений, с другой стороны, в потребности в безопасности, стабильности, покое, препятствующей мотивации роста (А.Маслоу, 1968). Разрешение такого парадокса возможно лишь двумя путями: а) через постановку фиктивных, ложных целей, лишь оправдывающих и рационально объясняющих собственное поведение; б) через преодоление по-

требности в безопасности, страха изменений в жизни. В первом случае выстраивается «личная история», объясняющая достижения и события собственной жизни без их критического осмысления. Во втором – все оставшиеся силы бросаются на реализацию смысла жизни, на исправление допущенных ошибок за счет риска утратить стабильность и удобства, приобретенные в жизни.

Взаимодействие человека с окружающим его физическим миром в этом возрасте определяется, во-первых, его индивидуальным опытом, накопленными знаниями, сенсомоторными навыками, связанными с определенной предметной реальностью, во-вторых, возрастными психологическими и соматическими изменениями, в соответствии с которыми он приспосабливает свою деятельность к предметным условиям.

Человеку приходится считаться с уменьшением физической силы, скорости реакции, ухудшением зрения и слуха, гибкости скелетно-мышечной системы. В то же время, у него расширяются возможности использования накопленного опыта. В некоторых профессиях связанных с взаимодействием с физическим миром (музыкант, стеклодув, стоматолог, ткачиха, водитель, пилот, токарь и пр.) именно к этому возрасту достигается наивысший уровень мастерства на основе отработки и синтеза сенсомоторных умений и навыков. Между тем, освоение новых предметных сфер деятельности в этом возрасте уже затруднено.

#### **Социальное поведение.**

Ведущей деятельностью в период средней взрослости по-прежнему является труд, направленный на изменение и преобразование предметов природы для удовлетворения своих потребностей человеком. Труд связан с утилитарными целями.

Особое место занимает также свободная деятельность, направленная на достижение внутренних творческих целей и ведущая к удовлетворению социальных и духовных потребностей (Г.А.Яшин, 1996). Свободная деятельность рассматривается как имеющая творческий характер. Если труд предполагает подчинение себя внешним целям и требованиям, то свободная деятельность представляет собой процесс самореализации и самоактуализации. Между тем, и сам труд может удовлетворять социальные и духовные потребности.

В этом возрасте уже происходит профессиональная адаптация индивида, которая означает:

- вхождение человека в ролевую структуру группы;
- принятие субъектом всех структурных элементов профессиональной деятельности (задач, способов, средств, результатов, условий) и овладение ими;
- приспособление человеком самой профессиональной деятельности к своим индивидуальным особенностям.

Профессионализация человека входит в структуру его социализации и развития личности. При этом развитие личности задается расхождением между образом-Я и профессиональным эталоном, который отражает требова-

ния к профессионалу. Профессиональный эталон может быть схематизированным, стереотипизированным, что препятствует осмыслению и интеграции личного опыта, и индивидуализированным, т.е. соответствующим индивидуальным особенностям человека, что создает условия для психологической адаптации к профессии.

Влияние профессиональной деятельности на формирование личности проявляется в *профессиональной деформации личности*.

В период средней взрослости возникает не только стремление сохранить достигнутое, но и *переоценить свою профессиональную карьеру*, что часто приводит к большим разочарованиям, чем в период ранней взрослости.

Одной из проблем среднего возраста в нашей стране является смена места работы или профессии, связанного с сокращениями на производстве, тяжелым экономическим положением.

#### Особенности поведения в семейной жизни.

Длительные и прочные семейные отношения являются сегодня большой редкостью. До 40 летнего возраста разводится около 75% мужчин и женщин. Однако в браках продолжительностью более 20 лет доля разводов составляет всего 11,6% от общего числа разводов. 48,5% служащих и 43,5% рабочих, которые считают, что вступили в брак по любви, оценивают его как неудавшийся («Психология человека от рождения...», 2001).

Выделяют следующие *факторы*, влияющие на удовлетворенность браком и его длительность:

- длительность брака: высокая удовлетворенность в начале, минимум к 12-18 годам, затем удовлетворенность снова возрастает;
- удовлетворенность своей работой положительно влияет на удовлетворенность браком;
- степень участия в домашних делах;
- супружеская духовная, личностная, семейно-бытовая, физиологическая совместимость;
- степень личной автономии (при полной автономии максимально удовлетворены браком 48,7%, не удовлетворены 2,9%, при ее отсутствии максимально удовлетворены 29,1%, не удовлетворены 57,1%);
- другие крупные группы факторов: демографические, экономические, характер жизнедеятельности супругов вне семьи, поведение и установки по отношению к жизнедеятельности самой семьи (домашним обязанностям, досугу), отношения между супругами (взгляды, интересы, любовь, верность и др.).

Важным моментом в семейной жизни являются отношения со взрослыми детьми, перестройка отношений со вступившими в брак детьми, их материальная и эмоциональная поддержка. Перестройке отношений со взрослыми детьми часто мешают неосуществленные жизненные замыслы родителей, которые они стремятся реализовать посредством двух наиболее распространенных вариантов:



- через самостоятельные достижения своих детей, основывающихся на их собственных выборах;
- через стимуляцию развития детей в «нужном» родителям направлении.

В последнем случае родителей побуждает стремление *соблюдения семейных традиций*, желание передать накопленный в нескольких поколениях опыт.

Между средним поколением, их родителями и детьми часто возникают попытки повлиять на поведение друг друга. Считается, что это приводит к разногласиям из-за различий в жизненных ценностях, образе жизни. Однако исследования показывают, что между разными поколениями внутри семьи обнаруживается *преемственность в мотивационной сфере* (Thursher, Spence & Lowenthal, 1974). Возможно, конфликты между поколениями обусловлены не столько различиями, сколько сходством ценностно-мотивационных сфер.

*Поддержка отношений между членами семьи* становится ведущей потребностью людей среднего возраста. Если этого не происходит человек чаще всего приходит в состояние поглощенности собой, начинает усиленно заботиться о личном здоровье, работе, «ударяется» в религию. В силу этой же особенности мотивационный кризис после 50 лет более тяжело переносится мужчинами, чем женщинами, поскольку именно женщинам свойственна роль «хранительницы очага», а мужчины в большей степени реализуют себя через профессиональную деятельность.

Личный или семейный кризис может также быть усилен уходом взрослых детей из родительского дома (синдром «опустевшего гнезда»).

Между тем, интересен тот факт, что хотя женщины и оказываются в более трудном материальном и моральном положении при ведении одинокого образа жизни, инициаторами разводов в большинстве случаев являются именно они (70% случаев).

Среди наиболее важных *мотивов длительной совместной жизни*, совпадающих и у мужчин и у женщин, выделяют (по Г.Крайг, 2000):

- «Он (она) является моим лучшим другом»;
- «Он (она) нравится мне как личность»;
- «Брак – это долгосрочное обязательство»;
- «Брак священен»;
- «У нас общие цели и задачи»;
- «Он (она) со временем становится все интереснее»;
- «Я хочу, чтобы наши отношения завершились успешно».

### ***Развитие познавательной сферы человека в период средней зрелости.***

40-60-летний возраст характеризуется снижением физических возможностей, психофизических функций, сенсомоторных и моторных процессов.

*Зрение.* С юношеского и до 50-летнего возраста острота зрения практически не меняется, однако после этого начинает снижаться. Между тем, близорукие люди в этом возрасте начинают видеть лучше.

*Слух* постепенно падает после 20 лет. Затруднения вызывает восприятие звуков высокой частоты. Однако, потери слуха не столь значительны, чтобы вызвать трудности восприятия разговорной речи.

*Вкусовая, обонятельная, болевая и температурная чувствительность* снижаются очень слабо, постепенно и почти незаметно.

Несколько увеличивается в период средней зрелости *время реакции* и могут ухудшаться *двигательные навыки*. Эти ухудшения, однако, не оказывают влияния на результаты деятельности вследствие использования накопленного опыта.

В этом возрасте отмечается один из самых низких уровней механической и произвольной *памяти*.

Между тем, в возрасте 41-46 лет наивысшего уровня развития достигает функция *внимания*.

На протяжении периода средней зрелости выявлено развитие интеллекта.

*Вербально-логические функции* продолжают развиваться вплоть до 50 лет и постепенно снижаются только к 60 годам (Л.Шоемфельдт, В.Оуэнс, 1966). Следует отметить, что на развитие интеллекта существенное влияние оказывает *деятельность*, которой занимается человек. Так, у людей умственного труда показатели интеллекта либо остаются теми же, что и в юности, либо повышаются (Schaie, 1983).

Для характеристики развития интеллекта человека выделяют два его типа (Horn, 1982, Neugarten, 1976):

- *текущий интеллект* – психофизиологическая способность человека, определяющая его возможности научения; характеристика базовых умственных способностей индивида: скорость и результативность запоминания, индуктивное рассуждение, оперирование пространственными образами, восприятие новых связей и отношений (аналоги в отечественной психологии – произвольная память и внимание, конструктивный праксис);
- *кристаллизованный интеллект* – когнитивные способности, приобретаемые в результате опыта и образования, опирающиеся на имеющиеся знания; он выражается в способности устанавливать новые отношения, формулировать суждения, анализировать проблемы и решать задачи.

Если на протяжении средней зрелости происходит снижение текущего интеллекта, то в отношении кристаллизованного, напротив, обнаруживается рост (Neugarten, 1976). Вследствие этого, пики продуктивности в деятельности многих ученых обнаруживаются именно на этом этапе развития. Так, например, в творчестве психолога пики продуктивности приходятся на 40-45 лет, 60-64 года и на рубеж 70 лет.

В период средней взрослости у человека появляется способность оценивать те или иные события, знания в более широком контексте, устанавливать с ними более разнообразные связи и отношения, что позволяет говорить об особом качестве мышления человека – мудрости.

Интенсивность инволюции когнитивной сферы зависит не только от сферы деятельности человека, но и от его *одаренности*, на фоне которой как развитие достигает своего пика в более поздний период, так и распад интеллекта начинается позже.

## Лекция 12: Поздняя зрелость (60-75... лет).

План:

1. Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.
2. Развитие познавательной сферы человека в период поздней зрелости.

### ***Социальное поведение и взаимодействие с физическим миром.***

Главной особенностью периода поздней зрелости является генетически запрограммированный процесс старения, который сопровождается определенными возрастными изменениями в организме.

Среди **факторов**, определяющих поведение человека в этом возрасте, отмечают следующие:

- **снижение психофизических возможностей:** снижение мышечной силы и подвижности человека, ослабление общего тонуса; ухудшение зрения (к 60 годам), слуха (к 50-55 годам); ухудшение тонкой моторики и снижение времени реакции; помимо процесса старения на снижение психофизических возможностей оказывают влияние болезни и депрессивные состояния человека; около половины мужчин и две трети женщин в возрасте старше 70 лет жалуются на состояние своего здоровья (Н.Ф.Дементьева, 1998);
- **пол:** женщины склонны к расширению межличностных контактов; контакты мужчин постепенно сужаются до круга семейных отношений; женщины легче переносят утрату и одиночество, легче смиряются с отделением от семьи взрослых детей, устанавливают новые знакомства и отношения; женщины чаще, чем мужчины, посещают церковь и видят опору в религии (Н.Ф.Шахматов, 1996; Ю.А.Потанина, 1999); женщины вследствие более ранней смертности мужчин в возрасте после 70 лет чаще ведут одинокий образ жизни (31.3% против 17% - Ю.А.Потанина, 1999);
- **индивидуальные особенности:** тип личности, смысловые ориентации человека влияют на его образ жизни (физическая активность, профессиональная активность, интересы и хобби и пр.), отношения с окружающими людьми и отношение к смерти;
- **«разобществление»:** теория разобществления, предложенная американскими психологами (Р.Хевигхерст, Б.Ньюгартен, Дж.Розен, В.Генри и др.) в 60-х годах, утверждает, что вследствие прекращения человеком трудовой деятельности, ухудшения материального благосостояния, падения социального престижа, потери близких, ухода из семьи взрослых детей *снижается коммуникабельность и личность становится замкнутой* в своем внутреннем мире; в пожилом возрасте для людей типичны нерешительность, тревожность, амбивалентность, а зачастую и невротические расстройства;
- **материальное благосостояние:** владение собственностью и материальный доход также в значительной степени влияет на отношение человека к пенсионному возрасту и его поведение; в нашей стране многие

пенсионеры вынуждены работать, выращивать урожай на садовом участке;

- *утрата близких и одиночество*: потеря близких людей влияет на эмоциональное состояние, переживания пожилых людей; среди респондентов старше 60 лет за 1999-2000гг. 33% потеряли от 4 до 7 родственников и лично знакомых людей, 22% - больше 8 человек (Р.Калиш, 1997); отмечается, с одной стороны, разрыв с обществом и близкими людьми, сопровождающийся тягостными переживаниями, с другой стороны, тенденция к обособлению;
- *осознание приближения конца жизни*: при планировании своего будущего пожилые люди уже принимают во внимание возможность скорой смерти; между тем, большинство из них интереса к теме смерти не испытывают и избегают разговоров о ней, хотя и переживания по поводу собственной смерти становятся все менее интенсивными; большая часть пенсионеров (58%) связывают свое будущее с помощью близким, семейными и личными интересами, 15% не имеют определенных планов на будущее, 27% отметили, что у них «нет будущего» (И.В.Шаповаленко, 1999).

Э.Кюблер-Росс осуществила систематическое исследование смерти и *процесса умирания*. На основании наблюдений и личных бесед с умирающими больными, она выделила в их переживаниях пять этапов: отрицание, гнев, торг, депрессия, принятие (Kubler-Ross, 1969).

1. *Отрицание*. Человек отказывается принять возможность своей смерти.
2. *Гнев*. Осознание человеком того, что он действительно умирает, приводит к появлению чувства гнева, обиды и зависти к окружающим.
3. *Горе*. Человек ищет способы продления жизни и обещает все что угодно в обмен на продление своей жизни.
4. *Депрессия*. Умирающий теряет интерес к жизни, его охватывает чувство безнадежности.
5. *Принятие*. На последней стадии человек смиряется со своей судьбой и с неизбежностью смерти.

Несмотря на широкую известность и популярность, данная классификация принимается не всеми специалистами. Так, Кастенбаум и Коста (Kastenbaum & Kosta, 1977) подвергли критике предложенную Кюблер-Росс классификацию этапов процесса умирания. По их мнению, не все умирающие проходят через каждый из этих этапов, а, кроме того, сама очередность этапов может быть иной. Практически точно такие же критические замечания относительно классификации Кюблер-Росс высказывает и Хадсон (Hudson, 1981).

Во *взаимодействии с физическим миром* отмечается сужение жизненного пространства до масштабов района, улицы, двора, квартиры. Наиболее посещаемыми становятся магазины, аптеки, поликлиники, «забегаловки» (1 раз в неделю в нашей стране выпивают 23% мужчин в возрасте около 70 лет), беседки перед домом. Пенсионеры с возрастом все больше нуждаются во вспо-

могательных средствах: трость, очки, зубные протезы, тележки для перевозки тяжестей и пр.

Все больше снижается социальная активность пенсионеров. Она все более ограничивается семейным общением. С выходом на пенсию человек приобретает новый *социальный статус*, предполагающий снижение социальной активности и ответственности. Это служит сигналом «утраты власти, беспомощности и автономии» (Г.Крайг, 2000). Человек, как правило, сосредотачивает свои усилия на поддержании *социального интереса*, проявляющегося в целенаправленном поиске таких видов деятельности, которые помогают ему ощутить собственную полезность и сопричастность другим людям.

В пожилом возрасте резко усиливается интерес к религии (среди верующих лиц старше 60 лет от 53 до 65.8% (К.Каарияйнен, Д.Е.Фурман, 1997; Л.Г.Новикова, 1998)). Религиозность рассматривается как один из важнейших факторов, помогающих спокойно относиться к старости и смерти.

Можно отметить возрастную динамику развития мотивов в период поздней взрослости. В возрасте **60-69 лет** человек по-прежнему сохраняет деятельную активность, продолжает реализовывать те же жизненные потребности и мотивы (самореализации, созидания, передачи наследства (наследия) следующему поколению, полезности другим людям). После **70 лет** организм большинства пожилых людей слабеет, они сталкиваются с множеством болезней, резко сужает круг общения и снижаются возможности пространственного передвижения, на первый план выходит *потребность в поддержании физического здоровья*.

При этом может сохраняться интерес к *хобби*: коллекционирование, занятия музыкой, живописью и пр. (пространство для творчества).

В этом возрасте сохраняется устойчивый *познавательный интерес* (многие ученые и писатели продолжали продуктивно работать и в этом возрасте: И.П.Павлов в 73 года создал «Двадцатилетний опыт», в 77 – «Лекции о работе больших полушарий головного мозга»; Л.Н.Толстой – в 71 год «Воскресение», в 76 лет – «Хаджи-Мурат».) Г.Олпорт цитирует известного нейрохирурга Гарвея Кушинга: «Единственный способ продлить жизнь – это иметь перед собой задачу, которую непременно надо выполнить» (Г. Олпорт, 1961). Именно творческая деятельность помогает человеку противостоять старческой деменции.

Для человека после **80 лет** особое значение приобретает забота и внимание со стороны других людей, как родственников, так и посторонних. Это способствует удовлетворению их потребности в *позитивном внимании*, когда тебя не воспринимают как обузу, а просто любят и хотят, чтобы ты прожил подольше.

В целом, в период поздней взрослости отмечается *снижение потребностно-энергетической стороны* мотивации, ослабление желаний.

Исследования американских психологов (R.C.Gibson, 1986) показали, что в поздней взрослости людям помогают обрести смысл жизни следующие способы (в порядке их значимости):

- религиозные стимулы;

- участие в неформальных организациях;
- взаимоотношения в семье;
- увлечения (хобби);
- самоанализ (переживание прошлых событий);
- уход от действительности (забывание о проблемах);
- ничегонеделание;
- немедленные действия (делать хоть что-нибудь);
- прочие (сон, выпивка, лекарства, фантазии и др.).

Основную задачу поздней взрослости Э.Эриксон (1996) видит в *эго-интеграции*, достижении целостности эго, собственного опыта. Для этого недостаточно просто размышлять о своем прошлом, а необходимо участвовать в различных видах деятельности: воспитании внуков, в политике, общественных организациях, оздоровительных программах, поддержке своих сверстников, братьев и сестер и пр.

### ***Развитие познавательной сферы в период поздней взрослости.***

В период поздней взрослости отмечается изменение *ощущений и восприятия*:

- происходит снижение *слуховой чувствительности*: существенное снижение слуха обнаруживается у 1/3 пожилых людей, в особенности у мужчин (Fozard, 1990); оно связано с затруднениями человека различать голоса или другие звуки на фоне шумов; ухудшается чувствительность к высоким тонам, что отражается на восприятии некоторых звуков речи таких, как «с», «ш», «ч» и «ф»; часто такие нарушения слуха использование слухового аппарата не позволяет компенсировать;
- возникают разнообразные нарушения *зрения*: уменьшение способности фокусировать взгляд на предметах из-за потери эластичности хрусталика; помутнение хрусталика и катаракта; из-за сложностей фокусировки взгляда, людям может доставлять проблемы яркий свет, становится труднее воспринимать мелкие детали, контрасты; снижается острота зрения; такие трудности зрительного восприятия связаны также с отмиранием рецепторов сетчатки; увеличиваются дифференциальные пороги цветового восприятия; зачастую пожилым людям трудно игнорировать «посторонние» раздражители; отчасти такие проблемы преодолеваются за счет ношения очков и стандартизации размещения и формата визуальных знаков;
- *вкусовые ощущения* в старости почти не изменяются: особенно хорошо сохраняется чувствительность к сладкому, несколько снижается — к горькому;
- ухудшается *обоняние*, что затрудняет распознавание некоторых оттенков запаха.

Между тем, следует отметить, что ослабление сенсорных функций во многом связано с индивидуальными особенностями организма и видом профессиональной деятельности человека.

В период поздней взрослости отмечается *снижение скорости выполнения физических и умственных операций* (Birren et al., 1980): возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации, снижается скорость когнитивных процессов в целом (это может быть связано с разрушением вещества головного и спинного мозга: склероз, деменция). Вследствие указанных особенностей может изменяться скорость выполнения тестовых заданий на проверку памяти, внимания и других познавательных процессов (Baltes, 1993). Между тем, пожилые люди могут компенсировать снижение скорости переработки информации за счет накопленного опыта, навыков, способности к прогнозированию.

*Сенсорная память* несколько снижается в этом возрасте, но не настолько, чтобы это повлияло на выполнение повседневных обязанностей (Рооп, 1985).

Изменения *оперативной памяти* по сравнению с молодыми людьми не были обнаружены.

В отношении изменений *долговременной (третичной) памяти* можно отметить следующее: ухудшается механическое запоминание, в то время как логическая (смысловая) память сохраняется на высоком уровне; несколько снижается образная память.

В целом *высшие психические функции* не снижаются в период поздней взрослости за счет их осмысленности, опоры на знаково-символические процессы. Именно за счет высших функций происходит компенсация нарушений сенсо-моторных функций.

Среди *факторов развития* когнитивных функций в период поздней взрослости выделяют следующие:

1. объективные: а) наследственность и б) инвалидизация вследствие несчастных случаев;
2. субъективные: а) физические факторы (состояние физического и психологического здоровья, самостоятельно поддерживаемого человеком); б) социальные факторы (уровень образования и вид профессиональной деятельности, которой занимался раньше человек); в) психологические факторы (широта интересов личности, ориентация на будущее, социальный интерес, религиозность и пр.).

Таким образом, динамика изменений когнитивной сферы человека в период поздней взрослости во многом зависит от субъективных факторов, от самого человека.



### **Вопросы для самоконтроля**

#### **Тема «Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития».**

1. Что является предметом изучения для психологии развития?
2. В чем заключается взаимосвязь предмета исследования в общей психологии и психологии развития?
3. Обозначьте основные исследовательские задачи психологии развития.
4. Перечислите основные характеристики психологического возраста человека.
5. Как соотносятся между собой категории «созревание», «рост», «развитие».
6. Охарактеризуйте взаимосвязь процессов социализации ребенка и его психического развития.

#### **Тема «Методы исследования в психологии развития»**

1. Какие этапы включает в себя проведение экспериментального исследования?
2. Назовите и охарактеризуйте основные типы экспериментальных планов исследования в психологии развития. Перечислите их достоинства и недостатки.
3. В чем состоят различия формирующего эксперимента от метода констатирующего эксперимента?
4. Как соотносятся между собой количественный и качественный методы исследования в психологии развития? В чем заключаются преимущества и недостатки каждого из них? Приведите примеры количественного и качественного методов исследования.

#### **Тема «Психологический диагноз. Этика научного исследования».**

1. Каковы цели и задачи психологической диагностики психического развития человека?
2. В чем состоит влияние методологического разнообразия в психологии развития на психологическую диагностику?
3. Что такое психологический факт? В чем заключается проблема интерпретации психологического факта в процессе диагностики психического развития индивида?
4. Какие требования следует предъявлять к психологу, проводящему исследование и диагностику психического развития ребенка?
5. Перечислите основные этические принципы в работе психолога.

#### **Тема «Проблема нормы в психологии развития».**

1. Перечислите подходы к определению нормы в психологии развития и охарактеризуйте их влияние на результаты проведения возрастной диагностики.
2. Что такое возрастная норма?

3. Раскройте значение исследований аномального развития человека для объяснения нормы развития.
4. Как представления о возрастной норме влияют на организацию обучения ребенка?

**Тема «Основные психологические школы зарубежной психологии развития».**

1. В чем состоит методологическое разнообразие в понимании возрастного развития индивида?
2. Представьте характеристику психоаналитических теорий развития.
3. Представьте характеристику бихевиоральных теорий развития.
4. Представьте характеристику гештальт-подхода и гуманистической традиции в объяснении психического развития индивида.
5. Представьте характеристику когнитивных теорий развития.

**Тема «Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка».**

1. На каких методологических принципах строится теория когнитивного развития Ж. Пиаже?
2. Какое место в объяснении интеллектуального развития ребенка занимают категории субъекта и объекта, созревания, адаптации, гомеостазиса?
3. Каковы механизмы приспособительного поведения индивида?
4. Назовите и охарактеризуйте стадии интеллектуального развития.
5. Раскройте понятия эгоцентризма и социализации ребенка в теории Ж.Пиаже.
6. Как соотносятся процессы созревание, развитие и обучение в концепции Ж.Пиаже?

**Тема «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского».**

1. Раскройте философско-методологические основания культурно-исторической теории.
2. Какое влияние оказало введение принципа развития в теории Л.С.Выготского на методы и объяснение психического развития ребенка?
3. Дайте понятие высших психических функций.
4. В чем состоит специфика объяснения процесса интериоризации в теории Л.С.Выготского?
5. Каковы принципы построения возрастной периодизации по Л.С.Выготскому?
6. Понятия социальная ситуация развития и новообразование.
7. Проблема психического развития и обучения.
8. Раскройте требования к психологической диагностике развития ребенка и значение для нее понятия «зона ближайшего развития».
9. Проведите сравнительный анализ теорий психического развития Л.С.Выготского и Ж. Пиаже.

**Тема «Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина».**

1. Раскройте понятие ведущего вида деятельности в работах.
2. Какое влияние оказало введение принципа деятельности в объяснение психическое развитие индивида?
3. Обозначьте принципы построения возрастной периодизации Д.Б.Эльконина.
4. Раскройте понятия социальной ситуации развития, новообразования и ведущего вида деятельности.
5. Какие стадии психического развития личности выделяются в теории Д.Б.Эльконина?
6. В чем заключается роль игры для общего психического развития ребенка?
7. В чем состоит значение общения для психического развития и формирования личности?
8. Обозначьте достоинства и ограничения деятельностного подхода в характеристике психического развития.

#### **Тема «Младенчество и раннее детство».**

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития в периоды младенчества и раннего детства.
2. Какие ведущие виды деятельности и новообразования выделяются в периоды младенчества и раннего детства.
3. Опишите кризисы 1-го и 3-х лет.
4. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения в периоды младенчества и раннего детства.
5. Как происходит формирование сенсорной сферы ребенка в раннем детстве.
6. Дайте характеристику речевого развития ребенка в периоды младенчества и раннего детства.

#### **Тема «Старший дошкольный возраст».**

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития старшего дошкольника.
2. Какие ведущие виды деятельности и новообразования выделяются в период дошкольного детства?
3. Как происходит формирование общения и мыслительной деятельности в игровой деятельности?
4. Представьте характеристику развития психических процессов в дошкольном возрасте.
5. Опишите изменения личности в дошкольном возрасте.
6. Охарактеризуйте поведение ребенка и новообразования возраста в кризисе 7-и лет.
7. Перечислите и обоснуйте требования к психологической готовности ребенка к школьному обучению.

#### **Тема «Среднее детство».**

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития ребенка в период среднего детства.

2. Какие ведущие виды деятельности и новообразования выделяются в период среднего детства.
3. Дайте содержательную характеристику развития интересов и деятельности младшего школьника.
4. Какие изменения происходят в произвольной регуляции психических процессов и практической деятельности в период среднего детства?
5. Охарактеризуйте развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления младшего школьника.

#### **Тема «Подростково-юношеский возраст».**

1. Охарактеризуйте социальную ситуацию развития и поведение подростка.
2. Какие ведущие виды деятельности и новообразования выделяются в подростково-юношеском возрасте?
3. Какие изменения происходят в деятельности и потребностно-мотивационной сфере подростка?
4. Раскройте психологические механизмы развития самосознания личности подростка.
5. Какие изменения происходят в познавательной сфере подростка?

