

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Южно-Уральский государственный университет
Факультет психологии

Ю9.я7

Г935

Е.В. Гудкова, Н.В. Бобро, И.А. Шляпкинова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Хрестоматия

Часть II

Под редакцией Е.Л. Солдатовой

Челябинск

Издательство ЮУрГУ
2006

ПРЕДИСЛОВИЕ

Хрестоматия является учебным пособием по курсу «Возрастная психология и психология развития» для студентов, изучающих эту отрасль психологической науки в рамках освоения учебного плана подготовки по специальности «Психология».

Создание данного пособия продиктовано желанием помочь студентам в освоении основных теоретических представлений о генезисе психики на разных этапах онтогенеза.

Вторая часть хрестоматии содержит тексты различных авторов, которые посвящены вопросам психо-физического, когнитивного и личностного развития человека от рождения до старости. Также хрестоматия содержит данные о развитии ребенка до рождения.

Подавляющее большинство собранных в хрестоматии текстов принадлежит отечественным психологам (Выготскому Л.С., Сапоговой Е.Е., Эльконину Д.Б., Филипповой Г.Г., Брусиловскому и др.), но в ней также отражены и взгляды зарубежных авторов.

Тексты, включенные в хрестоматию, были подобраны и систематизированы в соответствии с учебной программой курса «Возрастная психология и психология развития». Необходимость составления хрестоматии продиктована спецификой курса и дефицитом учебных пособий такого рода.

Некоторые тексты, включенные в хрестоматию, публикуются с сокращениями, однако общая логика текстов сохранена.

ИНТЕРВЬЮ С НЕРОДИВШИМСЯ МЛАДЕНЦЕМ*

Скажите мне, волны, что есть человек?
Откуда пришел он? Куда пойдет?..
Г. Гейне, «Вопросы»

1. Первые месяцы жизни

Возможно, мы все немного отклоняемся от истины, называя свой календарный возраст, так как не учитываем, что наша жизнь началась на несколько месяцев раньше. Истинное начало новой жизни – это оплодотворение. Если бы речь шла о животном или растении, это было бы бесспорно. Но когда имеют в виду человека, интересно другое: где тот момент, с которого можно называть его этим словом? Задача оказывается не из легких, поэтому до сих пор не все одинаково относятся к проблеме аборта: до какого времени он не является убийством человека?

С одной стороны, с момента оплодотворения и до появления на свет в утробе матери находится лишь биологический компонент будущего человека. Окружающая внешняя среда, социальные факторы действуют на него только через материнский организм. Все многообразие социального станет влиять лишь после рождения, и тогда его жизнь подчинится и биологическим, и социальным законам.

С другой стороны, еще во чреве матери будущий человек живет своей, во многом таинственной, жизнью. Он реагирует не только на материнский голос, но и на ее настроение. Когда он начинает по-своему «понимать»? Возможно, с самого начала появления центральной нервной системы. Может быть, еще раньше, так как его клетки способны улавливать изменения в химическом составе материнской крови, а это происходит тогда, когда будущая мать волнуется.

Если бы новорожденные могли рассказывать, мы узнали бы истории из их жизни до рождения не менее занимательные, чем сказки Шахразады.

Начало развития зародыша замечательно прежде всего тем, что в эти первые часы вопреки законам математики происходит деление, ведущее к умножению. Клетки делятся, а число их увеличивается. Не позднее чем через 30 часов после оплодотворения зародыш человека становится двухклеточным. Следующее деление происходит быстрее: еще через 10 часов – уже не две, а четыре клетки, через три дня их 12, а вскоре и 16. Первые клетки – бластомеры – крупнее обычных соматических клеток и тесно соприкасаются друг с другом. Зародыш в этот период похож на тутовую ягоду, поэтому эту стадию развития называют морулой (от латинского *morum* – тутовая ягода).

* Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. – М.: Знание, 1984. – С. 88 – 108

Первые дни зародыш развивается в яйцевом (фаллопиевой трубе) и благодаря сокращениям его мышечной стенки продвигается к месту, где поселится на много месяцев, – к матке. Но до момента, когда такое переселение благополучно завершится, и его, и мать подстерегает опасность.

Если нарушаются нормальные контакты между зародышем, стенкой яйцевода и жидкостью, которая заполняет яйцевод (в организме женщины вырабатывается много биохимически активных веществ, обеспечивающих нормальное развитие), зародыш может либо погибнуть, либо остановиться и продолжить свое развитие, не дойдя до матки. В последнем случае возникает одна из форм внематочной беременности, опасная для жизни женщины, так как по мере роста зародыша труба расширится до возможного предела, а потом лопнет. Зародыш погибнет, кровотечение в брюшную полость может погубить мать. Единственное спасение – хирургическая операция.

Когда морула поступает в матку, между ее клетками уже накапливается жидкость, зародыш становится похожим на пузырек и называется в это время бластоцистой. Переход от морулы к бластоцисте сопровождается тем, что образуется внутренняя масса клеток и наружный покров, полого пузырька. Этот покров называется трофобластом. Из внутренних клеток (эмбриобласта) впоследствии разовьется зародыш, а трофобласт (от греч. Trophe – пища, blastos – зародыш) со временем превращается в плаценту – орган, существующий в организме матери только во время беременности, снабжающий плод питанием и вообще регулирующий все взаимоотношения между ним и матерью.

Б.П. Хватов описал бластоцисту человека, состоящую из ста клеток. Возраст её был 4,5 суток, она свободно лежала в маточной трубе, не прикрепившись к стенке яйцевода. Возможно, это была ранняя стадия внематочной беременности, а может быть, зародыш на пути в матку. Ученый впервые на столь ранней стадии развития сумел установить пол зародыша. Многие клетки бластоцисты в ядрах содержали указывающие на наличие XX-хромосом. Так, по 23-й паре хромосом можно определить пол зародыша задолго до его рождения. В эмбриологию бластоциста, описанная Б.П. Хватовым, вошла под названием «крымской девочки» – открытие, делающее честь ученому.

В историю науки вошли также зародыш человека в возрасте четырех (из 58 клеток) и четырех с половиной дней (из 107 клеток), обнаруженные американскими эмбриологами Гертингом, Рокком и Эдемсом. Они имели вид пузырьков и располагались в полости матки.

На 5-6 день развития бластоциста начинает прикрепляться к слизистой оболочке матки, которая к тому времени уже готова к восприятию зародыша. К концу первой недели между зародышем и его новым «домом» (то есть между наружными клетками бластоцисты и внутренней оболочкой матки) устанавливается тесная связь.

Количество клеток зародыша быстро увеличивается, внутренние клетки бластоцисты распределяются в два слоя – наружный и внутренний зародышевые листки. Этот существенный качественный скачок происходит на второй неделе развития. Из бесформенной массы клеток возникло нечто определенное,

специализированное: наружный листок, например, потом даст центральную нервную систему и кожные покровы, внутренний – систему органов пищеварения. На третьей неделе развития между этими двумя листками появится третий – средний. В дальнейшем его клетки дадут начало мышцам, хрящам и костям. 12-13-дневный зародыш имеет длину всего 1,5–2 мм, без ясных очертаний тела. К концу третьей недели он достигает 4 мм, а к концу четвертой – 8 мм. В конце третьей недели образуются зачатки конечностей без разделения их на отделы. В шейной части уже находятся жаберные щели, резко обособленная голова имеет зачатки глаз, ушей и рта. На конце тела хорошо заметен хвост. Первый месяц внутриутробной жизни завершается тем, что связь с матерью устанавливается с помощью пуповины.

Второй месяц жизни. С этого времени зародыш не принято называть зародышем. Как бывшего студента, поступившего на работу, впервые в жизни начинают звать по имени и отчеству, так и зародыш начинают именовать более солидно – эмбрионом. Теперь у него из трех зародышевых листков формируются ткани и начинают образовываться органы. Клетки каждого листка интенсивно делятся, перераспределяются в пространстве и специализируются. Начиная с 4-й по 8-ю недели развития из наружного зародышевого листка формируются центральная и периферическая нервная системы (то есть головной и спинной мозг и отходящие от них нервы). Из него же образуется чувствительная покровная ткань (эпителий) ушей, носа и глаз, кожный покров, волосы и ногти.

Средний зародышевый листок дает начало всей соединительной ткани и мышцам скелета и внутренним органам, сердцу, крови, лимфе, кровеносным и лимфатическим сосудам, хрящам и костям, селезенке, почкам, половым железам и оболочкам, выстилающим все полости тела.

Внутренний зародышевый листок образует внутренние оболочки желудка и кишечника, органов дыхания, основной части щитовидной железы, печени, поджелудочной железы и других органов.

В этот период появляются внешние признаки человека – лицо, уши, глаза, нос; в зачатках конечностей намечается разделение на отделы, а затем появляются пальцы, вначале соединенные плавательной перепонкой. Эмбрион только было начал походить на человека, но его жизнь висит на волоске: два месяца – это как раз тот возраст, когда по желанию женщины врачи могут прекратить его дальнейшее существование.

Можно представить, о чем бы он рассказал, если бы умел говорить к концу второго месяца развития. Вероятно, его рассказ был бы близок к «Неоконченному дневнику», опубликованному однажды журналом «Здоровье»:

«..5 октября. Сегодня началась моя жизнь. Мои родители об этом еще не знают. Я меньше, чем яблочное зернышко, но я уже я. И хотя я ещё не сформировалась, тем не менее я знаю, что буду девочкой.

19 октября. Я немного подросла, но я все еще слишком крошечная, чтобы делать что-либо сама. Мама делает для меня буквально все. И самое смешное

заключается в том, что мама все еще не знает, что она носит меня здесь, прямо под сердцем. И что она питает меня собственной кровью.

23 октября. Мой рот скоро начнет формироваться. Подумать только, примерно через год я буду смеяться. Позже я смогу говорить. Я знаю, какое я произнесу первое слово: «Мама». Кто говорит, что я еще не настоящий человек? Я уже человек, так же как малюсенькая крошка хлеба является все же настоящим хлебом.

27 октября. Мое сердце начало стучать совершенно самостоятельно. С этого момента оно будет нежно стучать на протяжении всей моей жизни. Потом, после многих лет жизни, оно устанет и остановится, и я умру. Но теперь не конец, а только начало моей жизни.

12 ноября. Теперь начинают формироваться мои ручки. Какие они маленькие, даже странно. Когда-нибудь они, возможно, будут играть на скрипке или же нарисуют картину.

20 ноября. Сегодня доктор впервые сказал маме; что я живу здесь, у нее под сердцем. Ты счастлива, мама? Пройдет некоторое время, мама, и я буду покоиться на твоих руках.

25 ноября. Мои мама и папа даже не знают, что я просто маленькая девочка. Быть может, они ожидают мальчика. Или близнецов. Но я их удивлю.

10 декабря. Мое лицо полностью сформировалось. Я надеюсь, что буду похожа на маму.

13 декабря. Теперь я почти могу уже видеть, но все еще совсем темно вокруг. А скоро мои глаза увидят залитый солнцем мир. А как ты выглядишь, мама?

22 декабря. Мама, я слышу, как стучит твое сердце. Интересно, слышишь ли ты, как мое сердечко стучит? Я еле могу дождаться того момента, когда буду лежать на твоих руках и смогу трогать твое лицо, заглядывать в твои глаза. Ты ждешь меня так же, как я жду тебя, мама, не правда ли?

28 декабря. Мама, почему ты разрешила им убить меня? Нам было бы так чудесно вместе...»

К счастью, не всегда дело кончается так трагично, иначе род человеческий на земле бы прекратился. Если развитие не прерывается, наступает так называемый плодный период внутриутробной жизни будущего человека.

2. Его уже не называют эмбрионом

...Третий месяц. Рост интенсивно продолжается, и эмбрион достигает 9 см длины. На пальцах появляются ногти. Голова выпрямляется, и обозначается шея. Глаза закрываются благодаря развивающимся и срастающимся векам. По второй половине третьего месяца появляются наружные половые органы. С третьего месяца развития наступает плодный период, который продолжается вплоть до появления новорожденного на свет. Теперь уже неудобно называть его (или ее?) эмбрионом, с этого времени речь идет о плоде. Его тело в это время быстро растет, он набирает массу, которая к моменту рождения в среднем бывает у мальчиков около 3400 граммов и у девочек – около 3250 граммов.

Характерными для плодного периода являются соотношения между размерами головы плода и его длиной (от темени до копчика). В начале третьего месяца голова огромна, она около половины его роста. На пятом месяце она уже около одной трети, а у новорожденного – примерно одна четверть его роста. К концу третьего месяца лицо плода похоже на человеческое, уши заняли свое нормальное место. По наружным половым органам легко определить, мальчик это или девочка. Начинает появляться мышечная активность, но слабые движения пока еще для матери незаметны. Движения плода начинают отчетливо ощущаться к концу четвертого месяца, когда его мышцы сформировались.

На пятом месяце своего существования плод достигает длины от темени до пяток 230 мм, весит около 500 граммов. Движения его энергичны и легко улавливаются.

На теле и на лице появляется волосной покров, кожа связана так называемой первородной смазкой.

Шестой месяц. Длина плода от темени до пяток 300–350 мм, масса около 800 граммов - в это время на его лице появляются брови и ресницы, разрывается спайка между веками. На всем теле увеличивается подкожный жировой слой, пушок, покрывающий тело, исчезает. Когда ему исполняется 28 недель, он уже способен к самостоятельной жизни вне организма матери. Благодаря достижениям современной медицины рождение семимесячного ребенка не угрожает его жизни. Но в возрасте семи месяцев он еще совсем мал, его рост 355 мм, масса тела 1300 граммов.

Восьмой месяц помогает ему стать больше, масса приближается к 2 кг, длина 42 см. Количество жира увеличивается, и на девятом месяце тело принимает закопченный вид. В среднем продолжительность его внутриутробной жизни–280 дней (40 недель), но бывают отклонения, от 245 до 325 дней.

В последние годы появились данные о том, что акселерация – ускорение темпов биологического развития организма – коснулась всех стадий, в том числе эмбриональных. Так, масса новорожденного во всех странах мира в среднем увеличилась с 3200 до 3390 грамм за период с 1937 по 1972 г. Срок внутриутробной жизни удлинился на 4 дня, а масса плаценты достигла 500–550 грамм, в то время как раньше была 450–500 грамм.

* * *

Мы очень бегло познакомились с развитием человека до рождения. Как будто перед мысленным взором прошел некий конвейер, на котором происходила сборка, например, автомобиля. Кто-то производил эту сборку, а мы не особенно глубоко вникали в детали...

3. Если разобрать его на части и...

...Посмотреть поближе, как устроена каждая из систем и что происходит в ней в процессе становления организма будущего ребенка.

Первое, с чем мы сталкиваемся, когда хотим познакомиться с зародышем более детально, это кожа, покрывающая всю его поверхность.

На третьем месяце внутриутробной жизни она прозрачная, розовая, первородный пушок еще не появился, он пока только закладывается. Дальше (на 4-м месяце) кожа становится плотнее, первородный пух покрывает ее в полную силу. Подкожной жировой клетчатки еще нет, поэтому сквозь кожу просвечивают кровеносные сосуды и мышцы, плод сморщенный и красный.

Наконец, внешне он становится более привлекательным. Это происходит на 5–6-м месяцах. Подкожная жировая клетчатка уже образовалась, в ней начинает откладываться жир, и морщины исчезают. Но он еще красненький. Волоски (первородный пух) темнеют, он весь покрывается смазкой, но начинают ли работать сальные железы кожи, точно неизвестно.

К девятому месяцу он становится упитанным и более симпатичным. Краснота кожи исчезает, волосы на голове отрастают длиннее...

Так как человеческий зародыш принадлежит к позвоночным, уже с первого месяца своего существования его не назовешь бесформенной медузой. Начинает формироваться каркас будущего скелета, он закладывается в виде хрящевой модели. Череп образован отдельными плоскими костями, между которыми есть несколько пространств – родничков. Поэтому головной мозг может беспрепятственно расти, а объем черепа – увеличиваться. На четвертой неделе закладываются хрящи, из которых будут формироваться кости лица. Они характерны у каждого индивида, он начинает становиться индивидуальностью, или похожей, или непохожей на своих родителей.

У 6-недельного эмбриона в наметившихся конечностях имеются хрящи, из которых разовьются некоторые будущие крупные кости. К 8-й неделе полный хрящевой скелет конечностей уже сформировался. Также интенсивно в этот период развивается позвоночник. Удивительные результаты в тридцатые годы были получены Д.П. Филатовым и Б.Н. Балинским. Опыты проводились в то время, когда в эмбриологии существовало направление, названное механикой развития. Д.П. Филатов задался целью выяснить роль покровных клеток и эмбриональной соединительной ткани – мезенхимы – в процессе дальнейшего формирования зачатка конечности. Для своих опытов Филатов использовал зародышей аксолотля (земноводного животного, похожего на тритона).

Покровная ткань (эпителий), снятая с зачатка конечности и пересаженная на бок зародыша, давала начало добавочной конечности. Если мезенхиму пересаживали на бок или на голову, то из нее тоже вырастала добавочная конечность. Б.И. Балинский пересаживал слуховой пузырек зародыша тритона ему же на бок, в место между закладкой передней и задней конечностей. Ухо на этом месте не возникало, а происходило образование добавочной пятой ноги. Что вызывало изменение направления в развитии органа?

В последнее время наблюдения с помощью электронного микроскопа обнаружили наличие субмикроскопических тяжей, соединяющих ткани раннего зародыша. Возможно, направляющее действие в развитии оказывают вещества, проникающие через клеточные мембраны, распространяющиеся от клетки к клетке по этим тяжам? До сих пор эти явления до конца не расшифрованы.

...Первые дни зародыш питается желтком яйцеклетки и теми питательными веществами, которые могут проникать к нему из содержимого яйцевода и матки. Однако вскоре этих питательных веществ становится мало, и он начинает добывать их из организма матери. Образуется система кровеносных сосудов, которая осуществляет транспортировку питательных веществ по пуповине.

Первые кровеносные сосуды возникают в середине третьей недели. У 23-дневного зародыша сердце представляет собой трубку, но оно уже бьется. Между первым появлением кровеносных сосудов и формированием сердца проходит всего три дня. С этого момента в сердце начинается образование полостей, перегородок и клапанов. Этот процесс завершается у зародыша 40-миллиметровой длины.

Уже на третьей-четвертой неделе развития, когда длина зародыша всего 4 мм, у него функционируют артериальная и венозная системы сосудов. Причем вначале так, как у рыб, образуется 6 дуг аорты, а затем очень быстро наступает их обратное развитие или преобразование в другие кровеносные сосуды. Но путь кровотока у плода иной, чем у новорожденного. До рождения легкие не функционируют, кислород идет к плоду с кровью матери. После рождения, когда пуповина перерезается, меняется направление кровотока. Новорожденный дышит легкими, и начинает функционировать легочный круг кровообращения. Сосуды, направлявшие кровь к пуповине и обратно, отмирают.

Наиболее насыщенную кислородом кровь получает печень. Лучше снабжаются кровью голова, верхние конечности и вся верхняя половина тела. Может быть, поэтому они быстрее и лучше развиваются по сравнению с нижней половиной тела и ногами.

Эта неравномерность в кровоснабжении особенно выражена в первую половину жизни до рождения, потом она несколько сглаживается.

Все органы плода получают от матери смешанную кровь. Каждая порция артериальной крови плода (то есть крови, идущей от его сердца) теряет кислород более интенсивно и быстро, чем у взрослого человека. Наибольшую работу выполняет правый желудочек сердца, так как именно он гонит кровь на большее расстояние – через нижние отделы туловища. Современная медицинская техника позволяет записать электрокардиограмму плода, когда обычными приборами сердцебиения еще не прослушиваются. Они начинают прослушиваться на 15-й неделе беременности. Вначале «сердце стучит, как у воробья», – 130–150 ударов в минуту. Потом пульс становится реже, но все же к концу беременности может достигать 128 ударов.

Кровь плода по многим показателям отличается от крови взрослого. Основным органом кроветворения с 5-й по 20-ю неделю внутриутробной жизни является печень. С 12-й недели кроветворную функцию уже выполняет костный мозг.

Селезенка начинает вырабатывать лимфоциты и в возрасте 14 недель. В кровотоке плода красные кровяные тельца, эритроциты, появляются на 8-й неделе, а лейкоциты – на 12–16-й. Количество гемоглобина и клеток крови у плода еще меньше, чем у новорожденного, и к моменту рождения оно постепенно повышается.

Сердечно-сосудистая система плода не только транспортирует кровь. Она обеспечивает дыхание и питание его тканей, так как кровь несет им и кислород, и питательные вещества.

Дыхание в том смысле, как мы его себе представляем (то есть с помощью легких), начинается только после рождения. Поэтому развитие легких задерживается. Однако закладка основных структур, из которых разовьются легкие и бронхи, происходит в первой половине развития.