#### **Тема «Развитие личности взрослого человека».**

1. В чем заключается проблема выбора оснований для построения периодизации развития в зрелом возрасте?
2. Какое влияние оказывает социальная ситуация развития и физическое состояние индивида на становления личности взрослого человека?
3. Какое место занимает фактор саморазвития в психическом развитии личности взрослого человека?
4. С какими психологическими проблемами сталкивается человек в различные периоды взрослости?
5. Раскройте динамику субъективных представлений о смерти и умирании человека.

## **Планы и формы работы на семинарских занятиях**

Семинарские занятия включают в себя 14 основных тем учебного курса, планы которых со списками литературных источников приведены ниже. Для экономии времени, затрачиваемого на подготовку к семинарским занятиям, фрагменты некоторых классических трудов по психологии развития приведены в приложении к учебно-методическому комплексу.

Семинарские занятия основаны на проработке оригинальных текстов по психологии развития в соответствии с планами занятий и выделенными в рамках каждой темы вопросами для обсуждения.

Основная *цель* семинарских занятий состоит в освоении понятийного аппарата психологии развития посредством формирования у студентов-психологов навыков самостоятельной работы с научными текстами. Данные навыки включают самостоятельное выделение ключевых идей и основных научных терминов, содержащихся в тексте, с последующим установлением связей и отношений между ними, постановку вопросов к фрагментам текста, трудным для понимания, поиск противоречий или «белых пятен» в логике изложения научных идей на основе соотнесения с другими научными работами по данной проблеме. Таким образом, проработка научных текстов по психологии развития служит одним из основных способов формирования профессионального научного мышления психолога.

*Стратегия самостоятельной подготовки* студентов к семинарским занятиям состоит в следующем:

1. Самостоятельное прочтение заданных литературных источников по указанной теме и составление списка ключевых терминов после самостоятельного прочтения текста;
2. Конспектирование тезисов, выражающих основное содержание текста;
3. Постановка вопросов к тексту, выражающих собственное непонимание отдельных его фрагментов, для последующего обсуждения этих вопросов в аудитории, а также выдвижение оппозиционных утверждений, представленных в научных исследованиях и вступающих в противоречие с содержанием прорабатываемого текста.

Структура семинарских занятий предполагает также возможность самостоятельной подготовки студентом реферата и доклада, включающего выделение и анализ одной из проблем в рамках заданной темы.

Планы семинарских занятий задают лишь основное направление и определяют проблемное поле для самостоятельной подготовки студентов-психологов и последующего обсуждения темы в аудитории. В силу этого, вопросы, представленные в программе, требуют дальнейшей конкретизации и анализа возможных вариантов ответов на них, заявленных в изучаемых текстах.

### ***Планы семинарских занятий***

**Тема 1. «Предмет и задачи психологии развития. Основные категории психологии развития» (2 часа)**

1. Предмет и объект психологии развития.
2. Задачи и проблемы психологии развития.
3. Понятие «психологический возраст».
4. Созревание, рост, развитие.
5. Представления о социализации ребенка в обществе.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
2. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
4. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
5. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.-М.,1996.
6. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
7. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.//Вопросы психологии 1991. - N2. - С.37-49.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.-М.,1995.
- 10.Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.

## **Тема 2. «Методы исследования в психологии развития» (2 часа)**

1. Экспериментальный план исследования.
2. Лонгитюдный план исследования и метод поперечных срезов.
3. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии развития.
4. Формирующий эксперимент.
5. Количественные и качественные методы в психологии развития.

### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986.
3. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.

5. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
6. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. // Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.

**Тема 3. «Психологический диагноз. Этика научного исследования». (4 часа)**

1. Содержание и характеристика психологического диагноза.
2. Основания и критерии интерпретации эмпирических фактов.
3. Методологическое разнообразие в психологии развития.
4. Проблема психологического факта.
5. Проблема компетенции психолога при подготовке и проведении психологического исследования.
6. Этические принципы исследования.
7. Связь психологии и этики.

**Литература:**

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
3. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1990.
6. Психология и этика: опыт построения дискуссии – Самара: Издательский Дом «Баррах», 1999.
7. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
8. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1 Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский дом «Баррах», 1999. (Фрейд, Эриксон.)
9. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.2 Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский дом «Баррах», 1999. (Божович Л.И., А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь.)
10. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал себе, если бы был учителем. Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: МПА, 1995.

11. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981.

#### **Тема 4. «Проблема нормы в психологии развития». (2 часа)**

1. Подходы к определению нормы в психологии.
2. Понятие возрастной нормы.
3. Нормальное и аномальное развитие.
4. Возрастная норма и проблема обучения.

##### **Литература:**

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. - М. 1988.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
3. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
5. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
6. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. //Вопросы психологии 1994. №1 - с.61.
7. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
8. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.//Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.

#### **Тема 5. «Основные психологические школы зарубежной психологии развития». (4 часа)**

1. Методологическое разнообразие и понимание возрастного развития индивида.
2. Психоаналитические теории развития.
3. Бихевиоральные теории.
4. Гештальт-подход и гуманистическая традиция.
5. Когнитивные теории.

##### **Литература:**

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
2. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).



3. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
4. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
5. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1 Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский дом «Баррах», 1999. (Фрейд, Эриксон.)
6. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал себе, если бы был учителем. Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: МПА, 1995.
7. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.
8. Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.
9. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. -М.,1994.

**Тема 6. «Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка». (2 часа)**

1. Методологические принципы теории Ж. Пиаже. Проблема субъекта и объекта, созревание, адаптация, гомеостазис, «когнитивизм».
2. Механизмы приспособительного поведения индивида: ассимиляция и аккомодация.
3. Качественный метод исследования в психологии Ж. Пиаже.
4. Основные закономерности и факторы развития интеллекта.
5. Стадии интеллектуального развития.
6. Эгоцентризм и социализация ребенка.
7. Соотношение созревания, развития и обучения в концепции Ж. Пиаже.

**Литература:**

1. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. -М.,1994.
3. Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребенка. - СПб., 1997.
4. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер. с англ.) – М.: Просвещение, 1967.

**Тема 7. «Л. Колберг и Ж. Пиаже о нравственном развитии личности». (2 часа)**

1. Понятие нравственного развития у Л. Колберга.
2. Стадии формирования моральных суждений по Колбергу.
3. Взгляд Пиаже на нравственное развитие ребенка.

**Литература:**

1. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).

2. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
3. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер. с англ.) – М.: Просвещение, 1967.
4. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.

### **Тема 8. «Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского». (4 часа)**

1. Философско-методологические основания культурно-исторической теории.
2. Принцип развития в психологии Л.С. Выготского.
3. Понятие высших психических функций.
4. Основной закон развития психики.
5. Принципы построения возрастной периодизации по Л.С. Выготскому.
6. Динамика детского развития. Понятие возрастного кризиса.
7. Возрастная периодизация Л.С. Выготского.
8. Понятия социальная ситуация развития и новообразование.
9. Проблема психического развития и обучения.
10. Проблемы психологической диагностики.
11. Соотношение теорий психического развития Л.С. Выготского и Ж. Пиаже.

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь.// Собрание сочинений. Т.1. - М., 1984.
4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. - Собр. соч. в 6-ти тт., Т.6. Научное наследство. - М.: Педагогика, 1984.
5. Выготский Л.С. Педология подростка.// Собрание сочинений. Т.4. - М., 1984. - с. 5-242.
6. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.

### **Тема 9. «Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина.» (2 часа)**

1. Проблема единицы психического. Понятие ведущего вида деятельности в работах А.Н. Леонтьева.
2. Деятельность и психическое развитие индивида.
3. Предметно-содержательная сторона деятельности и ее значение для построения периодизации психического развития ребенка.
4. Принципы построения возрастной периодизации Д.Б. Эльконина.

5. Культурно-историческая концепция и теория деятельности как основания периодизации. Понятия социальной ситуации развития, новообразование и ведущий вид деятельности.
6. Стадии психического развития личности.
7. Роль игры в общем психическом развитии ребенка.
8. Значение общения для психического развития и формирования личности.
9. Достоинства и ограничения деятельностного подхода в характеристике психического развития.

### **Литература:**

1. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности. // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 18-27.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. - М., 1983.
3. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981.
5. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.
6. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.// Вопросы психологии. 1971. №4.
8. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.-М.,1995.

### **Тема 10. «Младенчество и раннее детство». (2 часа)**

1. Социальная ситуация развития.
2. Ведущие виды деятельности и новообразования возраста.
3. Кризисы 1-го и 3-х лет.
4. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения.
5. Формирование сенсорной сферы ребенка.
6. Речевое развитие.

### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. -М.,1995
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.

5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь.// Собрание сочинений. Т.1. - М., 1984.
7. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. - Собр. соч. в 6-ти тт., Т.6. Научное наследство. - М.: Педагогика, 1984.
8. Выготский Л.С. Педология подростка.// Собрание сочинений. Т.4. - М., 1984. - с. 5-242.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. -М.,1996.
11. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
12. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
13. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности. // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 18-27.
14. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.
16. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
17. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
18. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.-М.,1996.
19. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. -М.,1994.
20. Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребенка. - СПб., 1997.
21. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
22. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.//Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
24. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. //Вопросы психологии 1996 N5 - С. 38-50.
25. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
26. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
27. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981.
28. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.

29. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
30. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. 1971. №4.
31. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. - М., 1995.
32. Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.

### **Тема 11. «Старший дошкольный возраст». (2 часа)**

1. Социальная ситуация развития.
2. Ведущий вид деятельности и новообразования возраста. Игровая деятельность дошкольников.
3. Формирование общения и мыслительной деятельности в игре.
4. Развитие психических процессов.
5. Становление личности дошкольников.
6. Кризис 7-и лет.

### **Литература:**

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. - М., 1995
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собрание сочинений. Т.1. - М., 1984.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986.
5. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
7. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.
9. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
10. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. - М., 1996.
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М., 1994.
12. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
14. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. // Вопросы психологии 1996 N5 - С. 38-50.
15. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
16. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. - М., 1995.

## **Тема 12. «Среднее детство». (2 часа)**

1. Социальная ситуация развития.
2. Учебная деятельность как ведущая. Новообразования возраста.
3. Развитие интересов и деятельности школьника.
4. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности.
5. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления.

### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. -М.,1995
3. Выготский Л.С. Мышление и речь.// Собрание сочинений. Т.1. - М., 1984.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986.
5. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
7. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.
9. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
- 10.Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.-М.,1996.
- 11.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. -М.,1994.
- 12.Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребенка. - СПб., 1997.
- 13.Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
- 14.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
- 15.Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.-М.,1995.
- 16.Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.

## **Тема 13. «Подростково-юношеский возраст». (2 часа)**

1. Социальная ситуация развития и поведение подростка.
2. Ведущий вид деятельности и новообразования возраста.
3. Развитие деятельности и потребностно-мотивационной сферы.
4. Самосознание личности.
5. Развитие познавательной сферы.

### **Литература:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. -М.,1995
4. Выготский Л.С. Педология подростка.// Собрание сочинений. Т.4. - М., 1984. - с. 5-242.
5. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
7. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
8. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.-М.,1996.
9. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. -М.,1994.
10. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
12. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
13. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.
14. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.-М.,1995.
15. Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.

#### **Тема 14. «Развитие личности взрослого человека». (2 часа)**

1. Проблема выбора оснований для построения периодизации развития в зрелом возрасте.
2. Социальная ситуация развития и физическое состояние индивида как факторы становления личности взрослого человека.
3. Саморазвитие личности.
4. «Жизненный путь». Духовность и нравственность личности.
5. Субъективные представления о смерти и умирание.

#### **Литература:**

1. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.II. - М., 1983.
3. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.

4. Психология развивающейся личности. / Под ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987.
5. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.1997. - 191 с.
8. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.//Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.
9. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. //Вопросы психологии 1996 N5 - С. 38-50.



### **Задания для контролируемой самостоятельной работы**

Контролируемая самостоятельная работа (КСР) в рамках курса «психология развития» включает в себя ряд заданий, которые выполняются студентами самостоятельно, и предполагает последующее обсуждение и корректировку ее результатов в аудитории совместно со своими коллегами и преподавателем. Основной *целью* КСР является оформление у студентов-психологов профессионального мышления посредством построения ими стратегии и тактики возрастной диагностики психического развития ребенка. Работа включает в себя самостоятельный анализ с последующим обсуждением в группе литературных источников по проблеме возрастной диагностики, а также самостоятельный сбор и анализ эмпирического материала (наблюдение за поведением ребенка, фиксацию его речевых высказываний, дневниковые, видео-, аудиозаписи). Результаты выполненной работы фиксируются в письменном виде: в форме отчета, письменного анализа литературы, дневника наблюдений и т.п. Письменные документы по результатам КСР, а также участие в групповой работе в аудитории оцениваются и влияют на итоговую экзаменационную оценку.

КСР по данному курсу состоит из трех тем, каждая из которых включает в себя ряд последовательно выполняемых заданий. Названия тем, списки заданий и формы отчетности и контроля студентов приведены ниже.

#### **Тема 1. Определение общей стратегии психологической диагностики возрастного развития ребенка (6 часов).**

##### **Задание по теме:**

1. Провести самостоятельный анализ литературных источников, затрагивающих вопросы теории, задач, методов и методик диагностики какой-либо сферы (на Ваш выбор) психического развития ребенка.
2. Разработать программу возрастно-психологической диагностики какой-либо сферы психического развития человека (на Ваш выбор) применительно к одному из периодов онтогенеза (на Ваш выбор) ребенка (от рождения до 17 лет). Выбранная Вами сфера психического развития и будет выступать *предметом* психологической диагностики. Программа должна отражать:
  - *характеристику предмета* (который Вы выбрали) возрастной диагностики. В характеристике следует указать научный подход (бихевиоризм, культурно-историческая теория, психоанализ, деятельностный подход и т.п.), с позиций которого будет проводиться анализ предмета возрастной диагностики, представить рабочее определение рассматриваемого психологического феномена (в рамках данного научного подхода). Например, понятие и характеристика произвольной и осмысленной памяти или особенности эгоцентрической речи ребенка. Предметом возрастной диагностики также могут быть и какие-либо особенности или свойства личности (черты характера, особенности социального взаимодействия ребенка и пр.);

- *динамику онтогенетического развития* данной сферы психического развития: психической функции, свойства или качества личности (в случае, если она представляет собой переходную форму развития (например, эгоцентрическая речь) дать описание предшествующей и последующей форм ее развития). Например, отметить какие изменения в функции произвольной и осмысленной памяти происходят на различных этапах детского развития (использование внешних средств запоминания, символов, слов; овладение приемами мнемической деятельности и пр.).
  - охарактеризовать *значение* развития данной сферы психического развития ребенка *для психического развития* в целом. Например, показать, как связано формирование функции осмысленной и произвольной памяти в период детства с развитием остальных психических функций (мышления, речи, воображения, восприятия и др.) и становлением личности индивида;
  - определить особенности и *норму развития* данной сферы психического для определенного периода детства (на Ваш выбор). Например, описать основные особенности произвольной и осмысленной памяти ребенка-дошкольника (опора на внешние средства запоминания, типичные мнемические приемы, связь памяти с мышлением, объем памяти и пр.);
  - подобрать или разработать *методику диагностики* данной сферы психического развития для данного возраста (тест, программу наблюдения). В случае использования метода наблюдения для психологической диагностики необходимо составить карточку наблюдения (см. «Психология человека от рождения до смерти», 2001). Например, для диагностики осмысленной памяти может быть использована методика «Пиктограмм» (А.Р.Лурия) и др. Следует также определить условия проведения диагностики (в какое время дня, ситуация (например, в школе во время урока, дома в присутствии родителей ребенка, в коллективе сверстников и т.д.) и последовательности применения диагностических методик.
3. Подготовить письменный отчет и устное выступление по результатам проделанной самостоятельной работы.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
2. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
3. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
4. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., 1995.

Формы контроля самостоятельной работы: проверка письменного отчета, реферат, выступление по данной проблеме, участие в групповой дискуссии.

## **Тема 2. Выявление психологических фактов в процессе диагностики психического развития ребенка (10 часов).**

### **Задание по теме:**

1. Собрать первичный эмпирический материал (наблюдения за поведением ребенка, дневники наблюдений родителей, записи бесед с ребенком, аудио- и видеозаписи и т.п.), иллюстрирующий факты психического развития конкретного ребенка (в возрасте от рождения до 17 лет) в соответствии с разработанной в теме 1 программой возрастнопсихологической диагностики.
2. Произвести интерпретацию выявленных фактов развития, в которой будет раскрыт смысл и значение зафиксированных Вами особенностей поведения, высказываний, невербальных реакций и пр. ребенка для характеристики онтогенетического развития указанной психической функции или свойства его личности.
3. Подготовить дневник наблюдений (записи бесед и пр.) и письменный отчет по результатам проделанной работы.

### **Литература:**

1. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
3. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.

Формы контроля самостоятельной работы: дневник наблюдений с письменным анализом выявленных психологических фактов, доклад о проделанной работе перед аудиторией, групповое обсуждение.

## **Тема 3. Значение теорий психического развития человека для возрастной диагностики (4 часа).**

### **Задание по теме:**

На основании анализа литературных источников по проблеме возрастной диагностики напишите эссе, в котором Вы сможете раскрыть понятие «психологический диагноз» в психологии развития, охарактеризовать предмет, задачи и методы возрастной диагностики, а также представить Ваше понима-

ние роли общепсихологических теорий развития для деятельности психолога, нацеленной на решение задач возрастной диагностики.

Литература:

1. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии. / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291-436.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999.
3. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
4. Лубовский В.И. Психологические проблемы аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
5. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
6. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. // Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.

Формы контроля самостоятельной работы: эссе, групповая дискуссия.

## ЛИТЕРАТУРА по курсу «Психология развития»

### Основная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1997.
1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. Пер. с англ. Ю. Брянцева и Б. Красовского. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. -М.,1995
3. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243-432.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь.// Собрание сочинений. Т.1. - М., 1984.
6. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. - Собр. соч. в 6-ти тт., Т.6. Научное наследство. - М.: Педагогика, 1984.
7. Выготский Л.С. Педология подростка.// Собрание сочинений. Т.4. - М., 1984. - с. 5-242.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 2. Развитие произвольных движений. – М.: Педагогика, 1986.
9. Зеньковский В.В. Психология детства. -М.,1996.
10. Крайг Грэйс. Психология развития (Human Development). – СПб.: «Питер», 2000. (Серия «Мастера психологии»).
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1997.
12. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001.
13. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности. // Вопросы психологии. 1999. №3. С. 18-27.
14. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.
16. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. - М., 1998.
17. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. - М., 1981.
18. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.-М.,1996.
19. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. -М.,1994.
20. Пиаже Ж. Суждения и рассуждения ребенка. - СПб., 1997.
21. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития. //Вопросы психологии 1994. №1 - с.61.
22. Психология человека от рождения до смерти. / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
23. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.//Вопросы психологии 1991 N2 - С.37-49.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
25. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. //Вопросы психологии 1996 N5 - С. 38-50.
26. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

27. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
28. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. – М.: МГУ, 1981.
29. Цукерман Г.Л. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. - Москва-Рига, 1997.
30. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе.// Вопросы психологии. – 1994. №1 - с.105.
31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.
32. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.// Вопросы психологии. 1971. №4.
33. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.-М.,1995.
34. Эриксон Э.Г. Детство и общество. (Пер. с англ.) – СПб., 1996.

#### Дополнительная литература:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология.-М.,1997
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии.-М.,1998
3. Актуальные проблемы нравственного воспитания. - Новосибирск: Наука, 1992.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.-М.,1986/
5. Бине А. Измерение умственных способностей. - СПб., 1998.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности.-Воронеж,1995
7. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.-СПб.,1997
9. Выготский Л.С. Лекции по психологии.-СПб.,1997
10. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений. - М.: МГУ, 1982.
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология.-М.,1997.
12. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
13. Маркова А.К., Матси Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение,1990.
14. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России.-Дубна,1995
15. Обухова Л.Ф. Возрастная психология.-М.,1996.
16. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. - М.: Педагогика, 1991.
17. Пряхников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение.-М.,1990.
18. Психология подростка. Полное руководство. Под ред. А.А.Реана. – СПб.: прайм-Еврознак, 2003. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
19. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1 Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский дом «Баррах», 1999. (Фрейд, Эриксон.)
20. Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.2 Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский дом «Баррах», 1999. (Божович Л.И., А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь.)
21. Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал себе, если бы был учителем. Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: МПА, 1995.
22. Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей.-М.,1996.
23. Сеченов И.М. Психология поведения. -М.,1995.

24. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы 1918-1945гг.
25. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебник.-М.,1994.
26. Человеко-центрированный подход в образовании, психотерапии, психологии. -Р-н/Д.,1996.
27. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. -М.,1994.
28. Bruno F.J. The family encyclopedia of child psychology and development.-New York, 1992.
29. Craig G.J.Human development-1996
30. Fendman R. Understanding psychology.-New York,1990.
31. Hand book of psychological and educational assessment of children.-New York,1990.
32. Hetherington E.M. Child psychology:a contemporary viewpoint.-New York, 1986.
33. Santrock J.W. Children development. – 7<sup>th</sup> ed. – Madison; Dubuque: Brown & Benchmark, 1996.
34. Santrock J.W. Life-Span Development: Student Study guide / Prep.: A.H. Keniston, B.F. Peden. – 5 ed. – Madison; Dubuque: Brown & Benchmark, 1995.
35. Steinberg L. Adolescence.-New York,1989.

## **ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ**

1. Предмет и задачи психологии развития.
2. Возраст и возрастные категории. Работа: Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития.
3. Основные закономерности психического развития человека.
4. Организация исследования в психологии развития. Экспериментальный план исследования. Фрагмент работы Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология (планы исследования).
5. Эксперимент в психологии развития. Работа: Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции. в кн. Мышление и речь.
6. Опросные методы и тесты в психологии развития.
7. Качественные методы исследования и диагностики психического развития.
8. Задачи возрастнo–психологической диагностики и понятие психологического диагноза. Этика научного исследования. Работа: Выготский Л.С. Проблема возраста и динамика развития в кн. Возрастная (детская) психология.
9. Основные научные школы зарубежной психологии развития: биогенетические и социогенетические концепции развития. Работа: Валлон А. Истоки характера у детей.
10. Когнитивные теории развития. Работа: Брунер Дж. О действенном и наглядно-образном представлении мира ребенком.
11. Психоаналитические теории развития индивида. Работа: Фрейд З. Характер и анальная эротика.
12. Стадии психического развития индивида в классическом психоанализе. Работа: Фрейд А. Четыре лекции по психоанализу для преподавателей и родителей в кн. Теория и практика детского психоанализа.
13. Концепция психосоциального развития личности Э.Эриксона.
14. Базовые противоречия и кризисы возрастного развития в концепции Э.Эриксона. Работа: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.
15. Персоногенетический подход к развитию личности. Работа: Маслоу А. Самозащита и развитие в кн. Психология бытия.
16. Бихевиоризм и теория социального научения.
17. Основные понятия теории интеллектуального развития Ж.Пиаже: гомеостаз, адаптация, ассимиляция, аккомодация. Эгоцентризм и проблема децентрации. Работа: Пиаже Ж. Интеллект и биологическая адаптация в кн. Психология интеллекта.
18. Общая характеристика стадий интеллектуального развития в теории Ж.Пиаже. Работа: Пиаже Ж. Функции речи двух детей шести лет. в кн. Речь и мышление ребенка.
19. Л. Кольберг и Ж.Пиаже о нравственном развитии личности. Работа: Хиггинс Э. Шесть ступеней Лоуренса Кольберга.
20. Понятия социализации и развития в советской психологии. Работа: Лурия А.Р. Основные принципы психологического развития в онтогенезе
21. Культурно–историческая концепция Л.С.Выготского и его школа. Работа: Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка.
22. Проблема единицы анализа психического развития. Понятие о ведущей деятельности в психическом развитии индивида.
23. Возрастная периодизация психического развития индивида Д.Б.Эльконина. Работа: Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.
24. Игра и ее роль в психическом развитии индивида. Работа: Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.



25. Онтогенез речевой деятельности и ее значение для общего психического развития субъекта.
26. Механизмы формирования произвольности и воли у человека.
27. Развитие самосознания личности в онтогенезе. Я–концепция.
28. Онтогенез общения и его роль в становлении личности. Работа: Лисина М.И. Потребность в общении. в кн. Проблемы онтогенеза общения.
29. Кризис новорожденности. Младенческий возраст. Кризис 1-го года жизни.
30. Ранний возраст в психическом развитии индивида. Кризис трех лет.
31. Развитие ребенка в дошкольном возрасте. Проблема готовности к школе.
32. Психическое развитие младшего школьника. Работа: Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников.
33. Психическое развитие индивида в подростковом возрасте.
34. Сущность и феноменология подросткового кризиса.
35. Психическое развитие индивида в юношеском возрасте. Проблема профессионального самоопределения.
36. Психическое развитие индивида в ранней взрослости.
37. Психическое развитие индивида в средней взрослости.
38. Психологические проблемы индивида в старости.
39. Проблема соотношения обучения и развития в психологии развития. Работа: Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте (доклад).
40. Проблема нормы в психологии развития.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### СОДЕРЖАНИЕ:

1. *ДЖ.БРУНЕР* О ДЕЙСТВЕННОМ И НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ МИРА РЕБЕНКОМ
2. *Д.Б. ЭЛЬКОНИН* К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ
3. *Л.С. ВЫГОТСКИЙ* О ПРИРОДЕ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ
4. *Л.С. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. САХАРОВ* ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОНЯТИЙ: МЕТОДИКА ДВОЙНОЙ СТИМУЛЯЦИИ
5. *А.В. ЗАПОРОЖЕЦ* РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
6. *Ж. ПИАЖЕ* ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ РЕЧЬ
7. *Э. ЭРИКСОН* ИДЕНТИЧНОСТЬ: ЮНОСТЬ И КРИЗИС

### ***ДЖ.БРУНЕР (Когнитивная психология)***

#### **О ДЕЙСТВЕННОМ И НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ МИРА РЕБЕНКОМ**

*Хрестоматия по общей психологии, Выпуск III, Субъект познания. Ответственный редактор В.В.Петухов Редакторы-составители Ю.Б.Дормашев, С.А.Капустин*

Изучение типологических свойств нервной системы входит в психологию в контексте большой проблемы физиологических основ индивидуальных различий между людьми.

В процессе развития представления о мире происходит поразительное смещение акцентов. Сначала ребенок знает свой мир главным образом благодаря тем привычным действиям, с помощью которых он управляется с этим миром. Со временем мир оказывается представленным ему еще и в образах, сравнительно свободных от действий. Постепенно формируется дополнительно еще один новый и мощный путь: перевод действия и образов в языковые средства, что создает третью систему представления. Каждый из трех способов представления - действенный, образный и символический - отражает события своим особым образом. Каждый из них накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка в разных возрастах; в интеллектуальной жизни взрослого человека взаимодействие всех трех линий сохраняется, составляя одну из главных ее черт.

Например, если речь идет об узле, то мы научаемся его завязывать, и когда заявляем, что уже "знаем" его, то подразумеваем под этим, что у нас есть привычная структура усвоенного нами действия. Навык, с помощью которого мы представляем себе данный узел, есть организованная последовательность действий, управляемых некоторой схемой, скрепляющей разрозненные сегменты воедино. Здесь решающее значение имеет тот факт, что в этом случае объект оказывается представленным индивиду через посредство действия.

Презентация же в плоскости образов состоит в следующем. Это картина рассматриваемого узла в конечной фазе, или на одном из промежуточных этапов завязывания, или даже динамическая картина завязывания узла. Следует сказать, что (хотя это и само собой разумеется) для выполнения действия вовсе не обязательно иметь перед собой или в голове его картину.

Представление узла в символических понятиях сформулировать не так просто, потому что оно с самого начала предполагает выбор определенного кода, которым будет описываться данный узел. Ведь символическое представление, выражаемое и на естественном, и на математическом языке, требует перевода того, что должно быть представлено, в дискретные термины, из которых потом можно было бы составить "высказывание" или любое другое образование, применяемое посредником для объединения элементов согласно некоторому правилу.