К 28-й неделе система органов дыхания морфологически и функционально достигает такого уровня, что могла бы самостоятельно функционировать, если бы произошли преждевременные роды. У плода были зарегистрированы дыхательные движения. К 6–7 месяцам их частота 50–60 в минуту. Они могут на некоторое время прерываться, но затем, через 20–70 минут, возобновляются вновь. Эти движения являются дыхательными только внешне. Легочная ткань не расправляется, легкие не поглощают кислород. При таких движениях в легкие плода могут попасть околоплодные воды. Но он не захлебывается и не погибает, это не причиняет ему никакого вреда.

Формирование пищеварительной системы начинается на той стадии развития, которая, если помните, внешне напоминала плохо надутый резиновый мяч. У этого «мяча» (гастроулы), оказывается, уже есть первичный рот, головной и хвостовой конец. У человека, как и у других хордовых, ротовое отверстие в дальнейшем образуется в другом месте, да и сама гастроула имеет другую форму.

В самом теле зародыша образуется кишечная трубка. На четвертой неделе развития эмбрион, «если пожелает», может «ртом» заглатывать вещества из окружающей среды. В этот же период образуется язык (то есть он может даже попробовать пищу на вкус, хоть кажется совсем невероятным, что такое желание может у кого возникнуть).

На неделю позже появляется желудок (всего лишь расширившаяся кишечная трубка) и двенадцатиперстная кишка. С трехнедельного возраста можно обнаружить зачаток печени и желчного пузыря, а несколько позже – левую и правую части формирующейся поджелудочной железы. Остальные отделы кишечника также интенсивно развиваются.

Длительный и сложный путь эмбрионального развития проходит орган выделения – зародышевая почка. У крохотного зародыша 2 мм длины закладывается предпочка, которую вскоре сменяет первичная почка, а затем появляется окончательная почка, занимающая свое постоянное место у плода, который к этому времени уже достиг 12–18 см длины. Все это происходит симметрично с двух сторон: почки – парный орган, у всех позвоночных их две.

Ткани, из которых были построены предпочка и первичная почка, частично подвергаются обратному развитию (попросту исчезают), а отчасти идут на

построение половых органов. Почему же так сложно и необычно осуществляется образование почки у плода? Возможно, это отражение длительного эволюционного пути, который прошел человек. В эмбриональном развитии рыб, птиц и амфибии тоже наблюдается сначала образование предпочки, а потом первичной почки.

У зародыша человека смена почек происходит не на одном и том же месте, а в разных участках тела: предпочка закладывается выше, затем она деградирует, ниже появляется первичная почка, затем еще ниже – окончательная. Мочу образует окончательная почка.

К концу эмбрионального развития в мочевом пузыре обнаруживали до 80 мл мочи. Правда, выделение мочи не является обязательной функцией почек плода. Даже без почки жизнь плода не нарушается, так как выделительную функцию выполняет плацента. Моча плода по своему составу отличается от мочи ребенка и взрослого. Функционируют ли у плода потовые железы кожи, тоже являющиеся органами выделения, достоверно неизвестно.

4. Когда начинать воспитание?

Мы разбираем на части сложнейший механизм, который вначале представляет собой зародыш, потом становится эмбрионом, а далее его именуют плодом, хоть он устроен гораздо сложнее, чем яблоко или груша. Чувствует ли он что-нибудь? Или это бесчувственная и безмозглая масса клеток (особенно в начало развития)? Оказывается, уже на третьей неделе внутриутробной жизни у зародыша появляется утолщение в области средней части наружного зародышевого листка, так называемая нервная пластинка. Именно из нее сначала образуется желобок, потом нервная трубка, из которой развиваются все отделы центральной нервной системы. У четырехнедельного зародыша можно обнаружить три мозговых пузыря, зачатки глаз и спинного мозга. А несколько позже готовы все отделы центральной и периферической нервной системы.

Нервная система, как уже говорилось, возникает очень рано, но головной мозг не заканчивает своего развития до рождения. Он еще будет долго развиваться на протяжении многих лет после рождения ребенка. Однако функционировать органы центральной нервной системы начинают еще в утробе матери. На многие воздействия извне плод способен реагировать совершенно определенным образом.

Как об этом узнали?

Шведский фотограф Леннарт Нильсон сумел снять на пленку в утробе матери развитие зародыша человека до рождения. Некоторые из его уникальных фотографий приводит в своей книге «Занимательная биология» Игорь Акимушкин.

Нильсон приспособил микрокамеру и микроосветитель на конец трубки цистоскопа, которым обычно осматривают внутренность мочевого пузыря, и снял тысячи кадров в недрах матки. Рассказ об этом звучит как фантастика:

«...Пять месяцев. Человек весит около фунта и проявляет свой дурной или хороший нрав. Он уже слышит громкие крики из шумного мира, в котором живет его мать, по-своему их пугается или, напротив, если характер у него агрессивный, сердится и грозит. Он уже чутко реагирует на мамины настроения и, по-видимому, на её нежные слова и ласки.

...Одна пятимесячная девочка родилась в Дании в весе цыпленка – 675 граммов! Ее сразу уложили в купель с питательным раствором, и она выжила.

Шесть месяцев – человеку уже тесно в маме, и он готовится покинуть ее. Поворачивается вниз головой – так удобнее выбраться. Но впереди еще восемь-девять долгих и беззаботных недель полного, не омраченного насилием удовольствия (так уверяет Фрейд). Потом начнутся всякого рода подавления инстинктов и желаний, а пока, в не покинутом еще раю, безмятежно блаженствуя и предвкушая радости удовлетворенного аппетита, будущий младенец... сосет большой палец.

Семь месяцев – плод открывает глаза! И хотя там, где он живет, очень темно, смотрит, не смыкая век, словно не терпится ему увидеть красочные картины, которые скоро откроет перед ним жизнь...».

Английским ученым удалось доказать с помощью чувствительного микрофона, что извне в матку доносится много звуков (опыты проводились на овцах). Недавно на Западе была издана книга американского ученого Т. Верни «Скрытая жизнь ребенка до его рождения», отрывок из которой опубликовала «Литературная газета» 2 июня 1982 года. В этой книге профессор Т. Верни утверждает, что личность человека формируется задолго до его появления на свет. Мысли, переживания, ощущения его матери передаются ребенку. Он не только чутко воспринимает их, но и запоминает. Эти впечатления определяют потом его характер, поведение, степень психического здоровья... «Начиная с 24-й недели ребенок постоянно реагирует на шумы, которых вокруг него очень много, – пишет Т. Верни. – Он даже слышит голоса матери, отца и другие звуки, доносящиеся извне. Но ритмичное биение сердца матери доминирует над всеми шумами. Пока этот ритм не меняется, он чувствует себя в безопасности. Подсознательное воспоминание о биении материнского сердца, по-видимому, служит причиной того, что после рождения ребенок успокаивается, как только его берут на руки или когда он слышит тиканье часов.... Зрение неродившегося ребенка развивается более медленно, чем слух, хотя нельзя сказать, что ребенок ничего не видит. Начиная с шестой недели он реагирует на свет. Например, солнечный. Он знает, когда его мать загорает на солнце, хотя в целом ему этот свет не мешает. Он реагирует на отдельный световой луч, направленный на живот его матери, чаще всего, отворачивая голову или подпрыгивая».

В 1925 году американский биолог и психолог У. Кэннон доказал, что страх и беспокойство ведут к появлению в крови животных и человека особых химических веществ – катехоламинов. Если страх или беспокойство испытывает беременная женщина, эти вещества проникают через пуповину с ее кровью к ребенку. В результате ребенок тоже начинает испытывать беспокойство.

Т. Верни утверждает, что одновременно эти вещества играют роль стимуляторов и пробуждают у ребенка примитивное самосознание и эмоциональное восприятие действительности. «Каждая волна материнских гормонов резко выводит ребенка из его обычного состояния и придает ему обостренную восприимчивость. Он начинает ощущать, что произошло что-то необычное, беспокоящее, и пытается «понять», что же именно...»

В отрывке из книги Т. Верни почти нет рассказа о наблюдениях или научных экспериментах, которые могли бы это подтвердить. В комментариях наших ученых к этой публикации «Это еще надо проверить!» многое из сказанного профессором Верни подвергается сомнению. Так или иначе, задолго до появления его книги народная мудрость советовала будущей матери быть спокойной и ровной, а окружающим – не волновать ее.

Однажды на вопрос родителей 10-дневного младенца, когда надо начинать его воспитывать, древний мудрец ответил: «Вы опоздали на десять дней». Теперь, возможно, он ответил бы иначе: «Вы опоздали на несколько месяцев!»

В «Занимательной биологии» Н. Акимушкипа есть фотография 4-месячного плода человека. Он смотрит на нас сквозь прозрачную внутреннюю оболочку зародышевого мешка и парит в околоплодных водах, словно космонавт в космическом корабле. И он улыбается! Чему он радуется, кто знает...

У 28-педельного плода наблюдали соответствующие реакции мимики на разные вкусовые ощущения: отрицательные гримасы на соль и горькое, выражение удовольствия – на сладкое, а также выражение плача, крика, гнева.

Строгие научные исследования показали значение высшей нервной деятельности в развитии зародыша. Если почему-либо мозг у него поврежден, уменьшаются его длина и масса, он может погибнуть, во время родов. Все его движения в утробе матери обусловлены деятельностью органов нервной системы. Он делает не только движения конечностями, но и глотательные, и хватательные. Хватательный рефлекс, так хорошо развитый у новорожденных, впервые проявляется в возрасте 11,5 недели. Сосательный – в 13 недель. Плод жмурит глаза в 17 недель, делает дыхательные движения в 20 недель.

Запись электрических импульсов мозга плода на последних месяцах внутриутробной жизни показала, что у него есть такая же смена ритмов, которая характерна для состояния сна, то есть две фазы сна, сменяющие одна другую: «медленный сон» – со спокойными медленными волнами на записи и «быстрый сон» – с мелкими частыми зубчиками и быстрыми движениями глаз. (Последние наблюдаются после рождения в фазах «быстрого» сна, от которых он и получил свое название.)

Французский физиолог Мишель Жувэ предположил, что в фазах «быстрого сна» у неродившегося младенца «проигрываются» те безусловные рефлексы, с которыми он появляется на свет. Но это – гипотеза, проверить которую весьма сложно.

Как развиваются органы чувств? Множество экспериментов с пересадками зачатков глаза и уха проделали специалисты в области «механики развития» в 20-е и 30-е годы. Объектом исследований служили зародыши разных видов

амфибий. Был накоплен огромный материал, позволивший сделать заключение о способности отдельных частей органов чувств к самодифференцировке или к влиянию на развитие соседних частей.