Каким образом можно узнать, какого типа презентацию имеет в голове данный индивид? Очевидно, это можно вывести из поддающегося наблюдению поведения. Мы делаем

известные умозаключения, отправляясь от того, каким образом этот человек членит события, группирует их или организует, сжато выражает и преобразует. Дотошный экспериментатор для того, чтобы выяснить, как представляется мир данному лицу, может составить задачи, позволяющие сделать вывод о том, как он делает определенные вещи. Можно попросить его назвать нам 50 штатов США. Если он станет перечислять их в следующем порядке: Мэйн, Нью-Хэмпшир, Вермонт... - можно считать, что он опирается при этом на географическое расположение штатов. Если же он изберет другой порядок: Алабама, Аляска, Аризона, Арканзас... - то можно думать, что он, скорее, опирается в данном случае на список штатов, составленный в алфавитном порядке.

### **Презентация через действие**

Излагая свой взгляд на эмоции, Уильям Джемс предположил, что мы плачем не потому, что печалимся, а, напротив, печалимся потому, что плачем. В конце первого года жизни ребенка отмечается феномен, напоминающий концепцию Джемса об эмоциях. В этот период узнавание объектов, по-видимому, зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. Два наблюдения Пиаже (1954) иллюстрируют этот тезис:

Лоран (0; 7) теряет папиросную коробку, которую он только что перед этим схватил и раскачивал взад и вперед. Он нечаянно роняет ее так, что она падает за пределами его поля зрения. Тогда он сразу же подносит к глазам руку и долго смотрит на нее с выражением удивления и разочарования, вызванного исчезновением. Но, никак не считая потерю невозвратимой, он начинает снова размахивать рукой, хотя она пуста. После этого он выглядывает на нее снова! Для каждого, кто видел это действие ребенка и его выражение, невозможно толковать его поведение иначе, как попытку заставить объект появиться снова. Это наблюдение проливает яркий свет на истинную природу представления об объекте, свойственную этой стадии; здесь это просто продолжение действия.

Или возьмем Люсьенн (0; 6). Люсьенн лежит одна в колыбели и, наблюдая за своими движениями, хватая ткань, покрывающую стенки. Она тянет складки к себе, но каждый раз выпускает. Тогда она подносит к глазам крепко сжатую руку и осторожно разжимает ее. Она внимательно глядит на свои пальцы и повторяет действие сначала. Это происходит 10 раз. Следовательно, для нее достаточно дотронуться до объекта, думая, что она его схватила, чтобы решить, что он у нее в руке, хотя она больше не чувствует его. Эта структура реакции показывает степень тактильной устойчивости, которую ребенок приписывает схваченным им объектам.

Значит, для младенца действия, вызванные раздражителем, могут в большей степени служить "определением" последнего. В этом возрасте ребенок не способен четко дифференцировать перцепт и реакции. Вид коробки побуждает Лорана раскачивать ее, но, когда коробка исчезает, то действие используется для того, чтобы снова увидеть коробку. Люсьенн ожидает увидеть складки материи у себя в руке, сжав ее так, как если бы материя все еще была в ней. На более поздних этапах детства этот первичный способ представления объектов не исчезает полностью, и вполне вероятно, что он служит источником отмеченного Фрейдом у детей феномена "всемогушества мысли" - смешения мысли о действии с самим действием.

Важно выяснить, каким образом во второй половине первого года жизни возникает эта тесная связь между действием и восприятием. Хотя данные относительно развития восприятия от рождения и до шести месяцев, к сожалению, очень скудны, все же в современных исследованиях содержится достаточно свидетельств, позволяющих сформулировать интересную гипотезу.

Мы предполагаем, что источник действенных представлений кроется в реafferентации, обеспечивающей установление связей между действиями и свойствами зрительного поля. Первоначально действие принимает форму "устремления взгляда", обнаруживающегося в движениях глаз или ориентировке головы. Эта форма действия является врожденной. Позднее появляются действия схватывания рукой, захватывания ртом, удерживания в

руке и т.п., которые способствуют дальнейшей объективации и коррелированию свойств окружающей среды.

Таковы те предварительные условия, которые необходимы, по нашему мнению, для подготовки сенсомоторной фазы развития, о которой столь блестяще писал Пиаже (1954), той стадии, на которой действие и внешний опыт оказываются слитыми. Он характеризует первую стадию сенсомоторного интеллекта как фазу, в которой предметы скорее "переживаются", чем "мыслятся". Он уподобляет интеллект этого типа необратимой и фиксированной последовательности статических образов, каждый из которых связан с действием. Пиаже замечает, что временами кажется, будто ребенок способен "удерживать объект в уме" с помощью все более косвенного захватывания его рукой. Сначала ребенок реагирует на исчезновение предмета поиском или по меньшей мере разочарованием только в том случае, если этот предмет активно изъяли из его рук. Позднее, на первом году жизни, для этого уже достаточно удалить объект в то время, когда "ребенок только начал тянуться к нему". Спустя еще несколько месяцев ребенок отыскивает предмет, исчезнувший из поля его зрения, даже если он не совершал перед этим попыток достать его, а задолго до достижения двухлетнего возраста он не только ищет предметы, спрятанные под покрывалом, но и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет уже после того, как его спрятали. "Существование" или "сохранение" предмета становится все более независимым от прямого действия с ним. Этот первый период развития заканчивается возникновением для ребенка мира, в котором объекты не зависят от действий, предпринимаемых с ними.

Мы очень мало знаем о том, как в первые месяцы жизни действие сливается с восприятием. Столь же скудны и наши знания об отделении этих двух сфер друг от друга. В литературе можно найти очень немного детальных наблюдений, позволяющих выдвинуть некоторые предположения. Одно из них принадлежит Мандлеру (1962). В его экспериментах испытуемым требовалось пройти без контроля зрения довольно сложный лабиринт с коленчатыми переключателями. Для овладения навыком требовалось совершить очень много проб. К счастью, Мандлер просил своих испытуемых многократно продолжать свои "пробежки" по лабиринту и после того, как они им овладели. Спустя некоторое время отдельные испытуемые стали говорить, что теперь они решают задачу по-иному, чем раньше. По их словам, у них теперь вместо последовательного ряда развернутых движений имелся образ правильного пути. Этот образ позволил им видеть перспективу лабиринта вне связи с движениями, так что прежняя последовательность действий уступила место simultaneity.

Мы упоминаем этот эксперимент со взрослыми для того, чтобы показать, что одним из ключей к поставленной выше проблеме может стать процесс преобразования затверженной сериальной реакции в суммирующий наглядный образ.

После того как схема абстрагируется от конкретного действия и соотносится с последовательным рядом действий как единица с множеством, она превращается в основу для наглядных представлений, освобожденных от действия. Затем от действий может освободиться и все представление ребенка о мире. Отделение пространственно-организованной схемы от лежавших в ее основе действий - дело не скорое. Даже после того как очищенное от действий представление достигает высокого развития, ребенок по-прежнему поразительно зависит от своеобразных форм презентации внешнего мира через действие.

В качестве иллюстрации можно использовать один из ранних экспериментов Эмерсона (1931), продолженный Вернером (1948) и повторенный с интересными вариациями в нашей лаборатории Дрейк (1964).

Эмерсон изучал отставленные реакции маленьких детей в возрасте от 2;3 до 4; 11. Ребенок должен был вспомнить положение кольца на почти вертикальной стойке, где было в правильном порядке размещено 42 крючка, расположенных колонками по 7 крючков каждая. Кольцо находилось на одном из крючков стойки экспериментатора. Ребенка же просили скопировать расположение кольца на своей стойке. Но стойку ребенка можно было

ставить в разные положения по отношению к стойке экспериментатора: лицом к ней, под прямым углом или обратной стороной. Если стойку ребенка передвигали, он испытывал большие трудности в отыскании нужного крючка. Чем больше было угловое смещение, которое требовалось учесть ребенку, чтобы перейти от стойки экспериментатора к своей собственной и скопировать на второй то, что было на первой, тем больше была трудность задачи для всех детей. На старших детей переориентация их тела влияла меньше, и они, по всей видимости, решали задачу в основном с помощью перцептивной ориентации, меньше прибегая к посредству телесных представлений.

Вернер повторил эту работу на детях постарше и сообщил следующий вывод в своем "Сравнительном изучении умственного развития" (1948).

"Мы повторили эти эксперименты с детьми от 6 до 10 лет и установили, что многие испытуемые точно определяли нужную позицию, используя вербально-цифровой метод. Таким образом, с возрастом структура отставленных реакций, по-видимому, перестраивается на основе функций генетически более высокого порядка. Мы имеем основания различать по крайней мере три генетических уровня: на самом низком из них отставленные реакции выполняются с помощью преимущественно телесных (сенсомоторных) сигналов; на более высоком уровне постепенно завоевывают все более значительное место конкретные перцептивные взаимоотношения; в конце же одним из важных факторов может стать и вербальная понятийная деятельность".

Дрейк присовокупила к исходному эксперименту несколько любопытных вариаций. Она добавила условие, согласно которому ребенок, увидев положение кольца, должен был затем проскакать до угла комнаты и обратно и лишь после этого установить кольцо в нужном месте. Влияние этой промежуточной двигательной активности оказалось совершенно разрушительным в опытах с трехлетками, при этом спокойное ожидание в течение сходного отрезка времени им нисколько не мешало. Старшие же дети, по-видимому, не испытывали особых трудностей. Конечно, описанный эффект может быть вызван интерферирующим влиянием промежуточной деятельности. Вопрос заслуживает, однако, более тщательного изучения.

### **Презентация в образах**

Вторая стадия в развитии презентации индивидуального мира начинается с того момента, когда ребенок, наконец, может представить себе мир в образах или в пространственной схеме, относительно независимой от действия. К концу первого года жизни ребенок уже немало продвинулся на пути к этому. Вначале манипуляции еще остаются в качестве сильного компонента, необходимого для поддержания образов.

Поскольку очень трудно сделать заключение о характере образов, с помощью которых ребенок организует свою познавательную деятельность, нам следует начать с организации восприятия у маленького ребенка.

Маленькие дети обычно легко становятся жертвами маскировки. Об этом настойчиво говорят работы Уиткина и его коллег (1962). Приведем конкретный факт. Время, требующееся ребенку 10 лет для отыскания замаскированной фигуры на рисунке повышенной сложности, составляет величину порядка 150 с, а 5 лет спустя - только 50 с. Эта задача чересчур сложна для детей намного моложе 10 лет, потому что они, по-видимому, неспособны зрительно разложить сложные геометрические фигуры на компоненты.

Со сказанным выше связано и то, что маленький ребенок (например, трехлетка), очевидно, слабо вооружен для того, чтобы восстановить картину, используя ее отдельные части, или завершить ее, начав с отдельных фрагментов. Типичным в этом отношении является исследование Муни (1957). Детям от 7 до 13 лет и взрослым показывали незаконченные черно-белые рисунки головы и лица. Испытуемые должны были сортировать рисунки по категориям - мальчик, старуха и т. д. С возрастом отмечалось явное нарастание способности опознавать незаконченные рисунки. По мере того как мы становимся старше, нам требуется все меньшая избыточность данных.

Из этих фактов можно сделать вывод о том, что сложность организации перцептивного поля маленького ребенка намного меньше, чем у взрослых. Имеющиеся в литературе сведения, при всей их недостаточности, подтверждают наше заключение. Хеммендингер (1953), например, применял методику Роршаха и установил, что трехлетки реагируют на чернильные пятна глобально: давая ответ в целом и не сообщая, по сути дела, никаких деталей. Где-то между шестью и восемью годами отмечается увеличение количества указываемых детьми деталей, но лишь примерно в 9 лет отдельные детали объединяются в целостную картину. Эта характерная особенность детей заставляет опытных исследователей развития ребенка отмечать, подобно Вернеру (1948), диффузность и глобальность в качестве основной черты восприятия в детском возрасте.

Многие авторы высказывали свое мнение по поводу эгоцентричного перцептивного мира маленького ребенка. Для детей характерно неумение видеть мир с точки зрения, отличной от его собственной. Если попросить ребенка 6 лет расположить предметы на игрушечном ландшафте так же, как они стоят на другом образце, повернутом к первому под углом в 90°, то, как установили Пиаже и Инельдер (1956), это вызывает большие трудности. Ребенок является исходной точкой всех систем координат, которые упорядочивают его мир, и не оценивает эту точку. Посмотреть "со стороны" на себя в плане социальном, перцептивном и интеллектуальном для него одинаково трудно. Если ребенка просят считать членов его семьи, он дает правильный ответ, за тем, однако, исключением, что себя он часто в пересчет не включает, так как его исходная позиция при счете лежит не "вне семьи", а "внутри нее".

Перцептивное внимание ребенка очень неустойчиво. Он чрезвычайно легко отвлекается. Возможно, эта особенность и объясняет недостаточное число исследований восприятия в раннем возрасте. Ведь маленькие дети находятся целиком во власти яркости сенсорных впечатлений и новизны окружающей среды. Мы рассмотрели восприятие в раннем детстве с целью выяснить на этой основе характер детского представления о мире. Его негибкость, его зависимость от мельчайших деталей, коренящаяся в диффузности, его сосредоточенность на себе как на центре и подверженность искажающему влиянию потребностей и аффектов, его зависимость от действий и его отвлекаемость - все это заставляет подозревать наличие определенной системы, которая, в отличие от сериального построения действий и двигательных представлений, обладает лабильностью и большой неэкономностью.

По-видимому, маленький ребенок, "создавший перцептивный мир, уже не связанный прямо с действием, фиксирует внимание на внешней видимости вещей, которая сама бросается в глаза, а не на более глубоких структурах, базирующихся на неизменных свойствах объектов. Иначе говоря, в качестве своей следующей главной задачи ребенок выдвигает отыскание верного пути к глубинному строению видимого мира. Младшие дети терпят неудачу в решении задач из-за того, что используют для этого внешние признаки, в то время как старшие дети добиваются успеха, научаясь реагировать на такие "невидимые" и "молчаливые" особенности, как отношения, иерархии и т. п.

Клементина Кульман (1960) прямо нацелила свое исследование на этот вопрос. Ее исходная гипотеза состояла в том, что основным орудием "думания" у детей служат образы и манипулирование ими. В дальнейшем интеллектуальное развитие идет по одному из двух связанных между собой путей: "Либо по мере усвоения языка происходит подавление привычки применять образы, либо эта привычка сохраняется и после овладения речью, и образы затем приспособляются к требованиям решения сложных проблем".

Можно предполагать, что решение некоторых интеллектуальных задач, даже тесно связанных с усвоением речи, будет облегчаться при использовании образов, другим же задачам эти последние будут служить помехой. Например, освоение словаря конкретных существительных будет, вероятно, происходить легче при использовании подходящих образов, поскольку по своему характеру эта задача состоит в установлении ассоциаций между относительно условными наименованиями и определенными вещами. Напротив, ус-

воение понятия, требующего раскрытия общего свойства (объединяющего целую группу перцептивно совершенно разнородных объектов), может протекать труднее при использовании образов.

Для проверки этой предварительной гипотезы Кульман отобрала две группы детей из I, II, III и IV классов американской начальной школы; в одной группе показатели тестов на воображение были очень высокими, во второй - низкими. Для того, чтобы проконтролировать посторонние влияния, Кульман составила пары из детей с высокой и низкой степенью развития презентации, уравненные по году обучения в школе, полу и IQ.

Первый и наиболее для нас интересный факт, обнаруженный Кульман, состоял в том, что дети с более развитой способностью к созданию образов действительно лучше выполняли задания, в которых требовалось установить связь между условными словесными наименованиями и картинками. С другой стороны, дети, отличавшиеся "низкой образностью", показали лучшие результаты при выполнении заданий, требовавших формирования понятия путем опознания общего свойства ряда различных изображений.

Для ребенка, который ищет яркий перцептивный признак при решении задачи на раскрытие понятийного значения, эта задача неизбежно становится гораздо труднее. Однако ребенок, применяющий вновь усвоенные понятийные категории и язык, связанный с ними, тоже платит за это определенную цену. Язык становится для него наиболее предпочитаемым способом группировки, и с течением времени образы применяются им все реже и реже и "портятся от бездействия".

Результаты работы ясно подтверждают следующее предположение: менее успешное решение задачи на формирование понятий у детей со склонностью к "образности" является результатом применения ими для группировки внешних признаков предметов. Д-р Кульман делает следующий вывод: "Похоже, что причиной более слабых достижений детей с высокой образностью в формировании понятий является не их неумение обобщать, а неудачи в осознании ими основы обобщения".

Эти наблюдения, а также данные работы Рейхарда и др. (1944), Вернера (1948) и Миллера (1964) свидетельствуют о том, что дети до 8 или 9 лет предпочитают сортировать объекты по перцептивным признакам. Все эти данные указывают на то, что несхематизированные образы чрезвычайно характерны для интеллектуальных операций на ранних стадиях развития. Они являются предшественниками более чистых логических операций, которым они при некоторых обстоятельствах могут даже препятствовать. Фиксация поверхностных свойств окружающих предметов и сохранение их особенностей с помощью образов составляют, по-видимому, мост между косным действенным сериальным представлением предшествующей фазы и насыщенной речью фазы позднего детства.

При этом прогресс даже символических представлений основывается на базе развившейся ранее "образности". Так, словарь ребенка обычно развивается в направлении от небольших, наглядно представляемых категорий ко все более широким и утонченным "непредставимым" категориям. Браун (1958, с. 277), изучая развитие словаря детей, пришел к заключению:

"Словарь дошкольников в США менее абстрактен, чем словарь взрослых. В работах, где сопоставлялись наиболее употребимые слова этих двух словарей, было установлено, что у взрослых имеется гораздо более обширный список обобщающих слов. В списках же детских слов было гораздо больше наглядно представимых названий, т. е. наименований категорий, обладающих характерным зримым абрисом. Маленький ребенок скажет скорее "легковая машина" или "грузовик", но не "автомобиль". Произнося временами очень абстрактные термины, вроде "животное" или "цветок", он обычно имеет в виду не целостную категорию, а применяет наименование только к одному ограниченному подклассу единого целого".

Попробуем теперь составить резюме нашего рассмотрения вопроса об образном представлении. Говорят, что Наполеон утверждал, будто человек, мыслящий образами, не способен командовать. Возможно, Наполеон имел в виду лишь поверхностные свойства обра-

зов. Генералу с головой, переполненной образами, было бы нелегко понять знаменитое изречение Клаузевица о том, что «война есть продолжение политики мирного времени». Быть может, правильно, что одна картина стоит тысячи слов. Но если нужно отыскать ее функциональный эквивалент в ином контексте, тогда, может быть, одно слово стоит тысячи картин, если только в нем содержится понятийный признак. Наполеоновский образно мыслящий генерал был бы, помимо прочего, довольно легкомысленной персоной, если бы во всем походил на ребенка, над которым доминирует восприятие.

**Д.Б. ЭЛКОНИН** (*Деятельностный подход*)

## **К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

(Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, Москва)

*Вопросы психологии. — 1971. — №4.*

Проблема периодизации психического развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития.; Можно утверждать, что всякое представление о движущих силах психического развития должно быть прежде всего проверено на «оселке» периодизации.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений в нашей стране. В этом заключается практическое значение этой проблемы, которое будет нарастать по мере того, как будет приближаться время для разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства. Необходимо подчеркнуть, что возможность построения такой системы в соответствии с законами смены периодов детства впервые возникает в социалистическом обществе, так как только такое общество максимально заинтересовано во всестороннем и полном развитии способностей каждого своего члена, а следовательно, в возможно более полном использовании возможностей каждого периода.

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Естественно, что установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

В тридцатые годы проблеме периодизации большое внимание уделяли П. П. Блонский и Л. С. Выготский, заложившие основы развития детской психологии в нашей стране. К сожалению, с того времени, у нас не было фундаментальных работ по этой проблеме.

П. П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства) Так, он



писал: «Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох.

Таким образом, детство — не вечное неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой иной стадии исторического развития человечества.

Чем благоприятнее экономические и культурные условия развития, тем быстрее темпы развития. В коммунистическом обществе дети будут быстрее развиваться и, конечно, будут гораздо развитее теперешних своих сверстников» [1; 326]. И далее: «В то же время мы видим, что сейчас еще юность, т. е. продолжение роста и развития после полового созревания, является далеко не общим достоянием: у находящихся в неблагоприятных условиях развития народов или общественных групп рост и развитие заканчивается вместе с половым созреванием. Таким образом, юность не есть вечное явление, но составляет позднее, почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества» [1; 326].

П. П. Блонский был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Он считал, что детское развитие является прежде всего процессом качественных преобразований, сопровождающихся переломами, скачками. Он писал, что эти изменения «могут происходить резко критически, и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими. Условимся также называть фазами времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически» [2; 7].

В последние годы своей жизни Л. С. Выготский писал большую книгу по детской психологии. Некоторые ее главы были им написаны, а некоторые только намечены и сохранились в виде стенограмм лекций, которые он читал. Самим Л. С. Выготским была подготовлена к печати глава «Проблема возраста», в которой дается обобщение и теоретический анализ материалов по проблеме периодизации психического развития в детстве, накопленных к тому времени в советской и зарубежной психологии.

«Мы могли бы предварительно определить психологический возраст,— писал Л. С. Выготский,— как определенную эпоху, цикл или ступень развития, как известный относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

В этом смысле возрастные ступени развития можно было бы сравнить с историческими ступенями или эпохами в развитии человечества, с эволюционными эпохами в развитии органической жизни или с геологическими эпохами в истории развития земли. При переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предшествующие периоды, перестраивается и изменяется самый ход развития. Таким образом, развитие ребенка и есть не что иное, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. Изучить детское развитие, значит изучить переход ребенка от одной возрастной ступени к другой и изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных социально-исторических условиях» [5; 5]. «Мы уже знаем,— продолжает Л. С. Выготский,— где следует искать принципы реального основания для возрастной периодизации детства. Только внутренние изменения хода самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать нам надежное основание для определения основных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами» [5; 23].

Охарактеризовав основные особенности переходных периодов развития, Л. С. Выготский заключает: «Таким образом, перед нами раскрывается совершенно закономерная, полная глубочайшего смысла и ясная картина. Критические возраста перемежаются стабильными. Они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы даже критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмыслить то, что уже установлено эмпирическим исследованием» [15; 34].

На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П. П. Блонским и Л. С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями о психическом развитии детей. Это, во-первых,— исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка. В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выделение как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии, являющихся важными объективными показателями переходов от одного периода к другому. В-пятых, выделение различных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

П. П. Блонский и Л. С. Выготский не реализовали предложенные ими принципы периодизации, так как в их время еще не было условий для решения вопроса о движущих силах психического развития ребенка. Решение этого вопроса вращалось тогда вокруг проблемы факторов развития, вокруг проблемы относительной роли среды и наследственности в психическом развитии. Хотя оба эти исследователя искали выход из тупика, создаваемого теорией «факторов развития», хотя они видели ее методологические и конкретно-научные недостатки, хотя Л. С. Выготский заложил основания для разработки проблемы обучения и развития,— все же их теоретические поиски не привели к решению указанного вопроса. Это затрудняло и специальное изучение проблемы периодизации.

Важным достижением советской психологии конца тридцатых годов было введение в рассмотрение проблемы становления и развития психики и сознания понятия деятельности (исследования А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна). При этом кардинально менялись как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. Впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

Наиболее развернутую форму это новое представление нашло в работах А. Н. Леонтьева. «Значит,— писал А. Н. Леонтьев,— в изучении развития психики ребенка следует исходить из развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни» [6; 501]. «Жизнь или деятельность в целом,— продолжает А. Н. Леонтьев,— не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» [6; 502].

Экспериментальные исследования А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и их сотрудников, а также А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, сотрудников С. Л. Рубинштейна показали зависимость уровня функционирования психических процессов от характера их включенности в ту или иную деятельность, т.е. зависимость психических процессов (от элементарных сенсорно-двигательных до высших интеллектуальных) от мотивов и задач той

деятельности, в которую они включены, от их места в структуре деятельности (действия, операции). Эти данные имели важное значение для решения ряда методологических проблем психологии.

Но, к сожалению, эти новые положения не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадийности. Основная причина этого состояла, на наш взгляд, в том, что при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций. Решение вопроса о стадийности психического развития ограничивалось также тем, что были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве — игра и учение. На самом деле процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т. е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, ориентация в каких сторонах действительности при этом формируется.

## II

До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в тридцатые годы Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко представлена в концепции Ж. Пиаже. Пиаже {более законченная концепция выведения всякой последующей стадии в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей (впрочем, такое рассмотрение развития интеллекта у детей в разной степени присуще почти всем интеллектуалистическим концепциям). Основной недостаток этой концепции—в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л. С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного к образному, а затем вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при их отсутствии легче всего сослаться или на «созревание», или на какие-либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребностей и мотивов деятельности к другим также остаются при этом не объясненными.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой, параллелизм двух основных линий — развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте такого дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком под-

ходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собою не связаны и являются двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в не связанных между собой системах «ребенок — вещи» и «ребенок — другие люди» как раз и породило представления о двух не связанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — теория интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и теория аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неопрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании, эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие есть развитие форм адаптации ребенка к «миру вещей». Для З. Фрейда и неопрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизмы адаптации ребенка к «миру людей». Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении приспособления река в системе «ребенок — вещи» последние выступают прежде всего как физические объекты с их пространственными и физическими свойствами. При рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — другие люди» последние выступают как случайные индивиды со своими индивидуальными чертами характера, темперамента и т. п. Если вещи рассматриваются как физические объекты, а другие люди как случайные индивидуальности, то приспособление ребенка к этим «двум мирам» действительно можно представить как идущее по двум параллельным, в основе самостоятельным линиям<sup>1</sup>.

Преодоление указанного подхода является трудным делом — и прежде всего потому, что для самого ребенка окружающая его действительность выступает в двух формах. С таким разделением для ребенка действительности на «мир вещей» и «мир людей» мы встретились в экспериментальном исследовании, посвященном вопросу о природе ролевой игры детей дошкольного возраста. Выясняя сензитивность ролевой игры к этим двум сферам действительности, мы в одних случаях знакомили детей с вещами, их свойствами и назначением. Так, во время экскурсии в зоопарк детей знакомили со зверями, их повадками, внешним видом и т. п. После экскурсии в детскую комнату вносились звери-игрушки, но ролевая игра не развертывалась. В других случаях во время такой же экскурсии детей знакомили с людьми, обслуживающими зоопарк, с их функциями и взаимоотношениями — с кассиром и контролером, с экскурсоводом, со служителями, кормящими зверей, со «звериным доктором» и т. п. После этой экскурсии, как правило, развертывалась длительная и интересная ролевая игра, в которой дети «моделировали» задачи деятельности взрослых людей и отношения между ними. В условиях такой игры находили себе место и приобретали смысл и ранее приобретенные детьми знания о зверях. Результаты этого исследования показали, что ролевая игра сензитивна именно к «миру людей» — в ней в особой форме «моделируются» задачи и мотивы человеческой деятельности и нормы отношений между людьми. Вместе с тем, исследование показало, что для ребенка окружающий мир, действительно, как бы разделен на две сферы, а между действиями ребенка в них существует тесная связь (правда, особенности этой связи в данном исследовании выяснить не удалось).

### III

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества. К этому выводу

нас привело специальное исследование<sup>1</sup> исторического возникновения ролевой игры. В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внеисторическую особенность детства, мы предположили, что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения места ребенка в нем. Игра является социальной по происхождению деятельностью и поэтому она социальна по своему содержанию.

Эта гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом. Он показывает, что возникновение ролевой игры определяется изменением места, занимаемого ребенком в обществе.

В ходе исторического развития менялось место ребенка в обществе, но везде и всегда ребенок являлся его частью. На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной — дети с самого раннего возраста жили общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой общей жизни как единый нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями.

По мере усложнения средств производства и общественных отношений связь ребенка с обществом изменяется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения. При этом система «ребенок — общество» не изменяется. Она не превращается в систему «ребенок и общество» (союз «и», как известно, имеет не только соединительное, но и противопоставительное значение). Правильнее говорить о системе «ребенок в обществе». В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый».

При рассмотрении формирования личности в системе «ребенок в обществе» радикально меняется характер связи систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый». Из двух самостоятельных систем они превращаются в единую систему. В связи с этим существенно изменяется содержание каждой из них. При рассмотрении системы «ребенок—вещь» теперь оказывается, что вещи, обладающие определенными физическими и пространственными свойствами, открываются ребенку как общественные предметы, в них на первый план выступают общественно выработанные способы действий с ними.

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, способы действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею<sup>2</sup>.

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы. Для самого ребенка (как, впрочем, и для взрослых людей, непосредственно не включенных в организованный процесс воспитания и обучения) это развитие представлено прежде всего как расширение сферы и повышение уровня овладения действиями с предметами. Именно по этому параметру дети сравнивают свой уро-

<sup>1</sup> В нашу задачу не входит анализ исторических условий возникновения такого дуализма и параллелизма в рассмотрении психического развития. Отметим только, что эти представления являются отражением реально существующего в классовом обществе отчуждения человека от продуктов его деятельности.

<sup>2</sup> Этот процесс усвоения общественно выработанных способов действий наиболее подробно показан в исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников.

вень, свои возможности с уровнем и возможностями других детей и взрослых. В процессе такого сравнения взрослый открывается ребенку не только как носитель общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи.

Особенности открытия ребенком человеческого смысла, предметных действий были показаны в ряде исследований. Так, Ф. И. Фрадкина [9] описала то, как на определенном этапе овладения предметными действиями маленький ребенок начинает сравнивать свои действия с действиями взрослого человека. Это находит свое проявление в своеобразном двойном назывании себя одновременно собственным именем и именем взрослого человека. Например, изображая действия взрослого человека, читающего газету или пишущего, ребенок говорит: «Миша — папа», а, изображая действия по укладыванию куклы спать, заявляет: «Вера — мама». Л. С. Славина [8] в своем исследовании показала, как ребенок, однажды раскрыв человеческий смысл предметных действий, затем цепко держится за него, придавая этот смысл даже простым манипуляциям.

Эти исследования проведены на ограниченном материале развития предметных действий у детей раннего возраста. Но они дают основание предполагать, что овладение ребенком способами действий с предметами закономерно приводит его к взрослому человеку как носителю общественных задач деятельности. Каков психологический механизм этого перехода в каждом конкретном случае и на каждом отдельном этапе развития — проблема дальнейших исследований.

Система «ребенок — взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослый прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека внешне не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно то, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности. Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

Но этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны. Такое расщепление создает предпосылки для именно гипертрофированного развития любой из сторон. Эту возможность и использует школа классового общества, воспитывая одних детей, главным образом, как исполнителей, операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других, по преимуществу, как носителей задач и мотивов той же деятельности. Такое использование исторически возникшего расщепления единого процесса жизни и развития ребенка в обществе на две стороны присуще лишь классовым формациям.

Изложенные теоретические положения имеют прямое отношение к проблеме периодизации психического развития ребенка. Обратимся к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. Из всего богатства исследований, проведенных психологами за последние 20—30 лет, мы выберем те, которые обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главные из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев. В частности не был ясен вопрос о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребностью ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом — развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсомоторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгард-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

В последние годы исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников [71] убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на третьем месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в этот период.

Таким образом, есть основания предполагать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсо-моторно-манипулятивные действия.

2. В этих же исследованиях был установлен переход ребенка — на границе раннего детства — к собственно предметным действиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Конечно, овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям, выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает, хотя как и главный, но все же лишь как элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение с ним отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эту связанность ребенка полем непосредственного действия неоднократно отмечал ряд исследователей. Здесь наблюдается своеобразный «предметный фетишизм»: ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами.

Многие исследования советских и зарубежных авторов показали, что в этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями. В этот период формируется так называемый «практический интеллект». Детальные исследования генезиса интеллекта у детей, проведенные Ж. Пиаже и его сотрудниками, показывают также, что именно в этот период происходит развитие сенсо-моторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Мы уже упоминали исследование Ф. И. Фрадкиной, в котором показано, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены: происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действия. Ф. И. Фрадкина показала, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобще-

ния становится возможным их сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Этому, на первый взгляд, противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально-мимическими средствами, ребенок превращается в говорящее существо, пользующееся относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами. Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что сами предметные действия, успешность их выполнения, являются для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка.} Следовательно, факт интенсивного развития речи, как средства налаживания сотрудничества со взрослыми, не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др. в советской детской психологии твердо установлено, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне. Главное ее значение состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, его действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

4. Л. С. Выготский в самом начале тридцатых годов выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество исследований. Здесь обозначились различные взгляды, которые нет возможности специально рассматривать в данной статье. Отметим лишь, что большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм такого влияния, какое бы значение ни приписывали разным сторонам обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, т. е. та деятельность, **в процессе** которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. В процессе ее осуществления ребенком про-



исходит интенсивное формирование его интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредствуется **вся** система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода развития представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи в школьном учении продолжают оставаться основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст, в нынешних условиях обучения, с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем в этот период половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но это влияние не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредствовано, через отношения ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри всего комплекса происходящих изменений.

На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывал ряд исследователей. Наиболее ясно эту мысль выразил А. Валлон, который писал: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость» [3; 194].

В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина [4], было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. Ее отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, заключается в том, что основным ее содержанием является другой подросток, как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному «кодексу товарищества». В личном же общении отношения могут строиться и строятся не только на основе взаимного уважения, но и на основе полного доверия и общности внутренней жизни. Эта сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место. Формирование отношений в группе подростков на основе «кодекса товарищества» и особенно тех личных отношений, в которых этот «кодекс» дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для формирования личности подростка. «Кодекс товарищества» по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе.

Деятельность общения является здесь своеобразной формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение.

Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение является той деятельностью, внутри которой оформ-

ляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее — одним словом, формируются личные смыслы жизни. Тем самым в общении формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» (Л. С. Выготский). Благодаря этому возникают предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебной.

В кратком обзоре мы могли представить только самые важные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный .взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более, учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, становление ребенка **как** компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что, когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и их превращение в ведущие не отменяет прежде существовавших, а лишь меняет их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

- |                                       |                  |
|---------------------------------------|------------------|
| непосредственно-эмоциональное общение | — первая группа, |
| предметно-манипулятивная деятельность | — вторая,        |
| ролевая игра                          | — первая,        |
| учебная деятельность                  | — вторая,        |
| интимно-личное общение                | — первая,        |
| учебно-профессиональная деятельность  | — вторая.        |

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы.

В советской и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Это, во-первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как «кризис трех лет», и, во-вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризиса полового созревания». сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними большого сходства. В обоих переходах имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. При введении этих переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы, которая представлена на рисунке (стр. 19).

Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха подростничества) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации?

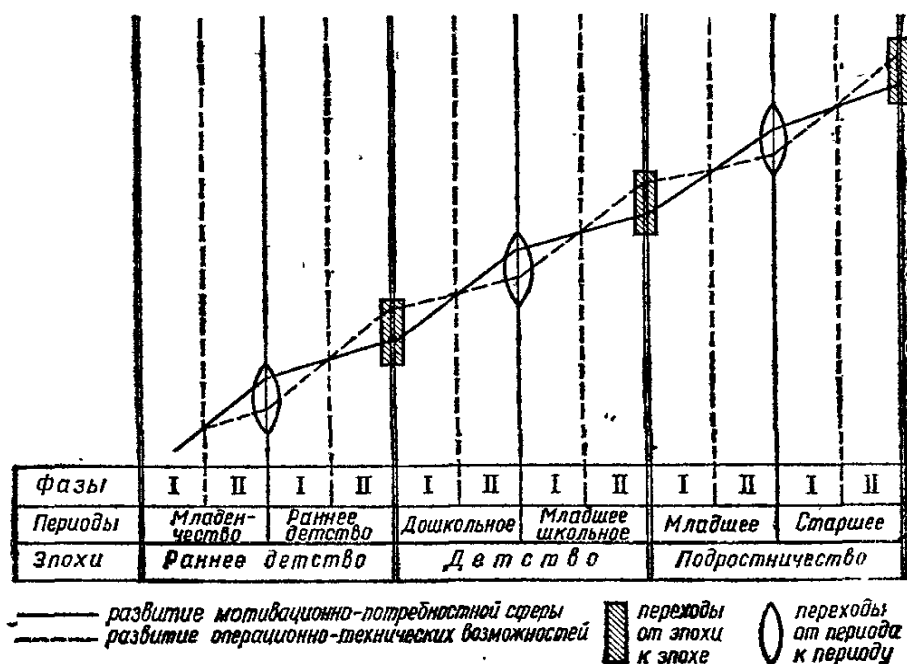
Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, позволяет показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями суще-

ствующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей. Вместе с тем мы считаем, что ее публикация правомерна при всей недостаточности имеющихся здесь фактических материалов. Следует помнить слова Ф. Энгельса о том, что «если бы мы захотели ждать, пока очистится материал для закона, то пришлось бы до того момента отложить теоретическое исследование, и уже по одному этому мы не получили бы никогда **закона**».

Рис. 1.



#### ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

- 1-Блонский П. П. Педология. М., Учпедгиз, 1934.
2. Блонский П. П. Возрастная педология. М.-Л., «Работник просвещения», 1930.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., «Просвещение», 1967.
4. «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков», под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. М., «Просвещение», 1967.
5. Выготский Л. С. Проблема возраста. Рукопись. «б.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики, изд. 2, М., «Мысль», 1965.
7. «Развитие общения со взрослыми и сверстниками у детей раннего и дошкольного возраста», под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной (в печати).
8. Славина Л. С. Развитие мотивов игровой деятельности, «Известия АПИ РСФСР», вып. 14, 1948.
9. Фрадкина Ф. И. Психология игры в раннем детстве. Канд. дисс., М., 1946.

**Л.С. ВЫГОТСКИЙ (Культурно-историческая психология)**  
**О ПРИРОДЕ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

*Хрестоматия по общей психологии, Выпуск III, Субъект познания. Ответственный редактор В.В.Петухов Редакторы-составители Ю.Б.Дормашев, С.А.Капустин*

При изложении этой проблемы мы будем исходить из противопоставления двух теорий эгоцентрической речи - Пиаже и нашей. Согласно учению Пиаже, эгоцентрическая речь ребенка представляет собой прямое выражение эгоцентризма детской мысли, который, в свою очередь, является компромиссом между изначальным аутизмом детского мышления и постепенной его социализацией! так сказать динамическим компромиссом, в котором по мере развития ребенка убывают элементы аутизма и нарастают элементы социализированной мысли, благодаря чему эгоцентризм в мышлении, как и в речи, постепенно сходит на нет.

Из этого понимания природы эгоцентрической речи вытекает воззрение Пиаже на структуру, функцию и судьбу этого вида речи. В эгоцентрической речи ребенок не должен приспособляться к мысли взрослого; поэтому его мысль остается максимально эгоцентрической, что находит свое выражение в непонятности эгоцентрической речи для другого, в ее сокращенности и других ее структурных особенностях. По своей функции эгоцентрическая речь в этом случае не может быть ничем иным, как простым аккомпанементом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии. Это скорее сопутствующее явление, чем явление, имеющее самостоятельное функциональное значение. Эта речь не выполняет никакой функции в поведении и мышлении ребенка. И наконец, поскольку она является выражением детского эгоцентризма, а последний обречен на отмирание в ходе детского развития, естественно, что ее генетическая судьба есть то же умирание, параллельное умиранию эгоцентризма в мысли ребенка. Поэтому развитие эгоцентрической речи идет по убывающей кривой, вершина которой расположена в начале развития и которая падает до нуля на пороге школьного возраста. Таким образом, естественно, что эта речь является прямым выражением степени недостаточности и неполноты социализации детской речи.

Согласно противоположной теории эгоцентрическая речь ребенка представляет собой один из феноменов перехода от интерпсихических функций к интрапсихическим. Этот переход является общим законом для развития всех высших психических функций, которые возникают первоначально как формы деятельности в сотрудничестве и лишь затем переносятся ребенком в сферу своих психологических форм деятельности. Речь для себя возникает путем дифференциации изначальной-социальной функции речи для других. Не постепенная социализация, вносимая в ребенка извне, но постепенная индивидуализация, возникающая на основе внутренней социальности ребенка, является главным трактом детского развития. В зависимости от этого изменяются и наши воззрения на вопрос о структуре, функции и судьбе эгоцентрической речи. Структура ее, представляется нам, развивается параллельно обособлению ее функций и в соответствии с ее функциями. Иначе говоря, приобретая новое название, речь, естественно, перестраивается и в своей структуре сообразно с новыми функциями.

Функция эгоцентрической речи представляется нам в свете наших экспериментов родственной функции внутренней речи: это - менее всего аккомпанемент, это - самостоятельная мелодия, самостоятельная функция, служащая целям умственной ориентировки, осознания преодоления затруднений и препятствий, соображения и мышления, это - речь для себя, обслуживающая самым интимным образом мышление ребенка. И наконец, генетическая судьба эгоцентрической речи представляется нам менее всего похожей на ту, которую рисует Пиаже. Эгоцентрическая речь развивается не по затухающей, но по восходящей кривой. Ее развитие есть не инволюция, а истинная эволюция. С точки зрения нашей гипотезы, эгоцентрическая речь представляет собой речь внутреннюю по своей психологической функции и внешнюю по своей структуре. Ее судьба - перерастание во внут-

ренную речь.

Эта гипотеза имеет ряд преимуществ в наших глазах по сравнению с гипотезой Пиаже. Она лучше согласуется с найденными нами в эксперименте фактами возрастания коэффициента эгоцентрической речи при затруднениях в деятельности, требующих осознания и размышления \*, - фактами, которые являются необъяснимыми с точки зрения Пиаже. Но ее самое главное и решающее преимущество состоит в том, что она дает удовлетворительное объяснение парадоксальному и не объяснимому иначе положению вещей, описанному самим Пиаже. В самом деле, согласно теории Пиаже, эгоцентрическая речь отмирает с возрастом, уменьшаясь количественно по мере развития ребенка. Но мы должны были бы ожидать, что ее структурные особенности должны также убывать, а не возрастать вместе с ее отмиранием, ибо трудно себе представить, чтобы это отмирание охватывало только количественную сторону процесса и никак не отражалось на его внутреннем строении. При переходе от 3 к 7 годам, т. е. от высшей к низшей, точке в развитии эгоцентрической речи, естественно ожидать, что эти структурные особенности, находящие свое суммарное выражение в непонятности этой речи для других, будут так же ступеневываться, как и сами проявления этой речи.

Что же говорят факты на этот счет? Чья речь является более непонятной - трехлетки или семилетки? Самым решающим по своему значению результатом нашего исследования является установление того факта, что структурные особенности эгоцентрической речи, выражающие ее отклонения от социальной речи и обуславливающие ее непонятность для других, не убывают, а возрастают вместе с возрастом, что они минимальны в 3 года и максимальны в 7 лет что они, следовательно, не отмирают, а эволюционируют, что они обнаруживают обратные закономерности развития по отношению к коэффициенту эгоцентрической речи.

Что означает в сущности факт падения коэффициента эгоцентрической речи? Структурные особенности внутренней речи и ее функциональная дифференциация с внешней речью растут вместе с возрастом. Что же убывает? (Падение эгоцентрической речи не говорит ничего больше, кроме того, что убывает только одна-единственная особенность этой речи - именно ее вокализация, ее звучание.

Считать падение коэффициента эгоцентрической речи до нуля за симптом умирания эгоцентрической речи совершенно то же самое, что считать отмиранием счета тот момент, когда ребенок перестает пользоваться пальцами при перечислении и со счета вслух переходит к счету в уме. В сущности, за этим симптомом отмирания, негативным, инволюционным симптомом скрывается совершенно позитивное содержание. Падение коэффициента эгоцентрической речи, убывание ее вокализации по сути дела являются эволюционными симптомами вперед идущего развития. За ними скрывается не отмирание, а рождение новой формы речи.

На убывание внешних проявлений эгоцентрической речи следует смотреть как на проявление развивающейся абстракции от звуковой стороны речи, являющейся одним из основных конституирующих признаков внутренней речи, как на прогрессирующую дифференциацию эгоцентрической речи от коммуникативной, как на признак развивающейся способности ребенка мыслить слова, представлять их, вместо того чтобы произносить; оперировать образом слова - вместо самого слова. В этом состоит положительное значение симптома падения коэффициента эгоцентрической речи.

Таким образом, все известные нам факты из области развития эгоцентрической речи (в том числе и факты Пиаже) согласно говорят об одном и том же: эгоцентрическая речь развивается в направлении к внутренней речи, и весь ход ее развития не может быть понят иначе, как ход постепенного прогрессивного нарастания всех основных отличительных свойств внутренней речи. Но для того чтобы наше гипотетическое предположение могло превратиться в теоретическую достоверность, должны быть найдены возможности для критического эксперимента. Напомним теоретическую ситуацию, которую призван решить этот эксперимент. Согласно мнению Пиаже, эгоцентрическая речь возникает из

недостаточной социализации изначально-индивидуальной речи. Согласно нашему мнению, она возникает из недостаточной индивидуализации изначально-социальной речи, из ее недостаточного обособления и дифференциации, из ее невыделенности. В первом случае речь для себя, т. е. внутренняя речь, вносится извне вместе с социализацией - так, как белая вода вытесняет красную. Во втором случае речь для себя возникает из эгоцентрической, т. е. развивается изнутри.

Для того чтобы окончательно решить, какое из этих двух мнений является справедливым, необходимо экспериментально выяснить, в каком направлении будут действовать на эгоцентрическую речь ребенка двоякого рода изменения ситуации - в направлении ослабления социальных моментов ситуации, способствующих возникновению социальной речи, или в направлении их усиления. Все доказательства, которые мы приводили до сих пор в пользу нашего понимания эгоцентрической речи и против Пиаже, как ни велико их значение в наших глазах, имеют все же косвенное значение и зависят от общей интерпретации. Этот же эксперимент мог бы дать прямой ответ на интересующий нас вопрос. Если эгоцентрическая речь ребенка проистекает из эгоцентризма его мышления и недостаточной его социализации, то всякое ослабление социальных мотивов в ситуации, всякое содействие его психологической изоляции и утрате психологического контакта с другими людьми, всякое освобождение его от необходимости пользоваться социализованной речью необходимо должны привести к резкому повышению коэффициента эгоцентрической речи за счет социализованной, потому что все это должно создать максимально благоприятные условия для свободного и полного выявления недостаточности социализации мысли и речи ребенка. Если же эгоцентрическая речь проистекает из недостаточной дифференциации речи для себя от речи для других, из недостаточной индивидуализации изначально социальной речи, из необособленности и невыделенности речи для себя из речи для других, то все эти изменения ситуации должны сказаться в резком падении эгоцентрической речи.

Таков был вопрос, стоявший перед нашим экспериментом; отправными точками для его построения мы избрали моменты, отмеченные самим Пиаже в эгоцентрической речи, и следовательно, не представляющие никаких сомнений в смысле их фактической принадлежности к кругу изучаемых нами явлений.

Хотя Пиаже не придает этим моментам никакого теоретического значения, описывая их скорее как внешние признаки эгоцентрической речи, тем не менее нас с самого начала не могут не поразить три особенности этой речи: 1) то, что она представляет собой коллективный монолог, т. е. проявляется не иначе, как в детском коллективе при наличии других детей, занятых той же деятельностью, а не тогда, когда ребенок остается сам с собой; 2) то, что этот коллективный монолог сопровождается, как отмечает сам Пиаже, иллюзией понимания; то, что ребенок верит и полагает, будто его ни к кому не обращенные эгоцентрические высказывания понимаются окружающими; 3) наконец, то, что эта речь для себя имеет характер внешней речи, совершенно напоминая социализованную речь, а не произносится шепотом, невнятно, про себя.

В первой серии наших экспериментов мы пытались уничтожить возникающую при эгоцентрической речи у ребенка иллюзию понимания его другими детьми. Для этого мы помещали ребенка, коэффициент эгоцентрической речи которого был нами предварительно измерен в ситуации, совершенно сходной с опытами Пиаже, в другую ситуацию: либо организовали его деятельность в коллективе неговорящих глухонемых детей, либо помещали его в коллектив детей, говорящих на иностранном для него языке. Переменной величиной в нашем эксперименте являлась только иллюзия понимания, естественно возникшая в первой ситуации и наперед исключенная во второй ситуации. Как же вела себя эгоцентрическая речь при исключении иллюзии понимания? Опыты показали, что коэффициент ее в критическом опыте без иллюзии понимания стремительно падал, в большинстве случаев достигая нуля, а во всех остальных случаях сокращаясь в среднем в восемь раз. Эти опыты не оставляют сомнения в том, что иллюзия понимания не является побочным и не значащим придатком, эпифеноменом по отношению к эгоцентрической речи, а

функционально неразрывно связана с ней.

Во второй серии экспериментов мы ввели в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту коллективный монолог ребенка. Снова первоначально измерялся коэффициент эгоцентрической речи в основной ситуации, в которой этот феномен проявлялся в форме коллективного монолога. Затем деятельность ребенка переносилась в другую ситуацию, в которой возможность коллективного монолога исключалась или тем, что ребенок помещался в среду незнакомых для него детей, или тем, что ребенок помещался изолированно от детей, за другим столом, в углу комнаты, или тем, что он работал совсем один, или, наконец, тем, что при такой работе вне коллектива экспериментатор в середине опыта выходил, оставляя ребенка совсем одного, но сохраняя за собой возможность видеть и слышать его. Общие результаты этих опытов совершенно согласуются с теми, к которым нас привела первая серия экспериментов. Уничтожение коллективного монолога в ситуации, которая во всем остальном остается неизменной, приводит, как правило, к резкому падению коэффициента эгоцентрической речи, хотя это снижение в данном случае обнаруживалось в несколько менее рельефных формах, чем в первом случае. Коэффициент резко падал до нуля. Среднее отношение коэффициента в первой и во второй ситуации составляло 6:1.

Наконец, в третьей серии наших экспериментов мы выбрали в качестве переменной величины при переходе от основного к критическому опыту вокализацию эгоцентрической речи. После измерения коэффициента эгоцентрической речи в основной ситуации ребенок переводился в другую ситуацию, в которой была затруднена или исключена возможность вокализации. Ребенок усаживался на далекое расстояние от других детей, также рассаживаемых с большими промежутками, в большом зале; или за стенами лаборатории, в которой шел опыт, играл оркестр, или производился такой шум, который совершенно заглушал не только чужой, но и собственный голос; и наконец, ребенку специальной инструкцией запрещалось говорить громко и предлагалось вести разговор не иначе, как тихим и беззвучным шепотом. Во всех этих критических опытах мы снова наблюдали с поразительной закономерностью то же самое, что и в первых двух случаях: стремительное падение кривой коэффициента эгоцентрической речи вниз (соотношение коэффициента в основном и критическом опыте выражалось 5,4: 1).

Во всех этих трех сериях мы преследовали одну и ту же цель: мы взяли за основу исследования те три феномена, которые возникают при всякой почти эгоцентрической речи ребенка: иллюзию понимания, коллективный монолог и вокализацию. Все эти три феномена являются общими и для эгоцентрической речи, и для социальной. Мы экспериментально сравнили ситуации с наличием и с отсутствием этих феноменов и видели, что исключение этих моментов, сближающих речь для себя с речью для других, неизбежно приводит к замиранию эгоцентрической речи. Отсюда мы вправе сделать вывод, что эгоцентрическая речь ребенка есть выделившаяся уже в функциональном и структурном отношении особая форма речи, которая, однако, по своему проявлению еще не отделилась окончательно от социальной речи, в недрах которой она все время развивалась и созревала.

С точки зрения развиваемой нами гипотезы речь ребенка является в функциональном и структурном отношении эгоцентрической речью, т. е. особой и самостоятельной формой речи, однако не до конца, так как она в отношении своей психологической природы субъективно не осознается еще как внутренняя речь и не выделяется ребенком из речи для других; также и в объективном отношении эта речь представляет собой отдифференцированную от социальной речи функцию, но снова не до конца, так как она может функционировать только в ситуации, делающей социальную речь возможной. Таким образом, с субъективной и объективной стороны эта речь представляет собой смешанную, переходную форму от речи для других к речи для себя, причем - и в этом заключается основная закономерность в развитии внутренней речи - речь для себя становится внутренней больше по своей функции и по своей структуре, т. е. по своей психологической природе, чем



по внешним формам своего проявления.

**Л.С. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. САХАРОВ**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОНЯТИЙ: МЕТОДИКА ДВОЙНОЙ СТИМУЛЯЦИИ**

*Хрестоматия по общей психологии, Выпуск III, Субъект познания. Ответственный редактор В.В.Петухов Редакторы-составители Ю.Б.Дормашев, С.А.Капустин*

Главнейшим затруднением в области исследования понятий являлась до последнего времени неразработанность экспериментальной методики, с помощью которой можно было бы проникнуть в глубь процесса образования понятий и исследовать его психологическую природу. Решительный шаг вперед представляет собой исследование Аха, опубликованное в книге "Об образовании понятий", вышедшей в 1921 г. Выработанный Ахом метод исследования понятий основан на следующих теоретических положениях, формулировка которых представляет несомненную заслугу Аха.

1. Нельзя ограничиться исследованием готовых понятий, важен процесс образования новых понятий.

2. Метод экспериментального исследования должен быть генетически-синтетическим; в ходе эксперимента испытуемый должен постепенно приходить к построению нового понятия. Отсюда вытекает необходимость создания экспериментальных понятий с искусственной группировкой признаков, входящих в их содержание.

3. Необходимо исследовать процесс приобретения словом сигнификативного значения, процесс превращения слова в символ, в представителя предмета или группы сходных между собой предметов. Отсюда необходимость применения искусственных экспериментальных слов, вначале бессмысленных для испытуемого, но в ходе экспериментов приобретающих для него смысл.

4. Нельзя рассматривать понятия как замкнутые самодовлеющие образования и отвлекаться от той функции, которую они играют в цепи психических процессов. В мышлении и действии выработка понятия играет роль средства для достижения известных целей. В данном эксперименте испытуемый должен быть поставлен перед задачами, выполнение которых возможно лишь на основе выработки испытуемым определенных понятий.

Приступим к конкретному описанию методики, как она применялась к детям.

В качестве опытного материала используется коллекция геометрических тел, сделанных из картона. Общее количество их 48 - 12 красных, 12 синих, 12 желтых и 12 зеленых. Внутри 12 тел каждого цвета мы имеем деление по размеру, по весу и по форме: 6 тел каждого цвета - большие и 6 - маленькие. 6 больших тел по форме делятся на 2 совершенно одинаковых по внешности куба, две одинаковые пирамиды и два цилиндра. Причем один куб наполнен грузом - и потому тяжелый, другой - легкий. Одна пирамида тяжелая, другая - легкая; то же и в отношении цилиндра. Такое же деление проведено и для 6 маленьких тел каждого цвета: два куба, две пирамиды, два цилиндра; одно тело каждой формы тяжелое, другое - легкое. Итак, группа тел каждого цвета состоит из трех больших тяжелых, трех больших легких, трех маленьких тяжелых и трех маленьких легких тел.