Первые признаки формирования глаз можно обнаружить у 22-дневного зародыша. В это время глаза представляют всего-навсего два желобка в переднем отделе мозга. Глазные желобки вскоре превращаются в два симметричных выроста – глазные пузыри. Каждый глазной пузырек вскоре стягивается при основании, превращаясь в полый шар, сообщающийся с мозгом с помощью трубочки-стебелька. Наружная стенка пузыря приходит в соприкосновение с покровным эпителием (внешней кожей) и сначала становится плоской, но вскоре вдавливаются. После этого глазной пузырек превращается в глазной бокал или чашу. Кто-то из ученых образно назвал глаза «мозгом, выдвинутым наружу», и это в буквальном смысле так.

В том месте, где глазной бокал соприкасается с покровным эпителием, последний утолщается. Это утолщение отделяется от внутренней поверхности кожи, и образовавшийся эпителиальный пузырек дает начало хрусталику.

В процессе развития глаза после того, как начал образовываться хрусталик, эпителий, покрывающий глаз, просветляется и дает начало роговице. Глаза плода реагируют на яркий свет, начиная с 6-месячного возраста.

Если пересадить глазной бокал под кожу туловища зародыша, тоже образуется роговица. Тот же результат даст пересадка хрусталика или кашицы из сетчатки, куса радужной оболочки. Просветление, напоминающее образование роговицы, получается даже тогда, когда под эпителий тела зародыша пересаживают половинки стеклянных бусинок. В чем тут дело? Опыты проводились более 50 лет назад, но до сих пор это – одна из эмбриологических загадок.

В возрасте семи педель зародыш человека уже имеет все составные части глаза. К этому же времени у него развиваются уши. Сначала появляются слуховые пузырьки, затем все компоненты наружного, среднего и внутреннего уха. После этого он не только воспринимает звуки, но и отвечает на них толчками в переднюю стенку живота матери.

Ученые заметили, что плод сохраняет положение в матке независимо от изменений положения тела матери по отношению к центру тяжести Земли. Вестибулярный аппарат внутреннего уха начинает функционировать уже у 6-месячного плода. С его помощью он сохраняет равновесие и быстро восстанавливает изменившееся положение. Двухмесячный эмбрион уже обладает тактильной чувствительностью. Он реагирует на давление, отстраняясь от него, на боль, на прикосновения к подошвам ног. В течение третьего месяца на его языке закладываются вкусовые почки – орган вкуса.

Позже других органов чувств развивается орган обоняния: образование обонятельных рецепторов завершается к концу пребывания во чреве матери.

Могут показаться фантастическими сообщения о том, что плод способен издавать звуки. В зарубежной литературе сообщалось о 82 случаях крика неродившегося младенца. Причины этого явления неизвестны. Механизм

возникновения крика объяснить трудно. Скорее это похоже на слуховые галлюцинации родителей. Во всяком случае, подобные сообщения нуждаются в проверке.

Филиппова Г. Г.

СРАВНИТЕЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ОЖИВЛЕНИЯ*

Проблема общения является одной из самых важных и сложных в психологии. Общение рассматривается как процесс, условие осуществления разных форм жизнедеятельности человека, как средство достижения разных целей и удовлетворения разных потребностей, как самостоятельная деятельность. Выделение различных аспектов общения зависит от исходных теоретических позиций авторов и конкретных исследовательских задач. Взаимосвязь и взаимообусловленность общения как деятельности, процесса, средства и условий осуществления других человеческих деятельностей, по словам Б.Ф. Ломова, образует замкнутый круг, на котором невозможно найти точку отсчета. Все имеющиеся определения могут быть условно разделены на два класса: общение как деятельность, и общение как не деятельность (средство, условие, процесс и т.п.). <...>

Исследования М.И. Лисиной, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других показали, что в первом полугодии общение является ведущей и единственной самостоятельной полноценной деятельностью (если рассматривать ее с точки зрения теории деятельности А.Н. Леонтьева, что и осуществлено М.И. Лисиной). Но дело в том и заключается, что это ведущая деятельность. А в рамках ведущей деятельности возникают, развиваются, дифференцируются, а, значит, проявляются как функции, те формы активности, которые в дальнейшем станут самостоятельной деятельностью, со своими потребностями и продуктами. Поэтому наличие всех выделенных функций, а соответственно, и продуктов, должно быть обнаружено в этой деятельности. Построение образа себя и другого - тоже. Однако построение образа себя начинается еще до возникновения общения как деятельности, появления процесса общения и освоения средств общения. Построение образа другого, в первую очередь матери, также возникает и проходит определенные этапы развития до возникновения общения. В обоих случаях есть прием и переработка информации о внутренней и внешней стимуляции и включение ее в самоощущение, апперцептивные схемы и т.п. Анализ этих этапов развития в построении образа себя и другого обсуждается в разных направлениях психологии личности, когнитивной психологии, детской

* Филиппова Г.Г. Сравнительно-психологическое исследование комплекса оживления// Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 24–33

психологии. Общение как деятельность, более того - ведущая в первом полугодии, включается в эти процессы, но не исчерпывает их полностью.

Исследования общения у животных позволяют обнаружить практически все функции общения: контактную, информационную, побудительную, координационную, понимания (как идентификации состояния и намерений партнера), эмотивную (обмен эмоциями для установления эмоциональной синхронизации в половом, охотничьем и других видах поведения), установление отношений (иерархия в группе, "дружеские" связи между особями, связи родительской пары при моногамии), оказание влияния на партнера (во всех видах группового взаимодействия). Построение образа себя и другого в качестве необходимого также присутствует в общении животных, т.е. не является уникальным для человека. Таким образом, специфика деятельности общения и ее потребности остается неясной. Возникновение общения как деятельности у ребенка в раннем онтогенезе побуждает обратиться именно к этому периоду в развитии ребенка и детенышей высших животных с целью обнаружить факты, позволяющие прояснить эту проблему.

В развитии общения ребенка первой появляется контактная функция. Информационной функцией ребенок овладевает во вторую очередь. Контактная функция первоначально имеет целью установить и поддержать контакт со взрослым для обеспечения эмоционального комфорта. Теоретически физический комфорт может обеспечиваться без контакта со взрослым (например, поддержание необходимых условий при недоношенности и других формах перинатальной патологии, требующих содержания новорожденного в специальных камерах), а эмоциональный комфорт обеспечивается только наличием стимуляции от взрослого (прежде всего матери). Важность этой стимуляции и ее роль в обеспечении эмоционального комфорта до возникновения общения (как самостоятельной деятельности) между ребенком и ухаживающим взрослым в последние десятилетия активно изучается в рамках теории привязанности, психоанализа и микропсихоанализа, теории *"object relation"* в отечественной детской психологии. Работы Х. Харлоу и других исследователей показали, что у детенышей приматов установление контакта с родительской особью для поддержания эмоционального комфорта вообще не требует коммуникативного процесса. Поэтому можно сказать, что истоки контактной функции лежат вне деятельности общения, а потребность в контакте для поддержания эмоционального комфорта есть до возникновения общения как в фило-, так и в онтогенезе. Использование коммуникативных средств для установления контакта с целью поддержания эмоционального комфорта необязательно предполагает дальнейший процесс общения. Как раз наоборот, общение здесь часто используется как операция, причем может ограничиваться одним каким-либо коммуникативным средством (взгляд, тактильный контакт и т.п.), не требующим ответной акции от другой особи, а имеющим своей целью только получение информации о присутствии последней. В такой форме установление контакта для поддержания эмоционального комфорта сходно в поведении человека и высших животных. Исследования в этой области позволяют

предположить существование потребности в контакте не только у человека, но и у высших животных.

Освоение информационной функции общения предполагает наличие способности устанавливать контакт. Однако сама возможность получения и использования информации появляется до и вне процесса общения, опять же как в фило-, так и в онтогенезе. Потребность в притоке стимуляции, потребность во впечатлениях считается одной из основных в развитии психики у высших животных и человека. Л.И. Божович считала, что потребность во впечатлениях лежит в основе развития потребности в общении, так как взрослый обеспечивает наиболее оптимальный уровень и качество стимуляции. Сходная точка зрения принята в когнитивной психологии и теории социального научения. По критериям наибольшей информативности материнской особи как источника стимуляции и получения эмоционального подкрепления от матери, которая активно проявляет положительные эмоции при взаимодействии с детенышем, качественных отличий у человека и высших животных также нет.

У человека в дальнейшем общение (т.е. сам процесс коммуникации в разных формах – прямой, опосредованной и т.п.) становится условием удовлетворения потребности во впечатлениях, а у высших животных удовлетворение этой потребности остается на уровне непосредственного взаимодействия с компонентами среды, не требующего наличия процесса коммуникации. Развитие потребности в контакте, а также потребности в эмоциональном благополучии, удовлетворяемой в присутствии других особей, у животных, в отличие от человека, тоже не предполагает в качестве необходимого коммуникативный процесс. Для животного достаточно получения соответствующей, специально никому не адресованной информации о присутствии других особей или получения от них определенной стимуляции (при тактильном контакте, груминге и т.п.). Коммуникативный же процесс остается средством, используемым для других целей, в первую очередь синхронизации действий животных и регуляции жизни в сообществе.

Таким образом, две изначально присущие общению как коммуникативному процессу функции – контактная и информационная имеют самостоятельный генезис, возникают и осуществляются первоначально в рамках других действий для удовлетворения других потребностей (в эмоциональном комфорте и во впечатлениях), различия по этим критериям и самим функциям общения количественные, а не качественные.

Общение в своей первой форме – ситуативно-личностной – осваивается ребенком в форме комплекса оживления, который является первым коммуникативным средством. Появление комплекса оживления и его использование ребенком как коммуникативного средства (установления контакта и поддержания процесса общения с целью обмена информацией об эмоциональном отношении субъектов друг к другу, т.е. контактная и информационная функции в коммуникативном процессе, где содержание передаваемой информации - эмоциональное состояние партнеров) считается критерием наличия у ребенка общения как деятельности и потребности в

общении. С.Ю. Мещерякова проанализировала состав комплекса оживления и показала различный онтогенез его компонентов как средств общения и сенсомоторной активности: вокализация и улыбка становятся средствами общения, а сосредоточение и двигательное оживление продолжают свое развитие в рамках взаимодействия ребенка с объектами. Помимо этих четырех компонентов в состав комплекса оживления входит взгляд в глаза взрослого, который также в дальнейшем становится средством общения.