Опыты проходят через три фазы. Первая - период упражнения, вторая - период поисков и третья - период испытания. Каждый сеанс начинается с периода обучения, упражнения; перед ребенком расставляются фигуры с прикрепленными к ним бумажками, на которых написаны экспериментальные слова. На всех больших тяжелых фигурах прикрепляются записки со словами "гацун", на больших легких - испытуемый видит слово "рас", на маленьких тяжелых - "таро" и на маленьких легких - "фал". Вначале испытуемый имеет дело лишь с незначительным числом фигур. Затем с каждым новым сеансом число фигур растет и доходит до 48. В первом, ближайшем к испытуемому ряду стоят тяжелые фигуры с надписью "гацун". Слева находится куб, за ним следует пирамида и, наконец, справа ци-

линдр. Во втором ряду располагаются легкие фигуры с надписью рас, расставленные в том же порядке. При рассматривании на глаз фигуры второго ряда ничем не отличаются от фигур, стоящих впереди.

Чтобы обнаружить разницу в весе, надо их поднять. Экспериментатор дает ребенку инструкцию поднимать слегка фигуры и при этом прочитывать громко, что на них написано. Сначала поднимается стоящий слева от испытуемого большой тяжелый куб, затем легкий куб, который находится сзади него, потом тяжелая пирамида, легкая пирамида и т. д. Эта процедура повторяется, как правило, три раза. Потом заставляют ребенка отвернуться и в это время производят перестановку какой-нибудь пары фигур: тяжелую и легкую фигуры какой-нибудь формы. Ребенок опять в той же последовательности выполняет те же упражнения, и производится новая перестановка фигур, затем - новая серия упражнений и, наконец, экспериментатор снимает с фигур надписи, прячет их и передвигает фигуры в новый порядок, лишенный какой бы то ни было правильности. Период упражнения кончился, начинается период поисков. Ребенок получает инструкцию: "Отыщи и отставь в сторону все фигуры, на которых раньше лежали бумажки с надписью "гацун". Ты должен поднимать их". Когда это поручение так или иначе выполнено, ребенка спрашивают, почему он думает, что на отставленных фигурах было написано "гацун". Время, которое уходит на выполнение задачи, порядок выставки фигур, и объяснения, даваемые ребенком, протоколируются. Если задача решена неправильно, то экспериментатор говорит: "Ты ошибся", не указывая, в чем состоит ошибка.

После первой задачи следует вторая, третья и четвертая. Ребенок должен ответить на вопрос, что было написано на фигурах, которые остались. Если он работает неправильно или неуверенно, то после пятиминутного перерыва повторяют период упражнения с теми же фигурами и вновь заставляют его решать те же задачи.

Затем переходят к упражнению и решению задач на 6 маленьких фигурах - "таро" и "фал". Все происходит в том же порядке. В следующем сеансе, на другой день, испытуемому предъявляют сразу 12 синих фигур, а в последующих сеансах сразу 24, 36 и 48 фигур, и ему приходится решать те же самые задачи.

После 5-7 сеансов нормальный ребенок в большинстве случаев всецело овладевает поставленными задачами, абстрагируется от цвета и формы фигур и начинает включать в обоснования своего выбора именно те два признака фигур, которые входят в состав понятий - тяжесть и величину.

Наконец, эксперимент вступает в период проверки. Этот период необходим для установления того, приобрели ли раньше бессмысленные слова "гацун", "рас", "таро" и "фал" благодаря их функциональному употреблению определенный смысл для ребенка. Экспериментатор задает ряд вопросов: "чем отличается "гацун" от "рас"? Больше ли гацун, чем "таро"? "Таро" тяжелее или легче, чем "фал"? и т. д. Ребенок, не видя фигур, отвечает на вопросы, причем его ответы и время, потребовавшееся для ответов, протоколируются. Затем следует опыт с образованием фраз. Например, поручают ребенку составить фразу, в которую бы входили слова "рас" и "гацун". На этом эксперименты кончаются.

Такова методика Аха. Ах характеризует ее в краткой формуле следующим образом: "Испытуемый получает задачи, которые он может решить только с помощью некоторых сначала бессмысленных знаков. Знаки (слова) служили испытуемому в качестве средств для достижения известной цели, а именно для решения поставленных экспериментальных задач, и благодаря тому, что они получили такое использование, они приобрели определенное значение. Они стали для испытуемого носителями понятий, Ах считал нужным показать, что и в процессах образования понятий, как и в других процессах мышления, мы имеем дело (^явлениями, регулируемые не столько законами ассоциации и репродукции представлений, сколько так называемыми "детерминирующими тенденциями". Как указывал сам Ах, единственным существенным признаком этого понятия является регулировка психических процессов соответственно смыслу (значению) целевого представления".

Ахом был сделан огромный шаг вперед по сравнению с прежними исследованиями в

смысле включения процессов образования понятий в структуру разрешения определенной задачи и в смысле исследования функционального значения и роли этого момента. Однако этого мало, ибо цель, сама по себе поставленная задача, является, конечно, совершенно необходимым моментом для того, чтобы функционально связанный с ее разрешением процесс мог возникнуть; но ведь цель есть и у дошкольников, есть и у ребенка раннего возраста, между тем ни ребенок раннего возраста, ни дошкольник, ни вообще ребенок раньше 12 лет, вполне способный осознать стоящую перед ним задачу, не способен еще, однако, выработать новое понятие.

Наличие цели, наличие задачи является необходимым, но недостаточным моментом для возникновения целесообразной деятельности и во всяком случае не обладает волшебной силой определять и регулировать течение и строение этой деятельности.

Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность.

Таким образом, мы подошли к процессу образования понятий с другой стороны, поэтому здесь совершенно излишня критика и объективно-психологическая интерпретация полученных Ахом результатов. Нас интересовала не детерминирующая роль задачи, а своеобразное функциональное значение словесных знаков, которые в данном случае организуют реакции испытуемого, направленные на предметные стимулы как на материал. Главнейшим недостатком методики Аха с точки зрения преследуемых нами целей является то, что средства, с помощью которых образуется понятие, т. е. экспериментальные слова, играющие роль знаков, даны с самого начала, они являются постоянной величиной, не изменяющейся в течение всего опыта, больше того - способ их применения наперед предусмотрен в инструкции. Слова не выступают с самого начала в роли знаков, они принципиально ничем не отличаются от другого ряда стимулов, выступающих в опыте, от предметов, с которыми они связываются.

Только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения может послужить ключом к изучению образования понятий.

В разрешении этой задачи мы опирались на специальную методику экспериментального исследования, которую мы могли бы обозначить как функциональную методику двойной стимуляции. Сущность этой методики заключается в том, что она исследует развитие и деятельность высших психологических функций с помощью двух рядов стимулов, из которых каждый выполняет различную роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой - функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется." В нашей лаборатории речевые стимулы, выступающие в такой роли, мы условно называем "инструментальными" стимулами, имея в виду то использование, которое они получают в поведении субъекта.

Переходим к описанию методики. На игровой доске, разделенной на ряд полей, расставлено в одном поле около 20-30 деревянных фигурок, напоминающих шашки, фигурки эти отличаются следующими признаками: 1) цветом (желтые, красные, зеленые, черные, белые), 2) формой (треугольные призмы, прямоугольные параллелепипеды, цилиндры), 3) высотой (низкие и высокие), 4) плоскостными размерами (маленькие и большие). На нижней стороне каждой фигурки написано экспериментальное слово. Всего различных экспериментальных слов - 4: "бат" написано на всех фигурах - маленьких и низких, независимо от цвета и формы; "дек" - на маленьких и высоких; "репе" - на больших и низких; "муп" - на больших и высоких. В отличие от методики Аха, фигурки расставлены в беспорядке, а количество фигур каждого опыта различно, то же в отношении формы и других признаков. Экспериментатор переворачивает одну фигурку - красную маленькую

низкую призму - и дает ребенку прочесть слово бат, написанное на ее открывшейся нижней стороне. Затем фигура выставляется в специальное поле доски. Экспериментатор рассказывает ребенку, что перед ним расставлены игрушки детей одного из чужих народов. Некоторые игрушки на языке этого народа называются "бат", как, например, перевернутая фигурка, другие носят иное название. Здесь на доске есть еще игрушки, которые называются "бат". Если ребенок, подумав внимательно, догадается, где еще стоят игрушки "бат", и отберет их в сторону, в специальное поле доски, то он получит взамен "лежащий на этом поле приз. Роль приза может играть конфета, карандаш и т. д. Нельзя переворачивать игрушки и читать, что на них написано. Работать нужно не торопясь, как можно лучше, чтобы не выставить ни одной игрушки, которая называется иначе, и не оставить на месте ни одной игрушки, которая должна быть выставлена. Ребенок повторяет условия игры и выставляет группу фигур. Регистрируются время и порядок выставки фигур. Экспериментатор спрашивает, почему ребенок выставил эти игрушки и какие игрушки на языке этого народа называются бат. Затем он заставляет ребенка перевернуть одну из не выставленных им фигурок, и при этом обнаруживается, что на ней написано "бат". "Вот видишь, у тебя ошибка, приз пока не твой". Например, если ребенок, основываясь на том, что образец - призма, выставляет все призмы независимо от цвета и размеров, то экспериментатор заставляет его открыть невыставленный маленький низкий красный круг бат, сходный с образцом в цвете. Перевернутая фигурка кладется вверх надписью рядом с лежащим таким же образцом, выставленные ребенком фигуры возвращаются назад, и ему предлагается опять попытаться выиграть приз, отобрав все игрушки "бат" на основе уже двух известных ему игрушек. Один ребенок выставляет после этого все красные фигуры, другой - все призмы и цилиндры, третий подбирает коллекцию фигур разной формы, четвертый повторяет свою предыдущую реакцию, пятый дает совершенно произвольный набор фигур и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока ребенок не произведет совершенно правильной выставки фигур и не даст правильного определения понятия "бат". Таким образом, основным принципом нашей методики является то, что предметный ряд дан целиком с самого начала игры, а словесный постепенно вырастает; одно за другим вступают в игру все новые звенья этого ряда. После каждого изменения словесного ряда, т. е. после каждого изменения характера двойной стимуляции, ребенок дает нам свободную реакцию, на основании которой можно судить о степени функционального использования элементов словесного ряда в психологических операциях ребенка, направленных на предметный ряд.

Таким образом, если в методике Аха задача не дана с самого начала, она вводится впоследствии, образуя поворотный момент во всем течении эксперимента, а средства (слова), напротив, даны с самого начала в прямой ассоциативной связи со стимулами-объектами, то в методике двойной стимуляции оба эти момента разрешены как раз обратным образом. Задача развернута полностью с первого же момента опыта перед испытуемым и остается в продолжение каждого этапа опыта одной и той же, но средства вводятся в задачу постепенно, с каждой новой попыткой испытуемого решить задачу при недостаточности прежде данных слов.

Основной вывод нашего исследования в генетическом разрезе может быть сформулирован в виде общего закона, гласящего, что развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психологическую основу процесса образования понятий.

До этого возраста мы имеем своеобразные интеллектуальные образования, которые по внешнему виду являются сходными с истинным понятием и которые вследствие этого внешнего сходства при поверхностном исследовании могут быть приняты за симптомы, указывающие на наличие подлинных понятий уже в очень раннем возрасте. Эти интеллектуальные образования являются действительно эквивалентными в функциональном отношении вызревающим значительно позже настоящим понятиям, т. е. они выполняют сход-

ную с ними функцию при решении сходных задач, но экспериментальный анализ показывает, что они качественно отличны от понятий по своей психологической природе, по своему составу, по своему строению и по способу деятельности.

Основное положение, к которому приводит нас исследование, заключается в том, что образование понятия или приобретение словом значения является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании. Оно доказывает, что образование понятий является особым, своеобразным способом мышления и что ближайшим фактором, определяющим развитие этого нового способа мышления, является функциональное употребление знака или слова в качестве средства, с помощью которого подросток подчиняет своей власти свои собственные психологические операции, с помощью которого он овладевает течением собственных психологических процессов и направляет их деятельность на разрешение стоящей перед ним задачи.

Наше исследование показывает, что в основном путь, приводящий к развитию понятий, складывается из трех основных ступеней, из которых каждая снова распадается на несколько отдельных этапов или фаз. Первой ступенью в образовании понятия является образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение кучи каких-либо предметов, объединяемой без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями. Значением слова на этой стадии развития является неопределенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В образовании этого образа решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому этот образ крайне неустойчив.

Вторая большая ступень в развитии понятий охватывает много разнообразных в функциональном, структурном и генетическом отношениях типов одного и того же по своей природе способа мышления. Мы не могли бы лучше обозначить своеобразие этого способа мышления, как назвав его мышлением в комплексах.

Это значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлении ребенка, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.

Значения слов на этой стадии развития ближе всего могут быть определены как фамильные имена объединенных в комплексы, или группы, предметов. Самым существенным для построения комплекса является то, что в основе его лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав. Комплекс, -как и понятие, является обобщением или объединением конкретных разнородных предметов. Но связь, с помощью которой построено это обобщение, может быть самого различного типа. Любая связь может повести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии, и в этом заключается самая характерная особенность построения комплекса.

Наши исследования намечают на этой ступени развития несколько форм комплексной системы.

Одну из фаз в развитии комплексного мышления образует, например, объединение предметов и конкретных впечатлений вещей в особые группы, которые ближе всего по строению своему напоминают то, что принято называть обычно коллекциями. Здесь различные конкретные предметы объединяются на основе взаимного дополнения по какому-либо одному признаку и образуют единое целое, состоящее из разнородных взаимно дополняющих друг друга частей.

В экспериментальных условиях ребенок подбирает к данному образцу другие фигуры, которые отличаются от данного образца по цвету, по форме, по величине или по какому-либо другому признаку. Однако он подбирает их не хаотически и не случайно, а по при-

знаку их различия и дополнения к признаку, заключенному в образце и принятому им за основу объединения. Возникающая на основе такого построения коллекция образует собрание различных по цвету или форме предметов, представляя собой набор основных цветов или основных форм, встречающихся в экспериментальном материале.

Эта длительная и стойкая фаза в развитии детского мышления имеет очень глубокие корни во всем конкретном, наглядном и практическом опыте ребенка. Вхождение отдельных предметов в коллекцию, практически важный, целый и единый в функциональном отношении набор взаимно дополняющих друг друга предметов, - есть самая частая форма обобщения конкретных впечатлений, которой учит ребенка его наглядный опыт. Стакан, блюдце и ложка, обеденный прибор, состоящий из вилки, ножа, ложки и тарелки, одежда ребенка, - все это представляет образцы естественных комплексов-коллекций, с которыми встречается ребенок в своей повседневной жизни.

Последняя форма, с одной стороны, освещает нам все пройденные уже ребенком ступени комплексного мышления, а с другой - служит переходным мостом к новой и высшей ступени - к образованию понятий.

Мы называем этот тип комплекса псевдопонятием на том основании, что перед нами комплексное объединение ряда конкретных предметов, которые фенотипически, т. е. по своему внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадают с понятием, но по своей генетической природе, по условиям своего возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не являются понятием. С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны - комплекс.

Только конечный результат приводит к тому, что комплексное обобщение совпадает с обобщением, построенным на основе понятия. Например, ребенок к заданному образцу - желтому треугольнику - подбирает все имеющиеся в экспериментальном материале треугольники. В основе этого обобщения могло бы лежать понятие или идея треугольника. Но на деле, как показывает исследование, как вскрывает экспериментальный анализ, ребенок объединил предметы на основе их конкретных фактических наглядных связей.

Основной вывод нашего изучения развития понятий на второй ступени мы могли бы сформулировать в следующем виде: ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, благодаря чему становится возможным понимание между ним и взрослыми, но мыслит то же самое иначе, с помощью иных интеллектуальных операций. Заметим, что псевдопонятия составляют не только исключительное достояние ребенка. В псевдопонятиях происходит и мышление в нашей обыденной жизни чрезвычайно часто.

Описанное нами выше комплексное мышление ребенка составляет только первый корень в истории развития его понятий. Но развитие детских понятий имеет еще и второй корень. Этот второй корень составляет третью большую ступень в развитии детского мышлении, которое, в свою очередь, подобно второй, распадается на целый ряд отдельных фаз или стадий.

Для комплексного мышления самым характерным является момент установления связей и отношений, оно совершает первые шаги по пути обобщения разрозненных моментов опыта. Но понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно предполагает также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны в опыте.

Одной из фаз в этом процессе развития понятий является та фаза, которую можно было бы назвать стадией потенциальных понятий. В экспериментальных условиях ребенок, находящийся в этой фазе своего развития, выделяет обычно группу обобщаемых им предметов, объединенных по одному общему признаку.

Перед нами снова картина, которая с первого взгляда очень близко напоминает псевдопонятие и которая по внешнему виду может быть так же, как и псевдопонятие, принята

за законченное понятие в собственном смысле слова. Но природа их существенно иная. Они являются понятиями в возможности, так как носят практический и функциональный характер. Для ребенка определить предмет или понятие равносильно тому, чтобы назвать, что можно сделать с этим предметом. Даже при определении отвлеченных понятий на первый план выступает конкретная обычно действенная ситуация, которая и является эквивалентом детского значения слова. "Разум, - говорит ребенок, - это когда мне жарко и я не пью воды". Такого рода конкретное и функциональное значение составляет единственную психологическую основу потенциального понятия.

Напомним, что уже построение комплекса предполагает выделение известного признака, общего различным элементам, которые, однако, не являются ни в какой степени привилегированным признаком по сравнению со всеми остальными. Не то характерно для потенциального понятия. Здесь данный признак является привилегированным, абстрагированным от той конкретной группы признаков, с которым он фактически связан.

Потенциальные понятия часто так и остаются на данной стадии своего развития, не переходя в истинное понятие. Но они содержат возможность с помощью абстрагирования отдельных признаков разрушить их конкретную связь и тем самым создать необходимую предпосылку для нового объединения этих признаков на новой основе. Только овладение процессом абстрагирования вместе с развитием комплексного мышления способно привести ребенка к образованию истинных понятий. Это образование истинных понятий и составляет четвертую и последнюю фазу в развитии детского мышления.

Понятие возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления, с помощью которого ребенок постигает и осмысливает окружающую его действительность. При этом решающая роль в деле образования истинного понятия принадлежит слову.

Из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий, на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать понятием в истинном значении этого слова.

### ***А.В. ЗАПОРОЖЕЦ (Деятельностный подход)*** **РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Хрестоматия по общей психологии, Выпуск III, Субъект познания. Ответственный редактор В.В.Петухов Редакторы-составители Ю.Б.Дормашев, С.А.Капустин*

Восприятие, ориентируя практическую деятельность субъекта, вместе с тем зависит в своем развитии от условий и характера этой деятельности. Вот почему в изучении генезиса, структуры и функции перцептивных процессов важное значение приобретает "практико-психологический", как выражается Ж.Пиаже, подход к проблеме. Взаимосвязь восприятия и деятельности долгое время фактически игнорировалась в психологии и либо восприятие изучалось вне практической деятельности (различные направления субъективной менталистской психологии), либо деятельность рассматривалась независимо от восприятия (строгие бихевиористы).

Лишь в последние десятилетия генетические и функциональные связи между ними становятся предметом психологического исследования. Основываясь на известных философских положениях диалектического материализма относительно роли практики в познании окружающей действительности, советские психологи (Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Б.М.Теплов и др.) в начале 30-х годов приступили к изучению зависимости восприятия от характера деятельности субъекта. В этом направлении шло и онтогенетическое исследование восприятия, проводившееся нами совместно с сотрудниками в Институте психологии и в Институте дошкольного воспитания

АПН.

Особенности практической деятельности ребенка и ее возрастные изменения оказывают, по-видимому, существенное влияние на онтогенез человеческого восприятия. Развитие как деятельности в целом, так и входящих в ее состав перцептивных процессов происходит не спонтанно. Оно определяется условиями жизни и обучения, в ходе которого, как справедливо указывал Л.С.Выготский, ребенок усваивает общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями. В частности, специфически человеческое сенсорное обучение предполагает не только адаптацию перцептивных процессов к индивидуальным, условиям существования, но и усвоение выработанных обществом систем сенсорных эталонов (к числу которых относится, например, общепринятая шкала музыкальных звуков, решетки фонем различных языков, системы геометрических форм и т. д.). Отдельный индивид использует усвоенные эталоны для обследования воспринимаемого объекта и оценки его свойств. Такого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка, подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная - словом.

Согласно нашему предположению перцептивные действия не только отражают наличную ситуацию, но в известной мере предвосхищают те ее преобразования, которые могут произойти в результате практических действий. Благодаря такому сенсорному предвосхищению (существенно отличающемуся, конечно, от предвосхищения интеллектуального) перцептивные действия способны выяснить ближайшие перспективы поведения и регулировать его в соответствии с условиями и стоящими перед субъектом задачами.

Хотя мы изучали главным образом процессы зрения и осязания у ребенка, однако установленные закономерности имеют, по-видимому, более общее значение и своеобразно проявляются, как показывают исследования наших сотрудников, и в других сенсорных модальностях (в области слуха, кинестетических восприятий и т. д.). Мы изучали зависимость восприятия от характера деятельности: а) в плане онтогенетического развития ребенка и б) в ходе развития функционального (в процессе формирования тех или иных перцептивных действий под влиянием сенсорного обучения).

Исследования онтогенеза восприятия, проведенные нами, а также другими авторами, свидетельствуют о том, что между восприятием и действием существуют сложные и изменяющиеся в ходе развития ребенка взаимоотношения.

В первые месяцы жизни ребенка, по данным Н.М. Щелованова, развитие сенсорных функций (в частности, функций дистантных рецепторов) опережает онтогенез соматических движений и оказывает существенное влияние на формирование последних. М.И.Лисина обнаружила, что ориентировочные реакции младенца на новые раздражители очень рано достигают большой сложности и осуществляются целым комплексом различных анализаторов.

Несмотря на то что на данной стадии ориентировочные движения (например, ориентировочные движения глаза) достигают относительно высокого уровня, они согласно нашим данным выполняют лишь ориентировочно-установочную функцию (устанавливают рецептор на восприятие определенного рода сигналов), но не функцию ориентировочно-исследовательскую (не производят обследования предмета и не моделируют его свойств).

Как показали исследования Л.А.Венгера, Р.Фантца и других, с помощью такого рода реакций уже в первые месяцы жизни достигается довольно тонкое "ориентировочное" различие старых и новых объектов (отличающихся друг от друга величиной, цветом, формой и т. д.), но еще не происходит формирования константных, предметных перцептивных образов, которые необходимы для управления сложными изменчивыми формами поведения.

Позднее, начиная с 3-4 месяца жизни, у ребенка формируются простейшие практические действия, связанные с захватыванием и манипулированием предметами, с передвижением в пространстве и т. д. Особенностью этих действий является то, что они непо-



средственно осуществляются органами собственного тела (ртом, руками, ногами) без помощи каких-либо орудий.

Сенсорные функции включаются в обслуживание этих практических действий, перестраиваются на их основе и сами приобретают постепенно характер своеобразных ориентировочно-исследовательских, перцептивных действий.

Так, исследования Г.Л.Выготской, Х.М.Халеверсона и других обнаруживают, что начинающееся примерно с третьего месяца жизни формирование хватательных движений оказывает существенное влияние на развитие восприятия формы и величины предмета. Подобно этому, обнаруженный Р.Уоком и Э.Гибсон прогресс в восприятии глубины у детей 6-18 мес. связан, по нашим наблюдениям, с практикой передвижения ребенка в пространстве.

Своеобразный, непосредственный характер практических действий младенца определяет особенности его ориентировочных, перцептивных действий. По данным Л.А.Венгера, последние, предвосхищают главным образом динамические взаимоотношения между собственным телом ребенка и предметной ситуацией. Это имеет место, например, при зрительной антиципации младенцем маршрута своего перемещения, в данных условиях, перспектив захватывания видимого предмета своей рукой.

На данной стадии развития ребенок выделяет в первую очередь те свойства предмета, которые непосредственно к нему обращены и на которые непосредственно наталкиваются его действия, в то время как совокупность других, не имеющих прямого к нему отношения, воспринимается глобально, нерасчлененно.

Позднее, начиная со второго года жизни, ребенок под влиянием взрослых начинает овладевать простейшими орудиями, воздействует одним предметом на другой. В связи с этим изменяется его восприятие. На данной генетической ступени становится возможным перцептивное предвосхищение не только динамических взаимоотношений между собственным телом и предметной ситуацией, но и известных преобразований межпредметных отношений (например, предвидение возможности протаснуть данный предмет через определенное отверстие, переместить один предмет при помощи другого и т.д.). Образы восприятия теряют ту глобальность и фрагментарность, которые были характерны на предыдущей стадии, и вместе с тем приобретают более четкую и более адекватную воспринимаемому предмету структурную организацию. Так, например, в области восприятия формы постепенно начинает выделяться общая конфигурация контура, которая, во-первых, ограничивает один предмет от другого, а во-вторых, определяет некоторые возможности их пространственного взаимодействия (сближения, наложения, захватывания одного предмета другим и т.д.).

Переходя, от раннего к дошкольному возрасту (3- 7 лет), дети при соответствующем, обучении начинают овладевать некоторыми видами специфически человеческой продуктивной деятельности, направленной не только на использование уже имеющихся, но и на создание новых объектов (простейшие виды ручного труда, конструирование, рисование, лепка и т.д.). Продуктивная деятельность ставит перед ребенком новые перцептивные, задачи.

Исследования роли конструктивной деятельности (А.Р.Лурия, Н.Н.Поддьяков, В.П.Сохина и др.), а также рисования (З.М.Богуславская, Н.П.Сакулина и др.) в развитии зрительного восприятия показывают, что под влиянием этих деятельностей у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, способность расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Соответственно и перцептивные образы формы приобретают новое содержание. Помимо дальнейшего уточнения контура предмета начинает выделяться его структура, пространственные особенности и соотношения составляющих его частей, на что ребенок раньше почти не обращал внимания.

Таковы некоторые экспериментальные данные, свидетельствующие о зависимости онтогенеза восприятия от характера практической деятельности детей различных возрас-

тов.

Как мы уже указывали, развитие ребенка происходит не спонтанно, а под влиянием обучения. Онтогенетическое и функциональное развитие непрерывно взаимодействуют друг с другом. В связи с этим мы можем рассмотреть проблему "восприятия и действия" еще в одном аспекте, в аспекте формирования перцептивных действий при сенсорном обучении. Хотя этот процесс приобретает весьма различные конкретные особенности в зависимости от прежнего опыта и возраста ребенка, однако на всех стадиях онтогенеза, он подчиняется некоторым общим закономерностям и проходит определенные этапы, напоминающие в некоторых отношениях те, которые были установлены П.Я.Гальпериным и другими при изучении формирования умственных действий и понятий.

На первом этапе формирования новых перцептивных действий (т. е. в тех случаях, когда ребенок сталкивается с совершенно новым, неизвестным ему ранее классом перцептивных задач) процесс начинается с того, что проблема решается в практическом плане, с помощью внешних, материальных действий с предметами. Это, конечно, не означает, что такого рода действия совершаются "вслепую", без всякой предварительной ориентировки в задании. Но поскольку последняя базируется на прошлом опыте, а задачи ставятся новые, эта ориентировка оказывается на первых порах недостаточной, и необходимые исправления вносятся непосредственно в процессе столкновения с материальной действительностью, по ходу выполнения практических действий. Так, приведенные выше экспериментальные данные свидетельствуют о том, что дети различных возрастов, сталкиваясь с новыми задачами, как, например, с задачей протолкнуть предмет через определенное отверстие (опыты Л.А.Венгера) или сконструировать сложное целое из имеющихся элементов (опыты А.Р.Лурия), первоначально достигают требуемого результата с помощью практических проб, а лишь затем у них складываются соответствующие ориентировочные перцептивные действия, также носящие на первых порах внешне выраженный, развернутый характер.