Один из наиболее ярких компонентов комплекса оживления - улыбка. В процессе развития общения улыбка становится самостоятельным коммуникативным средством. Сходные преобразования в онтогенезе описаны у смеха, который из экспрессивной реакции тоже становится средством коммуникации. Вокализации также являются первоначально экспрессивными реакциями, затем они осваиваются в онтогенезе как коммуникативные средства. В качестве экспрессивных реакций вне коммуникативной деятельности вокализации в раннем онтогенезе выражают интенсивные положительно-эмоциональные переживания (восторг).

Если признавать наличие деятельности общения и потребности в общении только у человека, то логично предположить, что у антропоидов как самых высших представителей животного мира, имеющих сходный с человеком генезис сенсомоторной активности, должен быть и сходный генезис некоммуникативных компонентов комплекса оживления (сосредоточение и двигательное оживление), и абсолютно другой генезис тех его компонентов, которые переходят в средства общения (взгляд в глаза, вокализации, улыбка).

Сам по себе комплекс оживления у антропоидов не описан. Данные автора, полученные при работе с антропоидами (орангутанами и гориллами) в течение одиннадцати лет в Московском зоопарке, и имеющиеся в литературе сведения об онтогенезе человекообразных обезьян при естественном (самкой) и искусственном (человеком) выращивании позволяют описать особенности развития в онтогенезе этих животных всех компонентов, выделенных в комплексе оживления. Приведенные ниже данные наблюдений получены при искусственном выращивании трех детенышей орангутанов с рождения до трех лет и при наблюдении за выращиванием детеныша самкой (также с момента рождения). В первые два месяца наблюдения проводились ежедневно в течение всего времени бодрствования детенышей, затем два-три раза в неделю. В первые недели один раз в неделю, позднее один раз в месяц осуществлялось суточное наблюдение за поведением детенышей и самки с детенышем. Форма регистрации данных - сплошное протоколирование. Применялся качественный анализ материалов наблюдения, данные представлены в форме феноменологического описания. Для целей настоящей статьи имеют значение факт наличия описываемых форм поведения, в первую очередь компонентов, входящих в комплекс оживления, возрастные сроки их появления и изменения, ситуация использования животными этих форм поведения. В дополнение к излагаемому ниже материалу собственных наблюдений приводятся имеющиеся в литературе данные.

Наблюдения за детенышем, которого выращивает самка, свидетельствуют о том, что условий для возникновения поведения, подобного комплексу оживления, не возникает. Детеныш в первые недели находится в постоянном тактильном контакте с матерью. В состоянии бодрствования он ест, либо мать осуществляет уход за ним. Любое изменение в активности детеныша вызывает немедленную реакцию матери, и необходимости в инициации контакта с ней просто нет. Ощущение комфорта и эмоционального благополучия достигается за счет наличия (постоянного!) тактильной, ольфакторной, визуальной стимуляции от матери, а также практически мгновенного удовлетворения гомеостатических потребностей.

Дистантные средства общения начинают развиваться с вокализаций, выражающих состояние дискомфорта при прерывании контакта с матерью. В естественных условиях (при выращивании матерью) прерывание контакта происходит по инициативе матери: самки орангутанов подвешивают детеныша на ветви деревьев, а в неволе - на решетку клетки (данные Т. Maple и др., наши наблюдения) начиная с возраста от двух недель до двух месяцев (индивидуальные различия). Шимпанзе и гориллы примерно с двух с половиной - трех месяцев высаживают детенышей на землю перед собой. Постепенное увеличение времени и расстояния разделения детеныша с матерью, происходящее как по инициативе матери, так и по инициативе детеныша, у которого возрастает локомоторная активность, создает условия для освоения вокализаций как коммуникативного средства - от просьбы о возобновлении контакта до средства поддержания контакта с матерью на расстоянии с включением зрительного контакта. У орангутанов освоение вокализаций как коммуникативного средства имеет следующие возрастные этапы (по нашим наблюдениям и литературным данным).

1. Писк, выражающий требование возобновления контакта, с немедленным прикосновением матери к детенышу. (От 2 недель до 2 мес.).

2. Зрительная фиксация матери в спокойной ситуации, в ситуации испуга - фиксация взглядом лица матери, изменение поведения в зависимости от выражения лица матери. Фиксации взглядом глаз матери не наблюдается. Вокализации сопровождают ситуацию испуга, аналогичны таковым на первом этапе. (2,5 - 3,5 мес.).

3. В ситуации прерывания визуального контакта, когда детеныш в процессе локомоторной активности удаляется и теряет мать из поля зрения, он издает "контактный писк" (видотипичный для орангутанов звук, используемый как коммуникативное средство), на который мать отвечает таким же звуком. При возникновении пугающих воздействий детеныш издает вокализации, как на предыдущих этапах, при этом мать отвечает тревожным звуком и немедленно стремится возобновить контакт с ним.

Освоение других видотипичных звуков, используемых в качестве средств коммуникации, происходит в более позднем возрасте в процессе взаимодействия с матерью, другими особями в совместных играх.

Взгляд в глаза, в отличие от фиксации лица матери, возникает в процессе освоения детенышем запрещающих действий матери и является последним его

компонентом. Сначала (в возрасте 4 мес.) мать удерживает руку детеныша или его голову, прекращая или предупреждая нежелательные для нее действия детеныша. Через некоторое время (с 5,5 мес.) появляется наказующее прикусывание руки или головы детеныша, которыми он производит эти движения, затем мать прикусывает только кончики пальцев руки детеныша, независимо от того, какие действия он производит (с 6 мес.). Нахмуривание бровей - "сердитый взгляд" (используется как коммуникативное средство в общении у орангутанов и других приматов) - начинает сопровождать запрещающее действие при прикусывании той части тела, которой детеныш производит нежелательное действие, с 11 мес., а затем предваряет прикусывание пальцев, использующееся как наказание за любое действие детеныша. Последним этапом является демонстрация "сердитого взгляда", его двух-трехкратное повторение, и только если детеныш не реагирует на взгляд, мать использует прикусывание (после года).

Примерно с середины всего периода развития ориентации на запрещения (на пятом месяце) детеныш начинает фиксировать глаза матери и реагировать на изменение ее взгляда. Введение обмена взглядом как средства коммуникации возникает в полной мере после освоения его в других видах взаимодействия, как и вокализаций.

Улыбка появляется как эндогенная и затем сопровождает положительно-эмоциональные реакции во многих видах деятельности, как индивидуальных, так и совместных, в основном в игре. Во взаимодействии с человеком улыбка возникает как имитационная мимическая реакция, однако в средство общения не переходит, а при реакции на привлекательный объект вообще не возникает. Во взаимодействии с другими особями и с человеком улыбка возникает как экспрессивная реакция на тактильный контакт. Улыбка других особей расценивается как сигнал об их положительном эмоциональном состоянии, но самостоятельно улыбка не применяется направленно как средство передачи своего эмоционального состояния. Для этого используются вокализации и тактильный контакт (прикосновение, объятия). Возникновение имитационной улыбки только при восприятии улыбающегося лица другой особи может расцениваться как филогенетическая предпосылка использования ее как коммуникативного средства эмоционального общения. Ее функция - понять состояние другой особи на основе приведения себя в такое же состояние, т.е. получить эту информацию для себя. Следующий этап - использование ее как средства передачи своего состояния другому, наблюдающееся в онтогенезе ребенка, ■ отражает возникновение потребности в обмене эмоциями и освоение для этого средств коммуникации.

Смех возникает как экспрессивная реакция при интенсивных положительных эмоциях, чаще всего при совместной игре, интенсивном тискании, щекотке, а также в играх, возникающих по инициативе человека, подобных играм с ребенком: подбрасывании, кружении и т.п. Такие игры с матерью никогда не наблюдаются. Вообще смех в естественной жизнедеятельности антропоидов - редкое явление. У орангутанов его удается наблюдать только в ситуации

активного положительно эмоционально окрашенного взаимодействия с человеком.

Таким образом, каждое средство общения имеет у антропоидов самостоятельное происхождение и изолированный генезис, они не объединяются в единый комплекс, используемый как средство общения в ситуации взаимодействия с матерью (настоящей или ее заместителем - человеком). Улыбка и смех вообще не становятся средствами коммуникации.

Сенсомоторные компоненты комплекса оживления - сосредоточение и двигательное оживление - появляются в онтогенезе антропоидов в сходном с описанным у ребенка виде. Наблюдаются они только при выращивании человеком, когда есть ситуация возникновения в поле зрения лица человека или привлекательных объектов (яркой игрушки, бутылки с соской).

Возрастная динамика этих компонентов выглядит следующим образом.

1. Реакция сосредоточения на зрительный стимул наблюдается с 4–5 дней от рождения, выражается в фиксации взгляда на объекте, замирании.

2. В течение следующих 2–3 дней через несколько секунд после сосредоточения появляется расслабление мышц лица и тела. Как самостоятельный этап эта реакция сохраняется всего 3–4 дня. Однако впоследствии ее можно наблюдать как кратковременное мышечное расслабление между сосредоточением и началом двигательного оживления при восприятии стимулов, которые предшествуют ожидаемым приятным впечатлениям, например приближение человека, улыбающегося и ласково разговаривающего, без соски, медицинских приборов и т.п., после чего обычно следует ласковый тактильный контакт. У детей в возрасте около трех недель подобная реакция расслабления мышц лица наблюдается после сосредоточения на звук шагов матери или ее голоса, когда ее еще нет в поле зрения, после сосредоточения в начале тактильного контакта (поглаживание), постепенно переходя в улыбку. При анализе онтогенеза улыбки также отмечается переход от сосредоточения к расслаблению - улыбке без двигательного оживления.

3. Двигательное оживление возникает в возрасте 7–10 дней и выглядит так же, как у ребенка. Более выражено у обезьян движение головы по направлению к зрительному стимулу. У ребенка оно не наблюдается, так как в возрасте, когда возникает зрительное сосредоточение на стимул, мышцы шеи еще не позволяют производить это движение. Двигательные реакции детеныша постепенно дифференцируются, вычленяется направленное движение рук, тормозятся движения ног и тела. При наиболее интенсивно выраженном двигательном оживлении появляется выгибание спинки, которое вместе с движением головой выглядит как стремление приблизиться к объекту.

4. После торможения движения ног и туловища, начиная с возраста 10 дней, движение дотягивания головой остается и начинает сопровождаться выпячиванием губ на фоне активных движений рук.

5. С 12 дней появляются направленные движения рук в форме загребающих взмахов вблизи объекта с растопыренными, напряженными пальцами. После

этого возраста движения ног и корпуса включаются только при значительном увеличении интенсивности попыток дотягивания.