Исследования, проведенные нами совместно с лабораторией экспериментальной дидактики Института дошкольного воспитания (А.П.Усова, Н.П.Са-кулина, Н.Н.Поддьяков и др.), показали, что при рациональной постановке сенсорного обучения необходимо прежде всего правильно организовать эти внешние ориентировочные действия, направленные на обследование определенных свойств воспринимаемого объекта.

Так, в опытах З.М.Богуславской, Л.А.Венгера, Т.В.Ендовицкой, Я.З.Неверович, Т.А.Репиной, А.Г.Рузской и других обнаружилось, что наиболее высокие результаты достигаются в том случае, когда на начальных этапах сенсорного обучения сами действия, которые требуется выполнить, предлагаемые ребенку сенсорные эталоны, а также создаваемые им модели воспринимаемого предмета выступают в своей внешней материальной, форме. Такого рода оптимальная для сенсорного обучения ситуация возникает, например, в том случае, когда предлагаемые ребенку сенсорные эталоны даются ему в форме предметных образцов (в виде полосы цветной бумаги, наборов плоскостных фигур различной формы и т. д.), которые он может сопоставить с воспринимаемым объектом в процессе внешних действий (сближая их друг с другом, накладывая один на другой и т. д.). Таким путем на данной генетической стадии начинает складываться как бы внешний, материальный прототип будущего идеального, перцептивного действия.

На втором этапе сенсорные процессы, перестроившись под влиянием практической деятельности, сами превращаются в своеобразные перцептивные действия, которые осуществляются с помощью движений рецепторных аппаратов и предвосхищают последующие практические действия.<...>

Мы остановимся лишь на некоторых особенностях этих действий и их генетических связях с действиями практическими.

Исследования З.М.Богуславской, А.Г.Рузской и других показывают, например, что на данном этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью развернутых ориентировочно-исследовательских движений (руки и глаза). Аналогичные

явления наблюдаются при формировании акустических перцептивных действий (Т.В.Ендовицкая, Л.Е.Журова, Т.К.Михина, Т.А.Репина), а также при формировании у детей кинестетического восприятия собственных поз и движений (Я.З.Неверович).

На данном этапе обследование ситуации с помощью внешних движений взора, ощупывающей руки и т. д. предшествует практическим действиям, определяя их направление и характер. Так, ребенок, имеющий известный опыт прохождения лабиринта (опыты О.В.Овчинниковой, А.Г.Поляковой), может заранее проследить глазом или ощупывающей рукой надлежащий путь, избегая тупиков и не пересекая имеющиеся в лабиринте перегородки. Подобно этому дети, научившиеся в опытах Л.А.Венгера протаскивать различные предметы через отверстия разной формы и величины, начинают их соотносить, переводя только взор с предмета на отверстие, и после такой предварительной ориентировки с места дают безошибочное решение практической задачи.

Таким образом, на данном этапе внешние ориентировочно-исследовательские действия предвосхищают пути и результаты действий практических, соотносясь с теми правилами и ограничениями, которым последние подчиняются.

На третьем этапе перцептивные действия свертываются, время их протекания сокращается, их эффекторные звенья оттормаживаются, и восприятие начинает производить впечатление пассивного, бездейственного процесса.

Наши исследования формирования зрительных, осязательных и слуховых перцептивных действий показывают, что на поздних ступенях сенсорного обучения дети приобретают способность быстро, без каких-либо внешних ориентировочно-исследовательских движений узнавать определенного рода свойства объекта, отличать их друг от друга, обнаруживать связи и отношения между ними и т. д.

Имеющиеся экспериментальные данные позволяют предположить, что на данном этапе внешнее ориентировочно-исследовательское действие превращается в действие идеальное, в движение внимания по полю восприятия. <...>

### **Ж. ПИАЖЕ (Когнитивная психология)**

#### **ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ РЕЧЬ**

*Хрестоматия по общей психологии, Выпуск III, Субъект познания. Ответственный редактор В.В.Петухов Редакторы-составители Ю.Б.Дормашев, С.А.Капустин*

1. Функции речи
2. Материалы
3. Классификация функций детской речи
4. Измерение эгоцентризма
5. Функции речи

Можно ли, наверное, утверждать, что даже у взрослого речь всегда служит для передачи, для сообщения мысли? Не говоря уже о внутренней речи, очень многие - из народа или рассеянных интеллигентов - имеют привычку наедине произносить вслух монологи. Может быть, в этом можно усмотреть приготовление к общественной речи: человек, говорящий вслух наедине, сваливает иногда вину на фиктивных собеседников, как дети - на объекты своей игры. Может быть, в этом явлении есть "отраженное влияние социальных привычек", как на это указал Болдуин; индивидуум разговаривает с собой как бы для того, чтобы заставить себя работать, разговаривает потому, что у него образовалась привычка обращаться с речью к другим, чтобы воздействовать на них. Но примем ли мы то или другое объяснение - ясно, что здесь функция речи отклоняется от своего назначения: индивидуум, говорящий сам для себя, испытывает от этого удовольствие и возбуждение, которое как раз очень отвлекает его от потребности сообщать свои мысли другим. <...>

Итак, функциональная проблема речи может быть поставлена даже и по отношению к нормальному взрослому. Тем более, конечно, она может быть поставлена по отношению к

больному, к первобытному человеку или к ребенку. <...>

#### Материалы

Мы приняли следующую технику работы. Двое из нас следили каждый за одним ребенком (мальчиком) в течение почти одного месяца на утренних занятиях "Дома малюток" Института Ж.-Ж. Руссо, тщательно записывая (с контекстом) все, что говорил ребенок. В классе, где мы наблюдали за нашими двумя детьми, дети рисуют и строят, что хотят, лепят, играют в счетные игры, игры чтения и т. д. Эта деятельность совершенно свободна - дети не ограничены в желании говорить или играть сообща, без всякого вмешательства со стороны взрослых, если сам ребенок его не вызывает. Дети работают индивидуально или по группам, переходят из одной комнаты в другую (комната рисования, комната лепки и т. д.) по своему желанию, короче, в этих комнатах превосходная почва для наблюдения и изучения общественной жизни и речи ребенка.

После того как наши материалы собраны, мы перенумеровываем все фразы ребенка. Вообще ребенок говорит короткими фразами, прерываемыми продолжительным молчанием или словами других детей. Когда текст разбит на фразы, мы стараемся классифицировать их по элементарным функциональным категориям; эту-то классификацию мы и будем изучать.

Приведем один из документов, собранных Описанным выше способом, и разберем его во всей его сложности:

23. Пи (Эзу, рисующему трамвай с прицепным вагоном): - Но у них нет флажков, у трамваев, которые прицеплены сзади. (Ответа нет).

24. (Говоря о своем трамвае, ни к кому не обращаясь): - У них нет прицепных вагонов. (Никто не отвечает).

25. (Обращаясь к Бэе): - Это трамвай, у которого нет вагона. (Ответа нет).

26. (Обращаясь к Ге): - У этого трамвая нет вагонов, Ге, ты понимаешь, ты понимаешь, он не красный, ты понимаешь... (Ответа нет).

27. (Лев говорит громко): - Смешной господин. (На известном расстоянии и не обращаясь ни к Пи, ни к кому). Пи: - Смешной господин. (Продолжает рисовать свой трамвай).

28. - Трамвай - я его оставлю белым.

29. (Эз, который тоже рисует, говорит: - Я его делаю желтым). - Нет, не надо его делать всего желтым.

30. Я делаю лестницу, посмотри, (Бэа говорит: - Я не могу прийти сегодня после обеда, у меня урок ритмики).

31. - Что ты говоришь? (Бэа повторяет эту же фразу).

32. - Что ты говоришь? (Бэа не отвечает. Она забыла то, что сказала, и толкает Ро).

33. (Обращаясь к Бэе): - Оставь же его.

34. (Воспитательница (Бэи) спрашивает Эза, не хочет ли он пойти с ней). - Эз, иди, это еще не кончено. (34) - Эз не кончил, мадемуазель.

35. (Ни к кому не обращаясь): - Я делаю черные камешки.

36. - Хорошенькие... эти камешки.

37. (Эзу) - Лучше, чем ты, а? (Ответа нет: Эз не слышал предыдущей фразы).

Мы выбрали этот пример из высказываний Пи (6 лет) потому, что он представляет наиболее энергичную общественную деятельность, на которую Пи способен: он рисует за одним столом с Эзом, своим неразлучным другом, и беспрестанно разговаривает с ним.

#### Классификация функций детской речи

Мы можем разделить все разговоры наших двух испытуемых на две большие группы, которые можно назвать эгоцентрической и социализированной. Произнося фразы первой группы, ребенок не интересуется тем, кому он говорит и слушают ли его. Он говорит либо для себя, либо ради удовольствия приобщить кого-нибудь к своему непосредственному действию. Эта речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь о себе и не пытается стать на точку зрения собеседника. Собеседник для него первый встречный. Ребенку важен лишь видимый интерес, хотя у него, очевидно, есть иллюзия, что его слышат и пони-

мают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника, действительно сообщить ему что-нибудь: это разговор вроде тех, что ведутся в некоторых гостиных, где каждый говорит о себе и где никто не слушает. Можно разбить эгоцентрическую речь на три категории:

1. Повторение.

2. Монолог.

3. Монолог вдвоем или коллективный монолог. Что же касается социализированной речи, то здесь можно различать следующие категории:

4. Передаваемая информация.

5. Критика.

6. Приказания, просьбы и угрозы.

7. Вопросы.

8. Ответы.

Эхолалия. У наблюдаемых нами двух детей некоторые из записанных разговоров обладают свойствами чистого повторения, или эхолалии. Этой эхолалии принадлежит, роль простой игры; ребенку доставляет удовольствие повторять слова ради них самих, ради развлечения, которое они ему доставляют, не обращаясь абсолютно ни к кому. Вот несколько типичных примеров.

(Е. сообщает Пи слово "целлулоид"). Лев, работая над своим рисунком за другим столом... - Лулоид, лелелоид и т. п..

(Перед аквариумом, Пи вне группы - не реагирует. Произносится слово "тритон") Пи: - Тритон, тритон.

Лев (после того, как часы прозвонили "ку-ку"): - Ку-ку... ку-ку...

Монолог. Вот несколько примеров простого монолога, где ребенок сопровождает свои действия громко произносимыми фразами.

Лев устраивается за столом, без товарищей: - Я хочу сделать этот рисунок... Мне бы хотелось сделать что-нибудь, чтобы нарисовать. Надо бы большую бумагу, чтобы сделать это...

Лев переворачивает игру: - И все переворачивается.

Лев маленький человек, очень занятый собой. Он должен непрерывно объявлять всем о том, что он делает. Поэтому и монолог его можно считать вызванным тенденцией, делающей монолог коллективным, где каждый говорит о себе, не слушая других. Тем не менее, когда он один, он продолжает объявлять, что он хочет делать, довольствуясь собственной персоной как собеседником. В таких условиях - это чистый монолог.

У Пи монолог встречается реже, но в более откровенной форме; ребенку случается говорить действительно с единственной целью ритмизировать свое действие.

53. Пи берет тетрадь с цифрами и переворачивает страницы ее: - 1,2,3, 4, 5, 6... 9, 8, 8, 8, 8, 8, ... 9. Номер 9, номер 9, номер 9. Поет - я хочу номер 9 (это число, которое он представит в виде рисунка).

54. Глядя на Бэю, которая стоит перед счетами, но не говоря с ней: - Теперь я хочу сделать 9, 9, я делаю 9, я делаю 9 (рисует).

55. (Воспитательница Л. проходит возле стола, ничего не говоря). - Вот, мадемуазель, 9, 9, 9... Номер 9.

56. (Он идет к счетам, чтобы посмотреть, каким цветом он изобразит свое число, чтобы оно соответствовало колонке 9 в счетах): - Розовый карандаш, надо 9 (поет).

57. (Эзу, который проходит мимо): - Я делаю 9 (Эз). Что ты будешь делать? - Маленькие кружочки.

58. (Карандаш сломался) - Ай, ай.

59. - Теперь у меня 9.

Целью этого монолога является сопровождение данного действия. Есть два единственных отклонения. Пи желает приобщить к своим намерениям собеседника (55 и 57); правда, это несколько не прерывает монолога, который продолжается, как если бы Пи был

один в комнате. Слово здесь исполняет лишь функцию возбудителя, но никак не сообщения. Несомненно, Пи испытывает удовольствие от того, что находится в комнате, где есть люди, но если бы он был один, он и тогда бы произносил аналогичные фразы.

Коллективный монолог. Это самая социальная форма из эгоцентрических разновидностей языка ребенка, потому что к удовольствию разговаривать она прибавляет еще удовольствие произносить монолог перед другими и таким образом привлекать - или полагать, что привлекаешь, - их интерес к его собственному действию или к собственной мысли. Но ребенку, говорящему таким образом, не удастся заставить слушать своих собеседников, потому что фактически он к ним не обращается. Он ни к кому не обращается. Он громко говорит для себя перед другими. Такой образ действий можно найти у некоторых взрослых, которые имеют привычку громко размышлять, как если бы они говорили сами для себя, но с расчетом, что их слушают. Если отбросить некоторое актерство этого положения, то получим эквивалент коллективного монолога детей.

Для того, чтобы сразу дать себе отчет в малой общественной силе этой формы языка, следует перечислить наши примеры выше: Пи два раза произносит одну и ту же фразу (25 и 26) двум собеседникам, которые не слушают и не отвечают, и он этому нисколько не удивляется. В свою очередь, он два раза спрашивает Бэю: "Что ты говоришь?" (31 и 32), не слушая ее, он продолжает свою мысль и свой рисунок и говорит только для себя. Вот еще несколько примеров.

Лев (за столом, где работает группа): - Я уже одну "луну" сделал, тогда ее надо переменить.

Лев: - У меня есть ружье, чтобы его убить. Я капитан на лошади. У меня есть лошадь, и у меня есть ружье.

Начало этих фраз заслуживает быть отмеченным: "У меня... я...." Предполагается, что все слушают. Это отличает указанные фразы от чистого монолога. Но по своему содержанию они являются точным эквивалентом монолога; ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать. <...>

#### Измерение эгоцентризма

Среди полученных результатов есть один, как раз наиболее интересный для изучения логики ребенка и представляющий некоторые гарантии достоверности - это отношение эгоцентрической речи к общей сумме высказываний ребенка. Эгоцентрическая речь - это, как мы видели, группа высказываний, состоящая из 3 первых вышеуказанных категорий: повторения, монолога и коллективного монолога. Свободная речь - это совокупность семи первых категорий, т. е. всех высказываний, минус те, которые считаются ответом на вопрос взрослого или ребенка.

Эта пропорция эгоцентрической речи по отношению к сумме спонтанной (свободной) речи выразилась: Эгоцентрическая речь по отношению ко всей речи, включая сюда и ответы, равна 39% у Льва и 37% у Пи. Близость результатов у Пи и Льва уже сама по себе является счастливым признаком.

Такие же вычисления, сделанные приблизительно в отношении 1500 высказываний, произнесенных в целой зале, дали результаты в 0,45 (ср. разн. - 0,05).

Какой вывод можно сделать на основании всего сказанного выше? По-видимому, такой: до 6-7 лет дети думают и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее общаются друг другу свои интеллектуальные искания, чем мы. Конечно, когда дети бывают вместе, то кажется, что они больше, чем взрослые, говорят о том, что делают; но большей частью они говорят только для самих себя. Мы, наоборот, меньше говорим о наших действиях, но наша речь почти всегда социализована.

### **Э. ЭРИКСОН (Психодинамический подход)**

#### **ИДЕНТИЧНОСТЬ: ЮНОСТЬ И КРИЗИС – М.: Прогресс, 1996.**

*(Глава III Жизненный цикл: эпигенез идентичности)*

Одной из основных координат идентичности является жизненный цикл, поскольку мы исходим из предположения о том, что не только до подросткового возраста индивид развивает предпосылки своего психологического роста, умственного созревания и социальной ответственности для того, чтобы пережить «кризис идентичности», пройти через него. Фактически мы можем говорить о «кризисе идентичности» как о психологическом аспекте отрочества. Эта стадия не может быть пройдена без формирующейся особой формы идентичности, которая будет решающим образом определять дальнейшую жизнь.

Давайте еще раз остановимся на имевшем серьезные последствия открытии Фрейда, заключавшемся в том, что по содержанию невротический конфликт не слишком отличается от «нормативных» конфликтов, через которые в детстве должен пройти каждый ребенок и последствия которых каждый взрослый несет потом в своей личности. Чтобы сохраниться психологически, человек вновь и вновь решает эти конфликты подобно тому, как его тело постоянно борется с пагубными физическими воздействиями. Однако, поскольку я не могу принять положения: быть живым или не быть больным — это и значит быть здоровым, или, как я бы предпочел сказать в отношении к личности, витальным, я должен обратиться к нескольким понятиям, не входящим в официальную терминологию моей исследовательской области. Я представляю картину развития человека с точки зрения конфликтов, внутренних и внешних, которые несет с собой витальная личность, выходя из каждого кризиса с усилившимся ощущением внутреннего единства, с развившимися способностями к здравым суждениям, к «хорошим действиям» в соответствии со своими собственными стандартами и стандартами значимых для него людей. Использование слов «хорошие действия», конечно, поднимает вопрос о культурной относительности. Значимые для человека люди могут думать, что он делает хорошо, когда он «делает что-то хорошее» или когда он «делает хорошо», то есть овладевает чем-то; когда он «хорошо делает», приобретая новые знания и умения, или просто преуспевает, и когда он учится конформно соответствовать окружению либо, напротив, бунтовать, восставать; когда он свободен от невротических симптомов или в состоянии удерживать в своей витальности всевозможные глубинные конфликты.

Существует много формулировок для описания «здоровой» личности взрослого человека. Но если мы возьмем только одну из них, в соответствии с которой здоровая личность активно строит свое окружение, характеризуется определенным единством личности и в состоянии адекватно воспринимать мир и саму себя, — то станет ясно, что все эти критерии относятся к когнитивному и социальному развитию ребенка. Действительно, можно сказать, что детство определяется их исходным отсутствием и постепенным развитием по ступеням растущей дифференциации. Как же в таком случае развивается витальная личность, или, как мы говорили, вырастает из последовательных стадий увеличения способности адаптироваться к жизненным нуждам — вырастает, сохраняя некоторый витальный энтузиазм?

Пытаясь понять, что такое развитие, полезно вспомнить эпигенетический принцип, который вытекает из понимания развития организма в утробе матери. В генерализованном виде этот принцип заключается в следующем: все, что развивается, имеет исходный план развития, в соответствии с которым появляются отдельные части — каждая, имея свое время доминирования, — покуда все эти части не составят способного к функционированию целого. Это, естественно, справедливо для эмбрионального развития, когда каждая часть организма имеет свое критическое время доминирования и опасности подвергнуться повреждению. Появляясь на свет, ребенок меняет химический обмен в утробе матери на систему социального обмена в обществе, где его постепенно развивающиеся способности сталкиваются с культурными возможностями, благоприятствующими этому

развитию или лимитирующими его. Как разворачивается дальнейшее развитие организма, которое идет не путем появления новых органов, а через предписанную последовательность формирования двигательных, сенсорных и социальных способностей, описано в литературе, посвященной развитию ребенка. Выше было показано, что психоаналитики дали нам по большей части понимание идиосинкразического опыта, в особенности внутренних конфликтов, фиксирующих способ, посредством которого индивид становится определенной личностью. Здесь важно отчетливо понимать, что в последовательности приобретения наиболее значимого личностного опыта здоровый ребенок, получивший определенное воспитание, будет подчиняться внутренним законам развития, которые задают порядок разворачивания потенциальностей для взаимодействия с теми людьми, которые заботятся о нем, несут за него ответственность, и теми социальными институтами, которые его ждут. Поскольку это взаимодействие варьируется в разных культурах, оно обязательно должно оставаться в рамках «соответствующего темпа и соответствующей последовательности», которые определяют весь эпигенез. Следовательно, можно сказать, что личность развивается в соответствии с этапами, преддетерминированными в готовности человеческого организма побуждаться расширяющимся кругом значимых индивидов и социальных институтов, осознавать их и взаимодействовать с ними.

Именно поэтому при демонстрации стадий развития личности мы используем эпигенетическую диаграмму, аналогичную той, которая была представлена в книге «Детство и общество» для анализа фрейдовских стадий психосексуального развития. Внутренняя цель такой демонстрации — перекинуть мостик между теорией детской сексуальности (без воспроизведения ее здесь в деталях) и нашими знаниями о психическом и социальном развитии ребенка.

<...> Диаграмма схематически отражает прогрессию во времени дифференциации частей. Это показывает, во-первых, что каждый из рассматриваемых элементов витальной личности системно связан со всеми другими и что все они зависят от развития и последовательности появления каждого элемента; и, во-вторых, что каждый элемент существует в некоторой форме до предписанного наступления «его» критического, определяющего времени.

<...>

Каждая последующая стадия, таким образом, есть потенциальный кризис вследствие радикального изменения перспективы. Слово «кризис» здесь употребляется в контексте представлений о развитии для того, чтобы выделить не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и, вследствие этого, онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости. <...>

### **1. Младенчество: развитие узнавания**

Фундаментальной предпосылкой ментальной витальности является чувство базисного доверия — формирующаяся на основании опыта первого года жизни установка по отношению к себе и к миру. Под «доверием» я подразумеваю собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей.

Описывая развитие серии альтернативных базисных установок, включая идентичность, мы прибегаем к термину «чувство чего-то». Очевидно, что такие «чувства», как ощущение здоровья или витальности либо ощущение их отсутствия, пронизывают всё, от поверхности до самой глубины, включая и то, что мы переживаем совершенно сознательно, и то, что переживаем едва осознанно и совершенно бессознательно. Как сознательное переживание, доверие доступно интроспекции. Но оно является также и особым типом поведения, доступным постороннему наблюдению; оно, наконец, является некоторым внутренним состоянием, верифицируемым только тестированием и психоаналитической интерпретацией. Все три указанных измерения необходимо иметь в виду, когда мы говорим о «чувстве чего-то».

Как это принято в психоанализе, вначале мы исследовали «базисную» природу дове-



рия через психопатологию взрослых. У взрослых радикальное снижение базисного доверия и превалирование базисного недоверия проявляются в определенной форме выраженного отчуждения, характеризующего индивидов, которые уходят в себя, если оказываются не в ладах с другими людьми или с самими собой. Такой уход наиболее ярко демонстрируют индивиды, у которых наблюдается регресс к психотическому состоянию, когда они полностью закрываются, отказываясь от еды, удобств, забывая все свои дружеские привязанности. Главный дефект этих людей виден из того факта, что если мы хотим помочь им с помощью психотерапии, то должны сначала «достучаться» до них, убедив в том, что они могут доверять нам, что мы доверяем им и они могут доверять сами себе.

Знакомство с подобными радикальными регрессиями, равно как и наиболее глубокими и инфантильными склонностями наших здоровых пациентов, научило нас рассматривать базисное доверие в качестве краеугольного камня витальной личности. Давайте посмотрим, что доказывает справедливость идеи поместить акцент на этом компоненте в самое начало человеческой жизни.

Как только разрывается симбиоз новорожденного младенца с телом матери, происходит встреча врожденной и более или менее скоординированной способности ребенка сосать материнскую грудь с более или менее скоординированной способностью и желанием, интенцией, матери кормить младенца и радоваться ему. В этот момент ребенок живет и любит через свой рот, а мать живет и любит через свою грудь, выражая голосом, мимикой, позой тела готовность сделать все необходимое для ребенка.

Для матери это позднее и сложное достижение, во многом определяемое всем ходом ее развития, ее неосознаваемой установкой по отношению к ребенку, перенесенной беременностью и родами, отношением к уходу за ребенком, его воспитанию — и ответной реакцией новорожденного. Для младенца рот является фокусом самого первого совместного с матерью подхода к жизни. В психоанализе эта стадия обычно называется оральной стадией. Однако ясно, что, помимо доминирующей потребности в пище и восприимчивости к пищевым раздражителям, ребенок вскоре становится восприимчив и ко многому другому. Поскольку он хочет и может сосать соответствующие объекты и глотать все те жидкости, которые они выделяют, то вскоре он начинает хотеть и мочь «взять» с помощью глаз все то, что составляет его визуальное поле. Его чувства начинают «вбирать» все подходящее. В этом смысле можно говорить об инкорпоративной (вбирающей) стадии, на которой ребенок, если можно так выразиться, берет то, что ему предлагают. В этот период младенцы очень чувствительны и уязвимы. Поэтому, чтобы быть уверенными в том, что первый опыт жизни в этом мире не только сохранит им жизнь, но и поможет скоординировать их нежное дыхание и их метаболические и циркуляторные ритмы, взрослые должны проследить за теми стимулами, которые они адресуют чувствам детей. Эти стимулы, как и пища, должны быть своевременны и нужной интенсивности; в противном случае готовность к восприятию у ребенка может смениться либо диффузной защитой, либо апатией.

<...> Существует некоторая глубинная мудрость, некоторое неосознаваемое планирование, множество суеверий в различных (иногда на первый взгляд) случайных вариациях воспитания детей. Но есть и своя логика — пусть инстинктивная и ненаучная — в утверждении, что то, что «хорошо для ребенка», зависит от того, кем предположительно он станет и где.

Как бы то ни было, но уже в своих самых первых контактах ребенок сталкивается с принципиальными модальностями своей культуры. Простейшая и первейшая из этих модальностей "I" — взять, не в смысле «пойти и взять», а смысле воспринять то, что дается. «Взять» легко, когда все в порядке, но любое нарушение показывает действительную сложность этого процесса. Организм новорожденного, нестабильный, нащупывающий, ищущий, осваивает эту модальность, лишь научаясь соотносить свою готовность «взять» с тем, что делает мать, которая в свою очередь дает ему возможность развивать и координировать его способы «взять» в той мере, в какой она развивает и координирует свои способы «дать». Но в этом принятии того, что ему дается, в обретении способности заставить

кого-то сделать для него то, что он хочет, младенец также развивает необходимые основы, чтобы самому превратиться в дающего.

У некоторых особо чувствительных индивидов или у тех, чья ранняя фрустрация не была компенсирована, слабость этой ранней взаимной регуляции может проявляться в нарушении связей с миром в целом, и в особенности со значимыми для них людьми. Но, конечно, существуют пути поддержания общности через насыщение иных, кроме орального, рецепторов: удовольствие, получаемое ребенком от того, что его держат на руках, согревают, улыбаются ему, говорят с ним, качают и т.п. Кроме такой «горизонтальной» компенсации (компенсации на той же стадии развития) существует множество «лонгитюдных» компенсаций, возникающих на более поздних стадиях жизненного цикла.

На «второй, оральной» стадии окончательно формируются способности добиваться и получать удовольствие в более активной и определенно направленной инкорпоративной деятельности. С появлением зубов развивается удовольствие кусать твердые предметы, прокусывать их, откусывать от них кусочки. Этот активно-инкорпоративный модус, так же как и описанный выше, характеризует вариативность других видов активности. Глаза, которые вначале просто пассивно следовали за предъявляемыми раздражителями, теперь научаются фокусироваться на объектах, выделять их, «выхватывать» из окружения, активно следить за ними. Так же и органы слуха приобретают способность вычленять значимые звуки, локализовать их, соответственно менять позицию головы и тела. Руки обучаются целенаправленным движениям, умению хватать и удерживать предметы. Мы, однако, более заинтересованы в выявлении некоторой общей конфигурации развития отношения ребенка к миру, нежели в анализе первых проявлений отдельных изолированных способностей, которые подробно описаны в литературе, посвященной развитию ребенка. Тогда можно рассматривать стадию как время, когда появляется данная общая конфигурация (или появляется в формах, поддающихся тестированию), или как период, когда ряд связанных между собой способностей развиваются и интегрируются таким образом, что обеспечивают благополучный переход к следующей стадии.

<...>

Кризис «второй, оральной» стадии трудно определить и еще труднее верифицировать. По-видимому, он состоит в совпадении во времени трех моментов: (1) более острая, напряженная потребность в активном овладении, приобретении и наблюдении, напряжение, связанное с ощущениями дискомфорта из-за растущих зубов, и другие изменения в оральном механизме; (2) растущее осознание ребенком себя как отдельной персоны и (3) постепенный отход матери от ребенка, возвращение к своим обычным занятиям, которые были ею оставлены в пред- и послеродовой периоды. Эти занятия включают и возвращение к интимным супружеским отношениям, а возможно, и новую беременность.

Если кормление грудью происходит и на стадии кусания, что, вообще говоря, является правилом, возникает необходимость понять, как продолжать сосание без кусания, так, чтобы мать с болью и негодованием не отнимала бы свою грудь. Наша клиническая работа показывает, что эта стадия ранней истории жизни человека дает ему некоторое чувство исходной утраты и предчувствие, что однажды его связь с матерью будет нарушена. Поэтому отнятие от груди не должно означать для ребенка внезапное лишение и кормления грудью, и безусловности материнского присутствия. При определенных отягчающих условиях резкая потеря привычной материнской любви без надлежащей замены в этот период может вести к острой детской депрессии или к более мягкому, но хроническому состоянию печали, способному придать депрессивную окраску всей предстоящей жизни человека. Но даже при более благоприятных условиях эта стадия, по-видимому, вводит в психическую жизнь чувство отлучения и смутную, но универсальную ностальгию по утерянному раю.

Именно вопреки всем этим переживаниям, связанным с депривацией от разлучения с матерью, с покинутостью и формирующим чувство базисного недоверия, должно установиться и развиваться чувство базисного доверия.

То, что мы здесь называем «доверием» (trust), перекликается с «конфиденциальностью» (confidence)<sup>3</sup>. И если я предпочитаю слово «доверие», то только потому, что в нем больше наивности и единения: про ребенка можно сказать, что он доверчив, но будет слишком сказать, что он конфиденциален. Более того, доверие включает в себя не только то, что некто научается надеяться, полагаться на тех, кто извне обеспечивает его жизнь, но и доверие к самому себе, веру в способность собственных органов справляться с побуждениями. Такой человек способен чувствовать себя настолько полным доверия, что обеспечивающие его жизнь окружающие не должны постоянно стоять при нем на часах.

<...> Патология и иррациональность оральных тенденций всецело зависят от степени их интегрированное с другими частями личности, а также от степени их включенности в общие культурные паттерны и использования принятых межличностных форм их внешнего выражения. Здесь, как, собственно, и везде, мы должны, следовательно, рассмотреть в качестве дискуссионной проблему выражения инфантильных побуждений в культурных паттернах, которые можно считать, а можно не считать патологическими отклонениями от общей экономической или моральной системы некоторой культуры. В качестве примера можно назвать воодушевляющую веру в счастливый случай, в «свой шанс» — эту традиционную привилегию веры американцев в свои собственные возможности и в благожелательность судьбы. Эта вера временами может вырождаться в любовь к азартным играм или в «ловлю шанса» — случайные, часто самоубийственные испытания судьбы — или просто в убежденность, что твои шансы на успех явно выше, чем у других. Точно так же все приятные переживания, которые могут быть получены, особенно в компании, от старых и новых вкусовых ощущений, нюхания, питья, жевания, глотания, переваривания пищи, могут обернуться пагубным пристрастием к еде, не выражающим и не возбуждающим имеющегося у нас базисного доверия. Здесь мы, по-видимому, сталкиваемся с феноменом, требующим эпидемиологического подхода к проблеме более или менее опасного развития инфантильных модальностей в культурных излишествах, точно так же, как и к мягким формам вкусовых привычек, самообмана, алчности, которые являются выражением определенной слабости оральной уверенности.

Необходимо, однако, отметить, что степень доверия, определяемая самым ранним детским опытом, по-видимому, не зависит от абсолютного количества еды или демонстраций любви, а зависит от качества связей ребенка с матерью. Матери формируют у своих детей доверие при таком типе отношения к ребенку, который сочетает тонкую реакцию на индивидуальные запросы младенца и твердое чувство собственной уверенности в контексте взаимного доверия их совместного стиля жизни. Это формирует у ребенка исходные основания чувства идентичности, которые позже войдут в ощущение того, что «все в порядке», чувство, что ты есть ты, что ты становишься тем, кем, другие верят, ты станешь. Родителям мало владеть одними только приемами воспитания через запреты и разрешения, они должны уметь донести до ребенка глубокую, почти соматическую убежденность в том, что существует определенный смысл во всем том, что они делают. Здесь следует заметить, что традиционная система ухода за ребенком является фактором, способствующим формированию доверия, даже тогда, когда ее элементы, взятые в отдельности, могут казаться случайными и либо слишком жесткими, либо слишком мягкими. Многое в данном случае зависит от того, используются ли эти элементы родителями, твердо уверенными, что это и есть единственно возможный, правильный метод воспитания, или же родителями, для которых процесс воспитания — лишь способ отделаться от гнева, снять собственные страхи, заслужить похвалу от самого ребенка, от свекрови, тещи, врача или священника.

<...> Что могли бы мы считать наиболее ранним и наиболее недифференцирован-

---

<sup>3</sup> На русский язык оба эти слова переводятся как «доверие». Прим. перев.

ным «чувством идентичности»? Я склонен предположить, что оно порождается встречей матери и младенца, дающей взаимное доверие и взаимное узнавание. Это во всей своей детской простоте и является первым опытом того, что впоследствии вновь проявится в любви, в способности восхищаться и что может быть названо чувством «благословенного присутствия», потребность в котором на протяжении всей жизни остается основной для человека. Отсутствие этого чувства или его ослабленность может опасно ограничить способность переживания «идентичности», когда в подростковом возрасте человек должен оставить детство и встретить взрослость и вместе с ней начать лично выбирать свои любовные привязанности.

<...> Каждая следующая стадия и каждый следующий кризис имеют определенную связь с одним из базисных институциональных стремлений человека по той простой причине, что жизненный цикл человека и социальные институты развивались одновременно. Между ними двойная связь: каждое поколение привносит в эти институты пережитки инфантильных потребностей и юношеского пыла и берет от них — пока они, естественно, в состоянии поддерживать свою институциональную витальность — специфическое подкрепление детской витальности.

<...> Наиболее краткой и точной формулировкой идентичности, являющейся завоеванием самого раннего детства, может быть следующая: «Я есть то, что, надеюсь, я имею и даю».

## **2. Раннее детство: воля быть собой**

Психоанализ обогатил словарь словом «анальность», предложенным для обозначения определенного удовольствия и своеволия, связанных в раннем детстве с органами выделения. Для ребенка ценность полной процедуры очищения кишечника и мочевого пузыря, конечно, с самого начала повышается за счет предстоящей награды за большое — «хорошо сделанное» дело. Вначале эта награда должна компенсировать частый дискомфорт и переживаемое напряжение, которые создаются, покуда кишечник учится делать свою ежедневную работу. Необходимый «объем» анальному опыту дают две линии развития: появление достаточно сформированного стула и общая координация мускульной системы, которая обеспечивает произвольное выделение, равно как и произвольную задержку стула. Это новое измерение в подходе к вещам не ограничивается, однако, одними лишь сфинктерами. В действительности развивается общая способность — напряженная потребность в принципе сохранять опрятность и по желанию выбрасывать то, что накопилось, — сменяющая произвольное задержание или освобождение от стула.

Основное значение этой второй стадии раннего детства — в быстрых завоеваниях на пути развития мускулатуры и вербализации; в становлении способности — и вдвойне переживаемой неспособностью — координировать некоторое число в высшей степени конфликтующих между собой паттернов действий, характеризующихся тенденциями «удержать» и «отпустить». На этом и на многих других путях развития все еще очень зависимый ребенок начинает испытывать свою автономную волю. В это время грозные внутренние силы «держатся в узде» и рвутся из нее, особенно в столкновении неравных волей, поскольку ребенок часто бывает не равносильным своему собственному желанию, а родители и ребенок — не равносильными друг другу. Что касается собственно анальности, то все здесь зависит от желания культурного окружения ребенка заниматься этой проблемой. Существуют примитивные и аграрные культуры, где родители игнорируют анальное поведение и оставляют более старшим детям заботу выводить едва начинающего ходить малыша в кусты, причем его обучаемость в этом деле может быть связана главным образом с желанием подражать старшим детям. Наша западная цивилизация (так же, как и другие, например японская), и особенно определенные ее классы, имеет обыкновение к этому делу относиться серьезнее. Именно в данном вопросе машинный век выработал идеал механически оттренированного, безупречно функционирующего и всегда чистого, пунктуального, дезодорированного тела. К тому же предполагается, что ранний и строгий тренинг абсолютно необходим для такого типа личности, которому предстоит эффективно

функционировать в этом механизированном мире, где время — деньги. Таким образом, ребенок в глазах взрослых превращается в машину, которую следует настроить и отладить, точно так же, как раньше он представлялся им животным, которое надо было выдрессировать. На самом деле произвольность может развиваться только постепенно. В любом случае клиническая практика позволяет предположить, что среди современных невротиков встречается компульсивный тип, для которого характерны скупость, скрытность, мелочность как в отношении человеческих привязанностей, времени и денег, так и в отношении управления своим кишечником. Также следует отметить, что для широких слоев нашего общества тренировка работы кишечника и мочевого пузыря оказывается явно слабым местом в воспитании ребенка.

Что же делает анальную проблему такой потенциально важной и трудной?

Вклад анальной зоны в экспрессию упрямой настойчивости конфликтного импульса больше, чем вклад всех других зон, потому что, во-первых, это модельная зона для двух противоположных модусов, которые должны превратиться в альтернативные, а именно задержание и освобождение от чего-то. Далее, сфинктеры являются лишь частью мускульной системы с ее общей двойственностью: напряжения и расслабления, сгибания и разгибания. Тогда данная стадия в целом превращается в борьбу за автономию. Потому что, как только ребенок начинает более твердо стоять на ногах, он научается также описывать свой мир как «я» и «ты», «мне» и «мое». Каждая мать знает, как поразительно находчив бывает на этой стадии малыш, если он задумал что-то сделать. Невозможно, однако, найти надежного способа заставить его захотеть сделать именно это. Любая мать замечала также, с какой нежностью и любовью ребенок в этом возрасте прижимается к ней и как неожиданно резко может ее оттолкнуть. Одновременно ребенок может собирать различные предметы в одну кучу и разбрасывать их, привязываться к драгоценным для него вещам и вышвыривать их в окна дома или автомобиля. Все эти с виду противоречивые тенденции мы объединяем в формуле сдерживающего-отпускающего модуса. В действительности все базисные модальности приводят к враждебным и дружественным, жестким и мягким ожиданиям и установкам. Так, модальность «держат» может превратиться в деструктивное и жесткое сдерживание, изолирование, а может — в паттерн заботы «хранить и оберегать». Модальность «отпускать» также может обернуться опасным попустительством деструктивным силам или стать мягким отношением «пусть будет», «пусть оно идет, как идет». Говоря на языке культуры, эти модальности не хороши и не плохи, их ценность зависит от того, как они встроены в паттерны утверждения или отвержения данной культуры.

Регуляция взаимоотношений между взрослым и ребенком оборачивается теперь тяжелым испытанием. Если слишком ранний или слишком жесткий внешний контроль отнимает у ребенка возможность самому постепенно научиться произвольно, по своему выбору контролировать отправления кишечника и других функций, то позже он окажется перед лицом двойного сопротивления и двойного поражения. Бессильный против своих собственных анальных инстинктов, часто пугающийся «урчания» своих собственных кишок, беспомощный во внешней жизни, ребенок будет вынужден искать удовлетворение и способы контроля либо посредством регрессии, либо посредством извращения прогрессивного развития. Иными словами, он вернется к более раннему оральному контролю; то есть или он будет сосать свой палец и станет вдвое требовательнее; или начнет вести себя враждебно и своевольно, используя свои фекалии (что впоследствии будет соответствовать грязным выражениям) в качестве агрессивного подкрепления; или же он будет без достаточных оснований претендовать на автономию, на действия без чьей-либо помощи.

Вследствие этого данная стадия становится решающей для установления соотношения между доброй волей и полным ненависти самоутверждением, между кооперативностью и своеволием, между самовыражением и компульсивным самоограничением или смиренной угодливостью. Чувство самоконтроля без потери самоуважения является онтогенетическим источником свободной воли. Неизбежно возникающее чувство потери са-

моконтроля и родительского внешнего контроля порождает устойчивую склонность к переживанию сомнения и стыда.

Для становления автономии необходимо выраженное развитие раннего чувства доверия. Ребенок должен прийти к уверенности в том, что его вера в себя и в мир не будет подвергнута опасности из-за его горячего желания иметь право на собственный выбор, на требовательное приобретение или на упорное избавление от чего-то.

Только твердость родителей может уберечь ребенка от последствий того, что он пока еще не научился быть достаточно проницательным и осмотрительным.

Окружающая ребенка действительность должна также поддерживать его в стремлении «стоять на своих собственных ногах» и в то же время защищать его от впервые теперь возникающей пары отчужденностей, а именно: чувства глупого и незрелого саморазоблачения, которое мы называем стыдом, и того вторичного и «удвоенного» недоверия, которое мы называем сомнением — сомнением в себе и сомнением в твердости и проницательности своих учителей.

<...>

Так же как и в случае с «оральной» личностью, компульсивная, или «анальная», личность имеет как свои нормальные аспекты, так и проявления, выходящие за пределы нормы. Некоторая импульсивность дает человеку свободу выражения, равно как некоторая компульсивность весьма полезна в делах, требующих порядка, пунктуальности и чистоты, хотя обе эти характеристики являются, конечно, компенсаторными чертами личности. Вопрос всегда заключается в том, остаемся ли мы хозяевами модальностей, вследствие чего вещи становятся более управляемыми или правила начинают доминировать над самим управляющим.

<...> Мы вновь подробно охарактеризовали моменты борьбы и побед одной стадии детского развития. Каков вклад этой стадии в кризис идентичности — как в формирование идентичности, так и в развитие определенного типа отчуждения спутанной идентичности? Стадия автономии, безусловно, заслуживает особого внимания, так как именно в ней «вытанцовывается» первая эмансипация от матери. Есть клинические основания (они будут обсуждены в главе, посвященной спутанной идентичности) полагать, что отрочество, уходя прочь от всей детской жизни, от привычного окружения, во многом повторяет эту первую эмансипацию. По этой причине более всего бунтующие молодые люди могут частично (а иногда полностью) регрессировать к требовательным и одновременно жалобным поискам руководства, которое их бесстыдная независимость, по-видимому, отвергает. Однако, не говоря уже об этих «клинических» основаниях, общий вклад рассматриваемой стадии — мужество быть независимым индивидом, который сам может выбирать и строить собственное будущее.

Мы говорили, что самая ранняя стадия оставляет в развивающемся человеке свой след, который на многих иерархических уровнях, и особенно в индивидуальном ощущении идентичности, может иногда отзываться сознанием того, что «Я есть то, что, надеюсь, я имею и даю». Аналогично можно определить и последствия стадии автономии: «Я есть то, чего я могу свободно желать»,

### **3. Детство: антиципация ролей**

Будучи твердо уверенным в том, что он — самому себе принадлежащая персона, ребенок теперь должен выяснить, какой же именно персоной он может стать. Он, конечно, глубоко и полностью «идентифицировался» со своими родителями, которые в целом казались ему могущественными и прекрасными, но в отдельных случаях — довольно неблагоприятными, непривлекательными и даже небезопасными. Три линии развития составляют стержень этой стадии, готовя одновременно ее кризис: (1) ребенок становится более свободным и более настойчивым в своих движениях и вследствие этого устанавливает более широкий и, по существу, не ограниченный для него радиус целей; (2) его чувство языка становится настолько совершенным, что он начинает задавать бесконечные вопросы о бесчисленных вещах, часто не получая должного и вразумительного ответа, что способст-

вует совершенно неправильному толкованию многих понятий; (3) и речь, и развивающаяся моторика позволяют ребенку распространить свое воображение на такое большое число ролей, что подчас это его пугает. Как бы то ни было, из всего этого ребенок должен выйти с чувством инициативы как базисным для реалистического ощущения собственных амбиций и целей.

Каковы тогда критерии целостного чувства инициативы? Критерии развития всех обсуждаемых здесь «чувств» одни и те же — кризис, сопровождаемый какими-то новыми отчуждениями, разрешается следующим образом: ребенок неожиданно начинает чувствовать себя «в большей степени собой», более любимым, более расслабленным, более ярким в своих суждениях — иными словами, по-новому витальным. Внешне он выглядит очень активным, владеющим избытком энергии, что позволяет ему быстро забывать свои поражения и, не страшась опасности, шаг за шагом смело идти вперед, осваивая новые манящие пространства.

Мы подошли к концу третьего года, когда хождение становится для ребенка делом легким и привычным. Безусловно, ходить ребенок начинает значительно раньше, но оттачивается это умение, равно как и умение бегать, только с появлением внутреннего ощущения гравитации, когда малыш забывает о том, что он идет или бежит, а делает это как само собой разумеющееся, сочетая движение с каким-либо другим действием. Только тогда нога становится неотъемлемой частью его тела вместо того, чтобы быть каким-то амбулаторным аппендиксом. Только тогда он с выгодой для себя сможет открывать окружающий мир, сочетая дозволенные ему действия с собственными способностями. Теперь он уже готов видеть себя таким же большим существом, как эти «ходячие» взрослые. Он начинает делать сравнения по поводу различий в размерах и других свойствах окружающих его людей, проявляет неограниченную любознательность, в частности по поводу половых и возрастных различий. Он старается представить себе возможные будущие роли и понять, о каких из них стоит повоображать.

Под руководством старших детей или воспитателей он постепенно входит в тонкости детской политики яслей, улицы, двора. Его стремление к обучению в это время удивительно сильное; он неукоснительно движется вперед от ограничений к будущим возможностям.

Модус вторжения, доминирующий в поведении на этой стадии, определяет многообразие «схожих» по форме видов активности и фантазий. Он включает: (1) вторжение в пространство с помощью активных движений; (2) вхождение в неизвестное с помощью всепоглощающей любознательности; (3) «влезание» в уши и головы других людей своими криками и воплями; (4) физическую атаку в отношении других людей; (5) а также первые пугающие мысли о том, чтобы ввести фаллос в женское тело.

В теории детской сексуальности эта стадия называется фаллической стадией — стадией детской любознательности, генитальной возбудимости и разного рода озабоченности на сексуальной почве (типа утери пениса у девочек). Эта «генитальность», безусловно, рудиментарна, она — ожидание чего-то и часто бывает практически незаметной. Если ее специально не провоцировать соблазном или подчеркнутыми запрещениями и угрозами «отрезать это» или особыми обычаями вроде сексуальных игр в детских группах, то такая генитальность может проявиться разве что в каких-то особо завораживающих переживаниях, которые вскоре становятся настолько пугающими и бессмысленными для ребенка, что подвергаются репрессиям. Это в свою очередь ведет к доминированию такой отличительной человеческой особенности, которую Фрейд называл «латентным» периодом, представляющим собой длительную отсрочку, разделяющую детскую сексуальность (которая у животных непосредственно переходит в зрелость) и половое созревание. В этот «латентный» период ребенок вынужден признать тот факт, что, несмотря на все усилия представить себя в принципе способным на то же, на что способны мать и отец, ни сейчас, ни даже в достаточно отдаленном будущем нечего и стараться стать отцом в его сексуальных отношениях с матерью или матерью в ее сексуальных отношениях с отцом. Глубокие

эмоциональные последствия этого инсайта и связанный с ним магический страх создают то, что Фрейд назвал Эдиповым комплексом. Он основывается на логике развития, которая диктует то, что мальчики связывают свои первые генитальные ощущения с матерями, обеспечивающими комфорт их телу, и то, что они развивают свое первое сексуальное соперничество с тем, кто является сексуальным партнером их матери. Маленькая девочка в свою очередь привязывается к отцу или другому человеку, близкому ее матери, что может сделать ее очень тревожной, поскольку, по-видимому, блокирует ее возвращение к этой самой матери, причем материнское неодобрение оказывается значительно более магически опасным, так как оно «заслуживается» каким-то таинственным образом.

<...> Там, где потребности экономической жизни общества и простота его социальных планов делают понятными мужскую и женскую роли, специфику их силы и вознаграждения, эти ранние опасения по поводу сексуальных различий легче интегрируются в культурные проекты для дифференциации половых ролей. Поэтому и девочка, и мальчик оказываются в равной степени необыкновенно ценными из-за внутренней убежденности в том, что в один прекрасный день они станут такими же хорошими, как мама или папа, — а возможно, и лучше. Дети всегда благодарны за такое ненавязчивое и своевременное сексуальное просвещение. Стадия игры и детской генитальности в список базисных социальных модальностей добавляет для обоих полов модальность «делания», первую в детском понимании «делания карьеры».

Причем у мальчика акцент остается на «делании» посредством мозговой атаки; а у девочки он может обернуться «ловлей» посредством или агрессивного захвата, или превращения себя в привлекательную и неотразимую особу.

Таким образом, формируются предпосылки мужской или женской инициативы, а также некоторые половые образы самого себя, которые становятся существенными ингредиентами позитивных и негативных аспектов будущей идентичности. В то же время бурно развивающееся воображение, если так можно выразиться, опьянение от растущей локomotorной власти, ведет к тайным фантазиям о гигантских, ужасающих пропорциях. Просыпается глубинное чувство вины — странное чувство, потому что оно надолго поселяет в голове молодого человека уверенность в совершении им каких-то страшных преступлений и поступков, которые он в действительности не только не совершал, но и биологически был бы совершенно не в состоянии совершить. Если борьба за автономию в своем крайнем выражении концентрировалась на избавлении от соперников и поэтому была выражением гнева ревности, чаще всего направленного против младших братьев и сестер, то инициатива несет с собой антиципируемое соперничество с теми, кто оказался первым и кто уже поэтому может занять то поле деятельности, на которое была исходно направлена инициатива индивида. Ревность и соперничество, эти полные озлобления и вместе с тем в существе своем тщетные попытки разграничить сферу бесспорных привилегий, теперь, в финальном состязании с одним из родителей за лучшую позицию, приводят к своей кульминационной точке: неизбежное и необходимое поражение ведет к переживанию вины и тревоги. Ребенок в своих фантазиях видит себя гигантом или тигром, но в своих снах испытывает ужас перед смертью. Таким образом, это стадия страха за свою жизнь и за свой член, стадия «комплекса кастрации» — усиленного опасения лишиться пениса или, если речь идет о девочке, чувства вины за то, что она потеряла пенис в знак наказания за свои тайные фантазии и поступки.

Великим правителем, регулятором инициативы является сознание. Ребенок, как мы сказали, теперь не только боится разоблачения, но также слышит «внутренний голос» самонаблюдения, саморегуляции, самонаказания, который приводит к внутреннему расколу: происходит новое и очень сильное отчуждение. Онтогенетически это краеугольный камень нравственности. Но с точки зрения человеческой витальности необходимо отметить, что если это великое достижение будет чрезмерно эксплуатироваться слишком ретивыми взрослыми, то последствия будут отрицательны и для души, и для самой нравственности ребенка. Связано это с тем, что сознание ребенка может быть примитивным, жестоким и



бескомпромиссным, например: когда дети учатся подгонять себя под общие требования; когда они скрупулезно начинают выполнять требования родителей, на что последние совсем не рассчитывали; или когда у детей развивается глубокая регрессия и непреходящее чувство обиды из-за кажущегося несоответствия образа жизни родителей тем нормам, которые они стараются привить детям. Один из самых глубоких конфликтов в жизни обусловлен ненавистью к родителям, которые вначале служили для ребенка моделью, а потом обнаружили перед ним стремление «замести следы» таких своих неблагоприятных поступков, с которыми ребенок внутренне уже не может смириться. Тогда ребенок начинает понимать, что дело не в некотором универсальном «хорошо», а в том, на чьей стороне сила. В результате к исходно присущему «супер-эго» качеству «все или ничего» добавляются относительность, подозрительность и уклончивость, что делает человека с такой моралью потенциально опасным и для него самого, и для его близких. Мораль, таким образом, может превратиться в синоним наказания и обуздания других.

<...> Сравнительный подход к проблеме воспитания детей предлагает нашему вниманию факт огромной важности для развития идентичности, а именно то, что родители собственным примером, рассказами о жизни и о том, что для них значит великое прошлое, передают детям этого возраста страстно заряженный этос действий в форме идеальных типов людей или техник, настолько чарующих, что они способны заменить детям героев волшебных сказок. По этой же причине возраст игры опирается на существование определенной формы семьи, которая настойчивыми примерами учит ребенка понимать, где кончается игра и начинается непреложная цель и где «нельзя» сменяется санкционированными способами энергичных действий. Дети сейчас ищут новых идентификаций, которые давали бы поле инициативы, свободное от переживаний конфликта и вины, идущих от безнадежного соперничества дома. Также в совместной деятельности и понятных ребенку играх может развиваться сотрудничество между отцом и сыном, матерью и дочерью, накапливаясь важный опыт признания равенства ценности обеих сторон, несмотря на неравенство графиков развития. Такое сотрудничество — надолго остающееся богатство не только для родителей и ребенка, но и для общества в целом, потому что служит противосилой для той глубоко спрятанной ненависти, которая идет просто от разницы в величине или возрасте. Только таким образом переживания вины интегрируются в сильное, но не суровое сознание, только так язык утверждает себя как разделенная актуальность. Таким образом, стадия «Эдипа» в конечном итоге результативна не только в моральном чувстве, стягивающем горизонт дозволенного, но и в установлении направления движения в сторону того возможного и зримого, что связывает детские сны с различными реальными целями технологии и культуры.

Теперь мы можем видеть, что заставило Фрейда поставить Эдипов комплекс во главу угла конфликтного человеческого существования, и не только по психиатрическим основаниям, но и по свидетельствам великой художественной литературы и истории. Тот факт, что человек начинает свою жизнь как играющий ребенок, проявляется затем в ролевых действиях и ролевых играх вплоть до того, что он считает своими высшими целями. Поэтому он любит мысленно переноситься и в славное историческое прошлое, и в более совершенное будущее; поэтому его привлекают торжественные церемонии настоящего со всеми их правилами, ритуалами, которые санкционируют агрессивную инициативу так же, как и смягчают вину подчинением более высокому авторитету.

<...> В таком случае необходимый вклад обсуждаемой стадии в дальнейшее развитие идентичности — это высвобождение детской инициативы и чувства цели для выполнения взрослых задач, что обещает (но не гарантирует) реализацию пространства возможностей человека. Это реализуется в твердом, не разрушаемом чувством вины и постоянно растущем убеждении в том, что «Я есть то, чем, я могу вообразить, я стану». Равно очевидно, однако, и то, что широко распространенное разочарование, идущее от этого убеждения из-за расхождения между инфантильными идеалами и подростковой реальностью, может вести только к тому, что спускается с цепи цикл вины-и-насилия, столь характер-

ный для человека и столь вместе с тем опасный для его собственного существования.