6. С 14 дней детеныш может дотянуться рукой до объекта и при прикосновении захватывает его всеми пальцами. С этого момента движение головой следует после захвата объекта (также детеныш дотягивается и старается схватить лицо человека). Затем следует освоение притягивания объекта ко рту и сосание. Движение головой, прикосновение лбом, боковой поверхностью головы, ртом сохраняется как самостоятельная операция ориентировочно-исследовательской деятельности на протяжении первых двух лет жизни. Во взрослом состоянии иногда можно увидеть подобные движения в виде ласки (между матерью и детенышем, ласковое прикосновение к руке, лицу, телу человека).

Во всем описанном процессе не возникает ни улыбки, ни вокализаций. Эти данные свидетельствуют, что:

1) у детенышей антропоидов в раннем онтогенезе наблюдается поведение, подобное комплексу оживления у ребенка. Оно включает в себя три компонента, характерных для комплекса оживления: зрительную фиксацию объекта, сосредоточение, двигательное оживление;

2) это поведение антропоидов является источником развития сенсомоторной активности, а не средств общения;

3) коммуникативные средства - взгляд в глаза и вокализации, входящие в комплекс оживления у ребенка, возникают у антропоидов в других видах активности, и каждое из этих средств имеет самостоятельный генезис;

4) улыбка не возникает в поведении, подобном комплексу оживления, остается как экспрессивная реакция и не переходит в средства общения;

5) средства общения и процесс их освоения и использования не становятся условием, обеспечивающим удовлетворение потребности во впечатлениях и потребности в поддержании чувства эмоционального благополучия.

Таким образом, анализ онтогенеза коммуникативных и некоммуникативных компонентов комплекса оживления у высших приматов не дает возможности обнаружить у них возникновение деятельности общения и потребности в общении. У ребенка возникновение в раннем онтогенезе деятельности общения и потребности в общении является установленным фактом. Выделяемые же в психологии функции общения недостаточны для определения общения как деятельности и характеристики содержания потребности в общении у человека в отличие от высших животных.

Можно выделить в качестве "критической" только одну функцию общения, обеспечивающую условия для перевода его в статус деятельности. Это функция усвоения искусственных знаковых средств в онтогенезе. Только она обеспечивает "замыкание" потребностей во впечатлениях и чувстве эмоционального благополучия на коммуникативном процессе и делает необходимым потребность в его инициации и осуществлении. Для овладения знаковыми средствами необходим сам процесс коммуникации, так как эти средства ребенок не может сформировать самостоятельно, он получает их в готовом виде от обладающего им

взрослого. Овладение своими экспрессивными реакциями (мимическими, двигательными, голосовыми) как средствами общения, приобретение ими семиотической функции, а также этапы этого сложного процесса в онтогенезе подробно исследованы и другими.

Однако несмотря на уникальную роль общения в овладении ребенком знаковой функцией в раннем онтогенезе, на которую особое внимание обращал Л.С. Выготский, она не нашла своего отражения в выделении функций общения в "психологии нормального взрослого человека".

При выделении функций и сторон общения обращается внимание только на овладение знаниями или получение информации, для чего сами знаковые средства необходимы, но уже освоены и только используются. А вот роль общения в самом усвоении знаковых средств и его прямая функция, если брать за основу выделения функций цель, ради которой общение осуществляется, возникают и вообще наличествуют только в самом процессе усвоения этих средств, т.е. в раннем онтогенезе и в антропогенезе. В дальнейшем эта функция самостоятельно не выражена, она входит в информационную (прямое и не прямое общение при обучении языкам и другим информационным средствам). Видимо, поэтому эта функция общения потерялась во "взрослой" психологии. Но именно она делает возможным переход процесса общения из средства взаимодействия в условие развития психики. У человека процесс коммуникации становится необходимым условием для освоения видотипичных средств общения, которые затем используются не только для организации взаимодействия, но и как средства психического отражения. Животные остаются на уровне формирования и использования в психическом отражении индивидуальных средств - ощущений, перцептивных образов, представлений, для чего общение не требуется.

У человека необходимость осуществлять коммуникативный процесс для освоения искусственных знаковых средств требует обеспечить стремление к инициации и поддержанию самого этого коммуникативного процесса, т.е. перевод его в статус функциональной деятельности (когда потребностью является не результат, а сам процесс осуществления этой деятельности). Поскольку у высших животных нет такой необходимости, то у них в онтогенезе не происходит замыкания потребностей во впечатлениях и в контакте с другими особями на процесс освоения средств коммуникации, как это происходит у человека в форме комплекса оживления.

Таким образом, сами по себе потребности во впечатлениях и достижении эмоционального благополучия в контакте с другими особями недостаточны для возникновения общения как деятельности. Их замыкание на процессе коммуникации и приобретение последним самостоятельного мотивационного значения, которое наблюдается у ребенка при формировании ситуативно-личностного общения, обусловлено приобретением процессом коммуникации новой функции - освоения видотипичных для человека искусственных знаковых средств. Процесс коммуникации становится необходимым условием развития ребенка как представителя своего вида (не просто для накопления опыта, а для самого возникновения и развития средств психического отражения). Стремление

к установлению и осуществлению этого процесса обеспечивается возникновением в онтогенезе соответствующей потребности - потребности в процессе коммуникации, что позволяет определить деятельность общения (коммуникативную деятельность) как функциональную. С этих позиций введение знаковых средств (вербальных и невербальных) со стороны взрослого в процесс взаимодействия с ребенком может рассматриваться как "эволюционно ожидаемые условия развития", обеспечивающие возникновение у ребенка потребности в самом процессе коммуникации и освоении средств его осуществления.

Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю.

ИЩИТЕ В МЛАДЕНЦЕ ЛИЧНОСТЬ (СВОЕОБРАЗИЕ И ПОЛНОЦЕННОСТЬ ПСИХИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ МЛАДЕНЦА)*

К младенцу можно относиться по-разному. Вы уже знаете, что его подчас воспринимают как объект ухода. Но даже при самом хорошем уходе, соблюдении идеального режима, тщательнейших гигиенических процедурах можно лишить ребенка очень важного – впечатлений, информации, столь необходимых для развития его органов чувств. Однако и представление о младенце как о познающем существе недостаточно полно. Между тем такое отношение к младенцу очень популярно и сегодня.

Широкое распространение получила идея о том, что если бы удалось создать такие игрушки, которые постоянно вызывали бы новые впечатления у ребенка, то вот тогда стало бы возможным и без специальной помощи взрослых добиться нормального развития всех органов чувств младенца, а следовательно, и полноценного психического развития. Появились и соответствующие игрушки-касальки, поглаживающие малыша, игрушки с электронным управлением, которые оснащены движущимися деталями, разноцветными лампочками и звуковоспроизводящим устройством. При отсутствии такой сложной техники некоторые родители пытаются восполнить недостаток впечатлений у младенца с помощью радиоприемника, телевизора, магнитофона и т.п. Казалось бы, малыш должен с огромным интересом впитывать все впечатления и необыкновенно успешно продвигаться в развитии всех органов чувств. Но... ребенок быстро теряет интерес и через некоторое время вообще перестает обращать внимание на чудо-технику. Подобным же образом не удастся получить благотворного влияния и от увеличения числа лиц, ухаживающих за младенцем, с целью создать больший приток стимулов. В чем же дело?

Вот здесь-то мы и подходим к тому главному, что как бы отбрасывается при

* Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения – М.: Педагогика, 1991. – С. 17–20, 105–108.

подходах к младенцу как к объекту ухода и как к реагирующему на внешнюю стимуляцию существу: ребенок имеет собственную полноценную психическую жизнь, обладает активностью в стремлении удовлетворить различные желания, накапливает опыт воздействия на мир, вырабатывает собственное отношение ко всему окружающему, и в том числе к себе самому, словом, наделен тем, что именуется душой, субъектностью и позже – личностью. Психика ребенка содержит огромные возможности, для раскрытия и развития которых явно недостаточно лишь есть, спать, отправлять прочие физиологические нужды и усваивать информацию. Если его жизнь ограничивать только этими сферами бытия, то бесполезно ожидать, что все остальное, присущее человеку, появится само собой. Для этого необходимы включение ребенка в мир людей, завязывание отношений с людьми, создание условий, при которых он смог бы перенять человеческий опыт, накопленный всеми предыдущими поколениями.

Возможно, сказанное покажется Вам банальным, само собой разумеющимся. Однако, как правило, приобщение ребенка к миру взрослых ожидается многими родителями лишь после того, как он научится говорить, станет самостоятельным в своих действиях и поступках, т.е. примерно к трем годам. А что же до этого? Только есть, спать и воспринимать впечатления? Нет, не получается, спонтанного созревания личности быть не может. Она может родиться только в активной деятельности самого ребенка. Но какая же деятельность у младенца? Эта деятельность – общение ребенка со взрослыми людьми. Только в общении со взрослыми малыш может проявить себя как человек по отношению к другому человеку, и только в общении он может развиваться как нормальный человек.

Вы спросите, как же младенец может общаться, если он не умеет говорить. И как же можно с ним общаться, если он и слов-то еще никаких не понимает?

Ответ можно получить, понаблюдав за поведением матери или бабушки, которая, не задумываясь, понимает ли ее ребенок, обращается к нему так, будто он осознает все, что она ему говорит. Вот она ласково нашептывает ему нежные слова, а вот строгим голосом журит за испачканные пеленки, но тут же утешает, мол, ничего, сейчас все будет в порядке. А ведь малышу-то всего пять дней от роду! У некоторых людей такое поведение вызывает усмешку, но попробуйте сравнить ребенка, с которым мать именно так разговаривает с самого его рождения, и того, с которым вообще не разговаривают в первый месяц. Вы легко убедитесь, что разговоры не проходят бесследно.

Первый малыш гораздо раньше начнет улыбаться при виде матери, издавать нежные протяжные звуки в ответ на ее обращение, с интересом всматриваться в окружающее. Но дело не только в разговорах. Все поведение матери свидетельствует о готовности откликнуться на любое проявление недовольства малыша, она чутко угадывает все его желания и причину недовольства. Такая мама всячески выказывает любовь и заботливое отношение к ребенку: и словами, и делами, и бережной манерой брать его на руки, и мимикой, и интонацией. Она беззаветно любит своего малыша и относится к нему так, как будто он понимает и воспринимает ее отношение. Он и на самом деле понимает и воспринимает его. Благодаря такому отношению матери ребенок получает возможность активно

проявлять себя в мире.

Сравните, какой опыт приобретает младенец, если он пискнул, а мама тут же перепеленала его, покормила или потеплее укутала; улыбнулся или загулил, а мама сразу же обрадовалась, заговорила ласково, поддержала ребенка, попросила повторить; он и рад, и еще и еще раз улыбается и гулит, размахивает ручками. И вот другой ребенок. Ему плохо, что-то его беспокоит, он хнычет, но никто не обращает внимания, время не подошло кормить или перепеленывать. Малышу приходится долго и громко кричать, если невозможно терпеть, а возможно – так он и не кричит, терпит. Улыбнулся, замахал ручками, по никто не подошел, не одобрил, не обратил внимания. Так и остался ребенок предоставлен самому себе. Хнычь не хнычь, улыбайся не улыбайся – все равно никакого эффекта. Значит, жди, пока покормят, пока обратятся, вот тогда и ответишь улыбкой, а можно и не отвечать, никого это не волнует.

Выготский Л.С.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ*

С первого взгляда легко может показаться, что младенец совершенно или почти асоциальное существо. Он лишен еще основного средства социального общения – человеческой речи. Его жизнедеятельность исчерпывается в значительной степени удовлетворением простейших жизненных потребностей. Он в гораздо большей степени является объектом, чем субъектом, т. е. активным участником социальных отношений. Отсюда легко возникает впечатление, что младенчество представляет собой период асоциального развития ребенка, что младенец есть чисто биологическое существо, лишенное еще специфических человеческих свойств, и в первую очередь самого основного из них – социальности. Именно это мнение лежит в основе ряда ошибочных теорий младенческого возраста, к рассмотрению которых мы обратимся ниже.

На самом деле и это впечатление, и основанное на нем мнение об асоциальности младенца являются глубоким заблуждением. Внимательное исследование показывает, что мы встречаемся в младенческом возрасте с совершенно специфической, глубоко своеобразной социальностью ребенка, которая вытекает из единственной и неповторимой социальной ситуации развития, своеобразие которой определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в бросающейся с первого взгляда совокупности особенностей младенца, которая характеризуется обычно как его полная биологическая беспомощность. Младенец не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью

* Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология/ Под. ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 280-281

взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляются не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми. Путь через других, через взрослых – основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Решительно все в поведении младенца вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Нам остается только вскрыть, что соответствует этой объективной ситуации в сознании самого субъекта развития, т.е. младенца. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Благодаря этому возникает совершенно своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Именно благодаря незрелости биологических функций все то, что впоследствии будет относиться к сфере индивидуальных приспособлений ребенка и выполняться им самостоятельно, сейчас может быть выполнено не иначе, как через других, не иначе, как в ситуации сотрудничества. Таким образом, первый контакт ребенка с действительностью (даже при выполнении самых элементарных биологических функций) оказывается целиком и полностью социально опосредованным <...>

Таким образом, отношение ребенка к действительности с самого начала социальное отношение. В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно выразить по-другому, сказав, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека<...>

Вторая особенность, характеризующая социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, та, что при максимальной зависимости от взрослых, при полной вплетенности и вотканности всего поведения младенца в социальное, ребенок лишен еще основных средств социального общения в виде человеческой речи. Именно эта вторая черта в соединении с первой и придает своеобразие социальной ситуации, в которой мы находим младенца. Всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно своеобразного рода. В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

ГЕНЕЗИС ОСНОВНОГО НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА*

Прежде чем перейти к аналитическому рассмотрению сложного состава процессов развития в младенческом возрасте, мы хотим предпослать ему общую и суммарную характеристику динамики этого возраста.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности. Поворотный пункт находится между 2 и 3-м мес. жизни ребенка. В это время мы можем наблюдать во всех областях новые проявления. Закончилось самое сильное падение кривой суточного количества сна, остался позади максимум суточного количества негативных реакций, прием пищи теперь проходит не с такой жадностью, так что ребенок на секунду прерывает еду, открывая при этом глаза. Имеются все условия для деятельности, выходящей за пределы сна, питания и крика. Уменьшилась частота реакций на отдельные раздражители в сравнении с таковой у новорожденного. Гораздо реже наблюдаются внутренние помехи для сна и вздрагивание при воздействии внешних раздражителей. Зато более разнообразной и длительной становится деятельность ребенка.

Как новые формы поведения в это время прибавляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции – выразительное движение, связанное с функциональным удовольствием и удивлением.

Все указывает на то, что пассивность, с которой новорожденный относился к миру, уступила место рецепирующему интересу. Последний становится наиболее очевидным в новых проявлениях воспринимающей деятельности в состоянии бодрствования. Как мы уже сказали, вместо пассивности, из которой ребенок выходил только при воздействии сильных чувственных раздражителей, теперь появилась склонность отдаваться воздействию раздражителей. Здесь впервые сказывается внимание к чувственным раздражениям, к собственным движениям, собственным звукам, звуку вообще, внимание к другому человеку<...>

Таким образом, к началу этого периода у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка как бы возникает внешний мир. Этим новым отношением к действительности и знаменуется наступление младенческого периода, вернее – его первой стадии. Вторая стадия младенческого возраста знаменуется тоже резкими изменениями в отношении ребенка к внешнему миру. Поворотный пункт такой же значительности мы наблюдаем между 5-ми 6-м мес. С этого времени сон и

* Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология /Под. ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 280-301

бодрствование занимают в течение дня одинаковое время. Между 4-м и 5-м мес. суточное количество нейтральных реакций невероятно увеличивается, так же как продолжительность положительных выразительных движений в течение дня. Колебания в перевесе единичных реакций и импульсивных движений, с одной стороны, и длительных процессов поведения – с другой, тянутся до 5 мес. Из новых форм поведения к этому времени, между прочим, наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможно также, что и первое желание, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все эти формы поведения говорят об определенной активности, выходящей за пределы ответа на раздражение, об активных исканиях раздражителей, активных занятиях, что становится очевидным из одновременного прироста суточного количества спонтанных реакций. Как кажется, эти факты больше нельзя объяснить только реципирующим интересом. Мы должны предположить, что его место занял активный интерес к окружающему. Мы могли бы добавить к суммарной характеристике второй стадии младенческого возраста существеннейшую черту. Она заключается в появлении подражания. В первой стадии младенчества ранних форм подражания движениям, голосовым реакциям и т. д., как это утверждают некоторые авторы, не имеется. Отмеченное психологами раннее подражание движениям (раскрытие рта – В. Прейер) или звукам (В. Штерн) в первые месяцы является только кажущимся подражанием. До 5 мес. и даже еще значительно долее какого-либо подражания нам получить не удалось. Очевидно, подражание возможно лишь на почве сочетательных рефлексов.

Исходя из сказанного выше относительно периодов, мы можем первый год жизни разграничить на период пассивности, период рецептивного интереса и период активного интереса, которые представляют постепенный переход к активности. Знаменательным поворотным пунктом является 10-й мес., когда по исчезновении бесцельных движений наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Этим ребенок начинает новый период, который заканчивается уже за пределами первого года жизни. Этот период и есть кризис одного года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством<...>

Мы уже говорили относительно общения у новорожденного. Оно характеризуется отсутствием специфически социальных реакций. Отношения ребенка к взрослому настолько слитно и нераздельно вплетены в его основные жизненные отправления, что не могут быть выделены в качестве дифференцированных реакций. Специфически социальные впечатления и реакции возникают у ребенка на 2-м мес. жизни. Так, удалось установить, что улыбка сначала проявляется только как социальная реакция. За ней следуют другие реакции, не оставляющие сомнения в том, что вы имеете дело с дифференцированными, специфическими социальными проявлениями ребенка. Между 1-м и 2-м мес. ребенок реагирует улыбкой на звуки человеческого голоса.

Уже в конце 1-го мес. крик одного ребенка, как мы указывали, вызывает такой же крик у другого. В 2 мес. крик ребенка почти стихает, если к нему подойдет кто-нибудь. Наконец, в 2–3 мес. ребенок встречает улыбкой взгляд взрослого. В это же время появляется большое количество форм поведения, по которым уже можно судить, что ребенок вступил в социальные взаимоотношения с теми взрослыми, которые за ним ухаживают. Ребенок поворачивается к говорящему, прислушивается к человеческому голосу, обижается, когда от него отворачиваются. 3-месячный ребенок звуками приветствует того, кто к нему подходит, улыбается ему. Он уже проявляет готовность к общению. Ш. Бюлер отмечает два особенно важных фактора, которые влияют на развитие начальных форм социальности. Первый – это исходящая от взрослого активность. Ребенок по существу реактивен с самого начала. Взрослый ухаживает за ребенком и возится с ним. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой стадии жизни: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует на этот созданный взрослым мир переживаний, но он еще не входит в общение с другим ребенком, находящимся в той же комнате, в другой кровати.

Второе условие для переживания общения заключается в том, что ребенок должен уметь владеть своим телом. В известных положениях и состояниях, когда потребности его удовлетворены, ребенок обладает достаточным излишком энергии. В подобном состоянии его чувства могут быть хотя бы незначительно активными. В такие моменты он в состоянии прислушиваться, активно и понемногу осматриваться. Если же удобное и уверенное положение, в котором ребенок находился, переменили на другое и он им еще не овладел, тогда вся энергия направлена на преодоление создавшегося неудобства. У ребенка больше нет энергии, чтобы улыбаться говорящему или обмениваться с ним взглядом. Например, дети в сидячем положении, еще не совсем владеющие телом, сидя выказывают меньшую активность. Пределы их активности уменьшаются в то время, когда они учатся сидеть, стоять и ходить. В лежачем положении младенец гораздо легче входит в общение с другими, чем сидя. Препятствием к общению в данном случае является недостаток активности со стороны ребенка.

Около 5 мес. в этом отношении обыкновенно наступает перемена; успехи, которые делают дети в овладении собственным телом, его положением и движениями, приводят к тому, что 5–6-месячный ребенок уже ищет контакт с ровесниками. Во втором полугодии между двумя младенцами уже развиваются все основные социальные взаимоотношения, характерные для этого возраста. Они улыбаются и лепечут друг с другом, дают и берут обратно игрушки, заигрывают друг с другом и вместе играют. Во втором полугодии у ребенка развивается специфическая потребность в общении. Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Активное стремление к общению выражается во втором полугодии в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к человеку, хватается его и недоволен, когда тот удаляется. В

работах Ш. Бюлер и ее сотрудников указан в основных чертах инвентарь социальных форм поведения за первый год жизни. Видно, что первая фаза социальных проявлений ребенка характеризуется пассивностью, реактивностью и преобладанием отрицательных эмоций (плач и неудовольствие при уходе взрослого). Вторая фаза знаменуется активным поиском контакта не только со взрослыми, но и со сверстниками, совместной деятельностью детей и проявлением самых примитивных отношений господства и подчинения, протеста, деспотизма, податливости и т.д.