#### **4. Школьный возраст: идентификация с задачей**

Именно в конце периода развитого воображения ребенок проявляет наибольшие способности к обучению, соблюдает дисциплину и выполняет определенные требования взрослых. Его переполняет желание конструировать и планировать вместо того, чтобы приставать к другим детям или провоцировать родителей и воспитателей. В этот период дети привязываются к учителям и родителям своих друзей, они хотят наблюдать и имитировать такие занятия людей, которые они могут постичь, — пожарного и полицейского, садовника, водопроводчика и мусорщика. Хорошо, если им посчастливится хотя бы какое-то время пожить рядом со скотным двором или на торговой улице, где они могли бы не только наблюдать, как трудятся взрослые, но и принимать посильное участие в их занятиях. По достижении школьного возраста дети во всех культурах начинают получать первые систематические знания и инструкции, хотя отнюдь не всегда это происходит в школах, где работают специально подготовленные учителя. Если дети живут среди людей неграмотных и не имеют возможности посещать школу, они многому обучаются у окружающих их взрослых, которые становятся учителями не по официальному назначению, а просто с общего одобрения, или у более старших детей, но добытые таким путем знания связаны лишь с основными трудовыми навыками. Ребенок постепенно вливается в трудовую жизнь своего племени, но прямо и непосредственно.

В цивилизованных культурах основной акцент делается на такие знания и умения, которые в первую очередь делают ребенка образованным. Только разностороннее базовое образование способно обеспечить ребенку широкий выбор будущей специальности в ситуации, когда все более сложной становится социальная реальность, все более неопределенными роли отца и матери, все более смутными цели инициативы. Тогда в период между детством и взрослостью школьные навыки для многих превращаются как бы в особый самостоятельный мир, со своими собственными целями и ограничениями, достижениями и разочарованиями.

В дошкольном возрасте поглощенность игрой позволяет ребенку проникнуть в мир других людей. Вначале эти другие исследуются как вещи; их разглядывают или заставляют быть «лошадкой». Подобное изучение необходимо ребенку для того, чтобы открыть, какое потенциальное игровое содержание допустимо только в фантазии или только в игре с другим человеком; какое содержание может быть успешно представлено только миром игрушек и маленьких предметов» а какое может быть лишь взаимно распределенным с другими людьми или даже им навязанным. Все это не сводится лишь к овладению игрушками или предметами, но включает и детский способ овладения социальным опытом через экспериментирование, планирование, взаимодействие с другими.

Ребенку требуется иногда побыть одному, например, чтобы почитать, посмотреть телевизор или просто помечтать. Часто, оставаясь один, ребенок пытается что-то мастерить, а если у него ничего не получается — ужасно злится. Ощущение себя способным делать разные вещи, и делать их хорошо или даже в совершенстве, я назвал чувством созидания. Даже ребенок, избалованный вниманием взрослых, испытывает потребность в уединении и самостоятельном творчестве. Это первая психологическая ступень превращения его из рудиментарного родителя в биологического.

В наступающий латентный период развивающийся ребенок забывает или довольно спокойно «сублимирует» те влечения, которые заставляли его мечтать и играть. Он учится теперь завоевывать признание посредством производства разных вещей и предметов. Он развивает у себя настойчивость, приспосабливается к неорганическим законам мира, орудий труда и может стать активной и заинтересованной единицей производственной ситуации.

Опасность этой стадии — в развитии отчуждения от самого себя и от своих задач — хорошо известное чувство неполноценности. Оно может быть обусловлено неудовлетворительным разрешением предшествующего конфликта: ребенок все еще тянется к своей

матери, гораздо сильнее, чем к учебе; он все еще может предпочитать, чтобы его считали малышом дома, нежели большим в школе; он все еще сравнивает себя со своим отцом, и это сравнение вызывает чувство вины, равно как и чувство неполноценности. Семейная жизнь может не подготовить его к школьной жизни, или школьная жизнь может не оправдать обещаний более ранних стадий, потому что кажется, что ничто из того, что он научился хорошо делать до сих пор, не принимается во внимание его приятелями и учителями. И тогда вновь он может быть потенциально способен продвигаться по тем путям, которые, если не будут открываться сейчас, могут открыться слишком поздно или не открыться никогда.

Именно в этот момент широкое социальное окружение становится значимым для ребенка, допуская его к ролям прежде, чем он встретится с актуальностью технологии и экономики. Если, тем не менее, он обнаружит, что цвет его кожи или положение его родителей в значительно большей степени определяет его ценность как ученика или подмастера, чем его желание или воля учиться, то ощущение себя недостойным, малоценным может роковым образом отягчить развитие характера.

Хорошие учителя, чувствующие доверие и уважение к себе общественности, знают, как сочетать развлечения и работу, игру и учебу. Они знают также, как приобщить ребенка к какому-то делу и как не упустить тех детей, для которых школа временно не важна и которые рассматривают ее как что-то, что надо перетерпеть, а не то, от чего можно получать удовольствие. Они также имеют подход к тем детям, для которых в это время друзья намного более значимы, чем учитель. Со своей стороны разумные родители видят необходимость в развитии у своих детей доверительного отношения к учителям и поэтому хотят иметь учителей, которым можно доверять. Здесь ставится на карту не что иное, как развитие и поддержание в ребенке положительной идентификации с теми, кто знает вещи и знает, как делать вещи. Вновь и вновь в беседах с особо одаренными и одухотворенными людьми сталкиваешься с тем, с какой теплотой они отзываются о каком-то одном своем учителе, сумевшем раскрыть их талант. К сожалению, далеко не всем удастся встретить такого человека.

<...> Развитие чувства неполноценности, переживания, что из тебя никогда ничего хорошего не выйдет, — вот та опасность, которая может быть сведена к минимуму педагогом, знающим, как подчеркнуть то, что ребенок может сделать, и способным распознать психиатрическую проблему. Очевидно, именно в этом заключается наилучшая возможность предотвращения определенной спутанности идентичности, уходящей своими корнями в неспособность или в действительное отсутствие возможности учиться. С другой стороны, пробуждающееся у ребенка чувство идентичности может остаться преждевременно фиксированным на том, чтобы быть не кем иным, как хорошим «маленьким исполнителем», не стремясь к большим высотам. Наконец, существует еще одна опасность, возможно, наиболее распространенная, — то, что на протяжении долгих лет хождения в школу ребенок никогда не получит удовольствия от работы, не испытает гордости за то, что хотя бы что-то одно он сделает своими руками действительно хорошо.

Рассматривая период развивающегося чувства созидания, я обращался к анализу внешних и внутренних препятствий для реализации новых способностей, а не к отягчению новых человеческих потребностей или тем скрытым страстям, которые являются результатом их фрустрации. Эта стадия отличается от более ранних тем, что она не представляет собой хода развития от исходного переворота к новому мастерству. Фрейд называл ее латентной стадией, потому что в норме сильные потребности в это время «спят». Но это только затишье перед бурей пубертата, когда все бывшие когда-то потребности вновь оживают в новых комбинациях.

Но в социальном отношении эта стадия — решающая. Поскольку созидание включает производство предметов рядом и вместе с другими людьми, то первое чувство разделения труда и различия возможностей — чувство технологического этоса культуры — развивается в это время. Поэтому культурные формы и вытекающие из господствующей тех-

нологии манипуляции должны осмысленно дойти до школьной жизни, поддерживая в каждом ребенке чувство компетентности — то есть свободное упражнение своих умений, интеллекта при выполнении серьезных задач, не затронутых инфантильным чувством неполноценности. Это — основа для кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни.

Две противоположные крайности обучения в Америке могут служить иллюстрацией вклада школьного возраста в проблему идентичности. Первая, ставшая уже традиционной, заключается в том, что жизнь младшего школьника превращают в часть суровой взрослой жизни, подчеркивая самоограничение, чувство ответственности, необходимость делать то, что тебе сказали. Вторая, более современная крайность, заключается в продлении на этот возраст натуральной способности детства узнавать что-то играя, учиться тому, что надо делать, делая то, что хочешь. Оба метода хороши в определенных обстоятельствах для определенных детей, но для других требуют специального регулирования. Доведенная до крайности первая тенденция использует склонность ребенка—дошкольника или младшего школьника становиться всецело зависимым от предписанных обязанностей. С одной стороны, он может выучить многое из того, что абсолютно необходимо, и развить в себе непоколебимое чувство долга. Но с другой — может никогда не разучиться этому самоограничению, доставшемуся дорогой ценой, но не являющемуся необходимым, из-за чего в будущем сделает и свою жизнь, и жизнь других людей несчастной и в свою очередь у своих собственных детей сломает их естественное стремление учиться и работать. Вторая тенденция, будучи доведенной до крайности, ведет не только к широко известному и популярному тезису, что дети сегодня вообще ничего не учат, но также и к такому ощущению у детей, которое прекрасно отражается в знаменитом вопросе, заданном одним ребенком: «Учитель, мы должны сегодня делать то, что мы хотим?» Вряд ли можно лучше выразить тот факт, что детям этого возраста действительно нравится, чтобы их мягко, но уверенно подвели к увлекательнейшему открытию того, что можно научиться делать такие вещи, о которых ты сам никогда и не думал, вещи, являющиеся продуктом реальности, практичности и логики; вещи, которые приобретают таким образом смысл символа приобщения к реальному миру взрослых. <...>

Но есть и другая опасность для развития идентичности. Если чрезмерно конформный ребенок воспринимает работу как единственный критерий собственной ценности, с излишним рвением жертвуя ради этого воображением и игрой, он может превратиться в субъекта, готового подчиниться тому, что Маркс называл «ремесленным идиотизмом», то есть стать рабом своей технологии и ее преобладающей ролевой типологии. Здесь мы уже вплотную приближаемся к проблеме идентичности, поскольку с установлением твердых исходных связей ребенка с миром орудий, умений и навыков и с теми, кто ими делится и им обучает, с наступлением пубертата, собственно детство заканчивается. И так как человек — не только обучающееся, но и обучающее и, кроме того, работающее существо, то непосредственный вклад школьного возраста в становление чувства идентичности может быть выражен словами «Я есть то, что я могу научиться делать». <...>

## **5. Отрочество**

С прогрессом технологии связано расширение временных рамок подросткового возраста — периода между младшим школьным возрастом и окончательным получением специальности. Подростковая стадия становится все более заметной, и, как это традиционно существовало в истории некоторых культур, эта стадия является каким-то особым способом существования между детством и взрослостью. На первый взгляд кажется, что подростки, зажатые в кольцо физиологической революции полового созревания и неопределенностью будущих взрослых ролей, полностью заняты своими чудаковатыми попытками создать собственную подростковую субкультуру. Они болезненно, а чаще, по внешнему впечатлению, странно озабочены тем, что их собственное мнение о себе не совпадает с мнением окружающих их людей, а также тем, что их собственные идеалы не являются общепринятыми. В своих поисках нового чувства преемственности и самотожде-

ственности, которое теперь должно включать половую зрелость, некоторые подростки вновь должны попытаться разрешить кризисы предшествующих лет, прежде чем создать для себя в качестве ориентиров для окончательной идентификации устойчивые иды и идеалы. Помимо всего прочего, они нуждаются в моратории для интеграции тех элементов идентичности, которые выше мы приписывали детским стадиям: только это, теперь более широкое единство, расплывчатое пока в своих очертаниях и одновременно сиюминутное в своих запросах, замещает детскую среду -«обществом». Совокупность этих элементов составляет список основных подростковых проблем.

Если самая ранняя стадия завещала «кризису идентичности» важную потребность в доверии себе и другим, то ясно, что подросток особенно страстно ищет тех людей и те идеи, которым он мог бы верить. Это в свою очередь означает, что и оказавшиеся в этой роли люди и идеи должны доказать, что они заслуживают доверия. (Подробнее об этом разговор пойдет в главе, повествующей о верности.) В то же самое время подросток боится быть обманутым, доверившись простодушным обещаниям окружающих, и парадоксально выражает свою потребность в вере громким и циничным неверием.

Если достижения второй стадии связывались с тем, чего ребенок свободно желает, то подростковый период характеризуется поиском возможностей свободного выбора подростком путей исполнения своих обязанностей и своего долга и в то же время смертельной боязнью оказаться слабаком, насильно вовлеченным в такую деятельность, где он будет чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах. Это также может вести к парадоксальному поведению, а именно к тому, что вне свободного выбора подросток скорее будет вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит принудить себя к активности, позорной в своих собственных глазах или в глазах сверстников.

Если безграничное воображение того, кем некто мог бы стать, есть наследие возраста игры, то становится понятно, почему подросток готов доверять тем сверстникам и тем действительно направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые зададут образные, если не иллюзорные границы его устремлениям. Лишним доказательством этого может служить то, что он страстно протестует против любых «педантичных» ограничений его представлений о себе и может громогласно настаивать на своей виновности даже явно вопреки собственным интересам.

Наконец, если желание что-то хорошо делать становится завоеванием младшего школьного возраста, то выбор рода занятий приобретает для подростка большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине некоторые подростки предпочитают временно вовсе не работать, чем быть вынужденными встать на путь перспективной карьеры, обещающей успех, но не дающей удовлетворения от самой работы.

<...> Зайдя так далеко, я хотел бы привести один пример (который оцениваю как структурно репрезентативный), когда молодой человек смог справиться с пережитками негативной идентичности.

Я знал Джин еще до того, как она вступила в пубертат. Тогда она была довольно толстой девочкой, демонстрировала множество «оральных» черт прожорливости и зависимости и в то же время была настоящим сорванцом, страшно завидовала своим братьям и постоянно соперничала с ними. Но Джин была умненькой, и что-то было в ней (так же, как и в ее матери) обещавшее, что все в конце концов образуется. Мне, как клиницисту, любопытно было увидеть, как она справится со своей прожорливостью и страстью к соперничеству, которые проявлялись ранее. Может ли так случиться, что подобные вещи просто растворятся в предстоящем взрослении?

Однажды осенью, в конце ее отрочества, Джин не вернулась в колледж с ранчо, находящегося на Западе, где она проводила лето. Она попросила родителей разрешить ей остаться, и те, просто из либеральности, предоставили ей этот мораторий.

Той зимой Джин ухаживала за новорожденными телятами и должна была даже ночью кормить из бутылочки животных, которые в этом нуждались. Получив, несомненно,

определенное удовлетворение для самой себя, а также изумленное признание со стороны ковбоев, она вернулась домой к своим обязанностям. Я почувствовал, что она нашла возможность (и осталась ей верной) активно делать для других то, что она привыкла, чтобы делали для нее. Последнее и проявлялось в переездании. А теперь она научилась сама кормить нуждающиеся молодые рты, но делала это в таком контексте, который, переведя пассив в актив, также перевел сформировавшийся ранее симптом в социальное действие.

Кто-то может сказать, что в девушке просто проснулось «материнство», но это было такое материнство, которое характерно и для ковбоев. Сделанное принесло Джин признание «мужчины мужчиной», равно как и женщины мужчиной, и, кроме того, дало подтверждение ее оптимизму, то есть ее ощущению, что можно что-то сделать, что было бы полезно и ценно и находилось бы в общей струе идеологической тенденции, где это имеет непосредственный практический смысл. Эффективность занятия такой самостоятельной «терапией» зависит, безусловно, от того, чтобы подобная свобода действий была предоставлена подростку в нужном состоянии души и в нужное время. В будущем я намереваюсь посвятить исследованию подобных историй отдельную работу, в которой будут отражены мои многолетние наблюдения за молодыми людьми с их неисчерпаемыми потенциальными возможностями.

Отчуждением этой стадии является спутанность идентичности, которая в ее клинических и биографических деталях будет проанализирована в следующей главе. Неспособность многих молодых людей найти свое место в жизни базируется на предшествующих сильных сомнениях в своей этнической или сексуальной идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности. В этом случае делинквентные и «пограничные» эпизоды не становятся чем-то уникальным. Один за другим, сбиваемые с толку собственной неспособностью принять навязываемую им безжалостной стандартизацией американского отрочества роль, молодые люди так или иначе пытаются уйти от этого, убегая из школы, бросая работу, бродя где-то по ночам, отдаваясь странным и неприемлемым занятиям.<...>

В целом можно сказать, что более всего беспокоит молодых людей неспособность установить профессиональную идентичность. Чтобы сохранить свою общность, они временно начинают идентифицироваться с героями своих групп, клик, толп вплоть до возможной полной потери своей индивидуальности. На этой стадии, однако, даже «влюбленность» не есть полностью или даже в первую очередь проблема секса. До определенной степени подростковая любовь — это попытка прийти к определению собственной идентичности через проекцию своего диффузного образа «я» на другого и возможность таким образом увидеть этот образ отраженным и постепенно проясняющимся. Вот почему во многом юношеская любовь — это беседа, разговор. С другой стороны, прояснения образа «я» можно добиться и деструктивными мерами. Молодые люди могут становиться заметно обособленными, приверженными только своему клану, нетерпимыми и жестокими по отношению к тем, кого они отвергают, потому что те, другие, «отличаются от них» по цвету кожи или культурному происхождению, по вкусам или дарованиям, а часто только по мелким деталям одежды и манерам. В принципе важно понять (но не значит оправдать), что такое поведение может быть временно необходимой защитой от чувства потери идентичности. <...> Подростки не только помогают друг другу на время избавиться от этого дискомфорта, формируя группы и стереотипизируя самих себя, свои идеалы и своих врагов; они также постоянно проверяют друг друга на способность сохранять верность при неизбежных конфликтах ценностей.

Готовность к таким проверкам помогает объяснить (как было показано в гл. II) привлекательность простых и жестоких тоталитарных доктрин для молодежи определенных стран и классов, потерявшей или теряющей свою групповую идентичность — феодальную, аграрную, родовую, национальную. Демократия сталкивается с необходимостью решения трудной задачи убедить эту суровую молодежь в том, что демократическая идентичность может быть сильной и вместе с тем устойчивой, мудрой и при этом детермини-

рованной. Но индустриальная демократия выдвигает свои проблемы, делая акцент на самостоятельном формировании идентичности, готовой к тому, чтобы воспользоваться множеством шансов, приспособиться к меняющимся обстоятельствам бумов и банкротств, мира и войны, миграции и вынужденной оседлости. <...>

## **6. За идентичностью**

Первая из этих форм — кризис интимности. Только если формирование идентичности идет нормально, истинная интимность — которая действительно есть контрапункт, равно как и слияние идентичностей, — оказывается возможной. Сексуальная интимность — лишь часть того, что я имею в виду, поскольку очевидно, что сексуальная интимность часто предшествует способности развивать истинную и зрелую психологическую интимность в общении с другим человеком, обнаруживать ее в дружбе, в эротических связях или в совместных устремлениях. Юноша, не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности или же бросается в беспорядочные интимные контакты без настоящего единения или действительно самозабвения.

Если молодой человек не может вступать в действительно интимные отношения с другими людьми — и, я бы добавил, со своими собственными внутренними ресурсами, — то в позднем отрочестве или в ранней взрослости его межличностные связи становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции. Если время благоприятствует имперсональному характеру межличностных отношений, то человек может добиться многого в своей жизни и даже производить вполне благополучное впечатление, но его внутренняя проблема останется нерешенной из-за того, что он никогда не будет себя чувствовать самым собой.

Неотъемлемой частью интимности является дистанцированность: готовность человека отвергать, изолировать и, если необходимо, разрушать те силы и тех людей, сущность которых кажется ему опасной. Потребность в определенной дистанции проявляется, в частности, в готовности укреплять и защищать границы своей территории интимности и общности, рассматривая всех находящихся за этими границами с фанатичной «переоценкой малейших различий» между своими и чужими. Такая предубежденность может использоваться в политике, и в частности в военной политике, для формирования у самых сильных и самых лучших молодых людей готовности жертвовать собой и убивать. Наследуемая из отрочества опасность — оказаться там, где отношения интимной привязанности, соревнования и вражды, с одной стороны, связывают, а с другой — используются друг против друга людьми, близкими по своему внутреннему складу. Но по мере того, как постепенно очерчиваются сферы взрослой ответственности, по мере того, как соревновательные стычки, эротические связи и случайные интимные контакты дифференцируются друг от друга, субъект приходит к такому этическому чувству, которое является знаком взрослости и ставит его выше и идеологической убежденности отрочества, и морализма детства.

Однажды Фрейд спросили, что, по его мнению, должен уметь хорошо делать нормальный человек. Задававший вопрос, возможно, ожидал сложного, «глубокого» ответа. Но Фрейд сказал: «Любить и работать». Стоит подумать над этой простой формулой; она глубже, чем кажется. Потому что под словом «любить» Фрейд подразумевал не только половую любовь, но и великодушные интимности; а под фразой в целом — общую рабочую продуктивность, которая не должна занимать индивида настолько, чтобы он мог потерять свое право или возможность быть сексуальным и любящим существом.

Психоанализ подчеркивал генитальность как одно из условий развития для достижения полной зрелости. Генитальность состоит в способности развивать органическую потенцию, которая больше чем просто освобождение от сексуальных продуктов в смысле «выброса». Она соединяет окончательное созревание интимной сексуальности с полной генитальной сензитивностью и со способностью снимать напряжение. Это вполне конкретный способ сказать что-то по поводу процесса, который мы в действительности пока не вполне понимаем. Но опыт переживания предельной взаимозависимости в оргазме дает

блестящий пример обоюдной, совместной регуляции сложных паттернов и в каком-то смысле являет нам амбивалентность и затаенную страсть, проистекающие из той очевидной оппозиционности мужского и женского, факта и фантазии, любви и ненависти, работы и игры, которую мы можем видеть ежедневно. Подобный опыт заставляет сексуальность менее навязчиво и садистски контролировать излишества партнера.

Прежде чем будет достигнут этот уровень генитальной зрелости, многое в половой любви будет исходить из своекорыстия, голода идентичности; каждый из партнеров в действительности старается лишь прийти к самому себе. Или же это остается чем-то вроде генитальной битвы, в которой каждый стремится стать победителем. Все это сохраняется в дальнейшем как часть взрослой сексуальности, растворяясь постепенно, по мере того, как половые различия полностью поляризуются внутри общего жизненного стиля. Это происходит потому, что ранее сформировавшиеся витальные силы сначала помогли сделать два пола похожими по сознанию, языку и этике, с тем чтобы потом позволить им в зрелости быть различными.

Человек вдобавок к эротической привлекательности развил еще и селективность «любви», которая служит потребности в новой и взаимно разделенной идентичности. Типичным отчуждением этой стадии является изоляция, то есть неспособность воспользоваться своим шансом, разделив истинную интимность. Такое подавление своих чувств часто усиливается страхом того, что интимность выйдет наружу: плод — и забота о нем. Любовь как взаимная преданность выпускает антагонизм, присущий половой и функциональной поляризации, и являет собой витальную силу ранней зрелости. Любовь охраняет ту неуловимую и, однако, всепроникающую мощь власти культурного и личного стиля, которая связывает в единый «способ жизни» соревнование и кооперацию, продуктивную деятельность и деторождение.

Если мы продолжим игру в «я есть...» за идентичностью, то должны будем сменить тему. Потому что теперь приращение идентичности основывается на формуле «Мы есть то, что мы любим».

Эволюция сделала человека как обучающим, так и обучающимся существом, поскольку зависимость и зрелость реципрокны: зрелому человеку необходимо, чтобы в нем нуждались, и зрелость ведома природой того, о чем следует заботиться. Тогда генеративность — это прежде всего забота о становлении следующего поколения. Существуют, конечно, люди, которые, по несчастью ли или потому, что врожденно наделены талантами в других областях, не обращают эту потребность на своих собственных отпрысков, а реализуют ее в иных формах альтруистической заботы и творчества, которые могут вобрать в себя их тип родительской потребности. И безусловно, концепция генеративности подразумевает включение продуктивной и творческой деятельности, ни одна из которых, однако, не может заменить ее в качестве обозначения кризиса в развитии. Потому что способность потерять себя во встрече тел и сознаний ведет к последовательной экспансии «эго-интересов» и к либидному вкладу в то, что нарождается. Там, где такого обогащения не происходит, его место занимает регресс к навязчивой потребности в псевдоинтимности, часто пропитанной чувством стагнации, скукой и оскудением межличностных контактов. Индивиды тогда начинают потворствовать самим себе, как если бы они были своими собственными или друг друга единственными чадами; и там, где условия этому способствуют, носителем заботы о самом себе становится ранняя инвалидность, физическая или психологическая. С другой стороны, сам по себе факт, что у человека есть дети или что он хочет, чтобы они были, еще не ведет к «достижению» генеративности. Кажется, что некоторые молодые родители страдают от того, что развитие их способности к истинной заботе запаздывает. Причины следует искать в их ранних детских впечатлениях; в неправильных идентификациях с родителями; в чрезмерной любви к себе, основанной на слишком странном выстраивании собственной личности, и в отсутствии некоторой веры, «веры в человеческий род», которая позволила бы с полным доверием, радостно встретить приходящего в мир ребенка. Сама природа генеративности, однако, предполагает, что ее наибо-



лее явную патологию следует искать в следующем поколении, то есть в форме тех неизбежных отчуждений, которые мы перечислили как характерные для детства и юности и которые могут проявиться в отягощенной форме вследствие нарушения генеративности у родителей. <...>

Лишь обрета жизненный опыт, обогащенный заботой об окружающих людях, и в первую очередь о детях, творческими взлетами и падениями, человек обретает интегративность — завоевание всех семи предшествующих стадий развития.

Говоря об этом зрелом периоде человеческого развития, отмечу несколько его особенностей. Это растущая эмоциональная интеграция как склонность «эго» к порядку и значимости, полная доверия к образам —носителям прошлого и готовая взять на себя лидерство в настоящем (а при отдельных обстоятельствах и отречься от него). Это принятие одного-единственного жизненного цикла с определенным кругом лиц, входящих в него. Все это подразумевает новую и совершенно иную любовь к своим родителям, принятие их такими, какие они есть, и восприятие жизни в целом как личной ответственности. Это чувство дружеской связи с мужчинами и женщинами разных времен и разных профессий, которые создавали окружающий их мир. Обладатель интегративности готов защищать свой собственный жизненный стиль перед лицом любых физических и экономических угроз, при этом не порицая стиль жизни других людей. Он уверен, что индивидуальная жизнь есть случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным сегментом истории и что вся человеческая интегративность существует и исчезает вместе с тем уникальным стилем интегративности, к которому он причастен.

Клинические и антропологические данные позволяют предположить, что отсутствие или утеря такой нарастающей «эго-интеграции» приводит к расстройству нервной системы или полной безысходности: судьба не принимается как обрамление жизни, а смерть — как ее последняя граница. Отчаяние вызывается, прежде всего, временной ограниченностью дееспособности периода жизни человека, в течение которого он не имеет возможности испытать иные пути, ведущие к интеграции. Такое отчаяние часто прячется за демонстрацией отвращения, за мизантропией или хроническим презрительным недовольством определенными социальными институтами и отдельными людьми — отвращением и недовольством, которые там, где они не связаны с видением высшей жизни, свидетельствуют только о презрении индивида к самому себе.

Здесь витальность приобретает форму такого независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной смертью жизнью, которое мы называем мудростью, со многими оттенками значения — от зрелости «ума» до сосредоточения знаний, — тщательно обдуманного суждениями и глубоким всеобъемлющим пониманием. Не каждый человек создает собственную мудрость. Для большинства суть ее составляет традиция. Окончание жизненного цикла порождает также -«последние вопросы» о шансах человека трансцендировать за пределы своей идентичности и своего часто трагического или даже горько трагикомического участия в собственном неповторимом жизненном цикле в исторической цепи следующих друг за другом поколений. <...>

К какой бездне ни приводили бы отдельных людей - «последние вопросы», человек как творение психосоциальное к концу своей жизни неизбежно оказывается перед лицом новой редакции кризиса идентичности, которую мы можем зафиксировать в словах «Я есть то, что меня переживает». Тогда все критерии витальной индивидуальной силы — вера, сила воли, целеустремленность, компетентность, верность, любовь, забота, мудрость — из стадий жизни переходят в жизнь социальных институтов. Без них эти институты угасают; но и без духа этих институтов, пропитывающего паттерны заботы и любви, инстинктивирования и тренировки, никакая сила не может появиться просто из последовательности поколений.

Итак, мы приходим к заключению, что психологическая сила зависит от тотального процесса, который одновременно регулирует индивидуальные жизненные циклы, последовательность поколений и структуру общества.