Нас должны интересовать в первую очередь два обстоятельства, тесно связанные между собой и непосредственно влияющие на генезис социальных проявлений в этом возрасте. Первое заключается в том общем корне, из которого берет начало развитие социальных проявлений младенца. Второе – в том своеобразном характере, который приобретает социальное общение в младенческом возрасте и отличает социальность младенца от социальности более старшего ребенка.

Общим корнем всех социальных проявлений в младенческом возрасте является та своеобразная ситуация развития, о которой мы уже говорили. Младенец с самого начала сталкивается только с такими ситуациями, в которых все его поведение вплетено и воткано в социальность. Его путь к вещам и к удовлетворению собственной потребности пролегает всегда через отношения к другому человеку. Именно поэтому социальные отношения новорожденного еще не могут быть дифференцированы и выделены из общей слитной ситуации, в которую они вплетены. Позже, с начала их дифференциации, они продолжают сохранять первоначальный характер в том смысле, что общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. Почти вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений. Его отношение к внешнему миру есть всегда отношение через другого человека. Поэтому если можно сказать, что в индивидуальном поведении младенца все вплетено и воткано в социальное, то верным оказывается и обратное положение: все социальные проявления младенца вплетены и вотканы в его конкретную актуальную ситуацию, образуя с ней слитное и нераздельное целое.

Вытекающее отсюда специфическое своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процессом удовлетворения его жизненных потребностей. Это общение лишено еще самого основного средства – человеческой речи. В бессловесном, доречевом, наглядно-действенном общении выступают на первый план такие взаимоотношения, которые не встречаются уже далее в развитии ребенка. Это не столько общение, основанное на взаимном понимании, сколько эмоциональное выражение, перенос аффекта, негативная или позитивная реакция на изменение центрального момента любой младенческой ситуации – появление другого человека.

Взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает

для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Если не побояться образного выражения, можно сказать, что простое приближение и удаление взрослого вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или во всяком случае в высшей степени ограничена и стеснена. У него как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт самый обычный и естественный путь через другого человека. Вот почему другой человек для младенца – всегда психологический центр всякой ситуации. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром, т.е. его социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

Менчинская Н.А.

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ГОДА (ДНЕВНИК БАБУШКИ)*

На протяжении всей своей жизни Н.А. Менчинская большое внимание уделяла систематическому наблюдению за развитием ребенка, особенно в дошкольный период его детства.

Вслед за Л.С. Выготским она считала, что «спонтанное» развитие имеет огромное значение для раскрытия индивидуального потенциала ребенка, его неповторимого своеобразия.

Ее наблюдения отличаются профессиональной тонкостью, пронизаны безграничной любовью к ребенку, входящему в окружающий мир и активно осваивающему его. Первые реакции ребенка во многом зависят от организации общения с ним, особенно матери, его эмоционального психологически насыщенного содержания.

Наблюдения за ранним развитием ребенка от рождения до года требуют особого такта, профессионального знания закономерностей этого развития, умений вовремя подметить возникающие изменения, а иногда намеренно вызвать те или иные реакции ребенка, чтобы их зафиксировать, осмыслить. Всем этим Наталья Александровна владела в совершенстве.

Она вела дневники развития сына, дочери, а затем и внука. Первый дневник развития сына имел два издания (1948, 1957 г.). Дневник развития дочери был впервые опубликован в журнальном варианте в 1995 г. (к 90-летию со дня рождения Натальи Александровны).

* Менчинская Н.А. Развитие ребенка от рождения до года (Дневник бабушки) // Вопросы психологии. – 1996. - №6. – с.72-87

Приводим некоторые фрагменты неопубликованного, но очень насыщенного содержанием и научной интерпретацией дневника развития внука Натальи Александровны.

1979 г.

14 июля. Родился мальчик, позже названный Кирюшей... Решила, что буду записывать только переломные моменты, значительные новообразования. Первый месяц - однородно-рефлекторный. Я могу записывать только то, что было записано 33 года тому назад и относилось к его матери...

21 августа (0,1,2)*. Не видела Кирюшу четыре дня, и меня поразил ярко выраженный новый факт: остановка движения рук, нет того беспредметного "порхания", которое свойственно новорожденному. Лежит в распеленутом состоянии, одна рука уцепилась за кольцо соски, а другая держит кусок простыни, и это состояние двух рук удерживается в течение нескольких минут. Это - явный переход к активному произвольному движению. Остановка движения рук - это факт огромного значения. Остановка беспредметного движения порождается **предметом** - ведь пальцы уцепились за кольцо, вторая рука обхватила кусок простыни и держит его... На первом месяце произошла дифференциация крика...

27 августа (0,1,13). Нас не было в Москве четыре дня. Что поразило меня сегодня?.. Когда руки и ноги свободно двигаются, мое внимание привлекло движение губ, не сопровождаемое никакими звуками. Рот - в непрерывном движении, губы принимают ту форму, какая возникает при произнесении звука "о". Как это не похоже на то, когда младенец кричит! Голова откинута, рот открыт во всю ширину, язык сложен и подтянут к небу, крик резок и интенсивен.

А во время спокойного состояния - беззвучное движение губ. Я назвала это "немым лепетом". Надо решить проблему: есть ли какая-либо аналогия с остановкой движения рук, которая меня так поразила?!

30 августа (0,1,16). Значительно удлинились интервалы бодрствования. Наряду с этим развивается очень сильная инерция сна. Но происходит это ближе к ночи. Сегодня, например, надо было кормить в 7 ч 30 мин, и Ляля¹ еле разбудила Кирюшу - он так сладко и крепко спал. Сегодня неожиданно и впервые сказал "агу!"... Ляля начала прикармливать... с нетерпением ждет первой улыбки в состоянии бодрствования. У нее самой появилась первая улыбка (на втором месяце) при легком потирании щечки. У Кирюши это не вызывает улыбки. Впервые появилась сознательная улыбка, как рассказала мне Ляля, когда ребенок увидел человеческое лицо. Это были лица матери и его собственное, отраженные в зеркале.

4 сентября (0,1,21). Впервые увидела настоящую сознательную улыбку широко открытым ртом. Резко сократились периоды крика новорожденного. Молчит в те моменты, которые раньше вызывали крик, например когда мама

* В скобках первая цифра означает количество полных лет, вторая – месяцев, третья – дней.

* Ляля (Наташа) – дочь Н.А. Менчинской, мать Кирюши.

завернула его в простынку после ванны, молчание во время пеленания. Раньше все это сопровождалось криком.

5 сентября (0,1,22). Это была не просто улыбка, а целый каскад улыбок. Этим Кирюша реагировал на появление мамы возле его постели. Но довольно быстро наступила перемена состояния, и раздался плач. Интересные переходные моменты, которых раньше не было: плача еще нет, но нижняя губа очень выразительно поднимается вверх и расплющивается. Мимика обиженного ребенка.

12 сентября (0,1,29). У меня все же такое впечатление, что неверно интерпретировать улыбку двухмесячного ребенка только как реагирование на появление человека (как это я интерпретировала раньше и повторила это истолкование на днях). И неправильно также эту улыбку считать сознательной, т.е. выражением определенного чувства, вызванного внешней стимуляцией. Здесь какой-то тонкий переход между бессознательным, полусознательным и сознательным. Улыбка двухмесячного ребенка есть прежде всего результат внутреннего смутного ощущения благополучия (сыт, животик не болит и т.п.), и на этом фоне к этому смутному ощущению присоединяется еще какое-то новое впечатление - голос, прикосновение человека.

Пока еще нельзя было заметить отнесенность улыбки к определенному лицу и прежде всего к матери-кормилице. Кирюша улыбается и ей, и деду, и мне. Неточно сейчас говорить, что он **кому-то** улыбается, так как улыбка эта "в себе", и судить об отнесенности ее к кому-то мы еще не имеем серьезных оснований. Однако со всей определенностью можно сказать, что это реагирование на человека и прежде всего на его улыбку.

Очень интересно проследить поведение ребенка в ванне. С самого начала (а начали мы его купать с третьего или четвертого дня) было ярко выражено ощущение удовольствия, соединенное со страхом, с испугом (редкое сочетание). Младенец судорожно хватается за руки матери, которая поддерживает его, на лице написаны и испуг, и удовольствие. Младенец молчит, не издавая ни звука.

И даже если он плакал до этого, - при погружении в ванну он замолкает. Вот что значит опыт, приобретенный в утробе матери! Теперь (по сравнению с первыми днями купания) проявления страха заметно ослабели, реже - судорожные движения, хватания рук матери...

19 сентября (0,2,5). Какая обостренная чувствительность младенца к температуре воды! Как уже отмечалось, во время купания он проявлял большое удовольствие, соединенное со страхом. Ни разу не было во время купания плача. Но вот Ляля решила, что мы купаем Кирюшу в слишком теплой воде, и на один градус понизила температуру. Всякое удовольствие от купания у Кирюши пропало, он хныкал все время, находясь в ванне. Так было в течение двух дней. Нам стало ясно, что надо температуру повысить, вернувшись к прежней. Но, очевидно, температура на этот раз была завышена (примерно на один градус по сравнению с прежней). Какой бешеный крик он испустил при погружении в воду! Такого мы еще не слышали ни разу. Это был крик возмущения, ярости, отчаяния. Наконец, была достигнута прежняя температура, и Кирюша обнаружил очень

яркую эмоцию удовольствия. Это было написано на лице, сквозило во всех движениях. В доме царил тишина.

Сегодня утром Ляля возила Кирюшу показывать врачу. Он вел себя прекрасно - не проронил ни звука. Лежа на столе на животе, поднял высоко голову и долго ее держал в таком положении. Поблизости от него оказалась женщина-врач. Кирюша, глядя на нее, улыбался. В какой мере это было реакцией на данного человека - сказать трудно.

19 октября (0,3,5). Вернулась после месячного отсутствия. Что поражает больше всего? Рост отзывчивости на внешние впечатления (раздражители) и прежде всего на те, которые порождаются человеком. Удивили также некоторые новые факты эволюции движений. Я уже не говорю о количественном накоплении и расширении диапазона лепета, но это - более обычное...

Удерживание предметов в руке наблюдалось уже давно (до этого периода), но направленное движение на то, чтобы схватить предмет, - этого раньше не было... Кирюша часто хватается соску за колечко (сначала у него была соска без колечка) и толкает ее в рот. Сегодня очень ярко явилась произвольно вызываемая повторяемость движения: толкает соску в рот (держит ее за колечко) и одновременно ее всасывает - раздается резкий звук, он ее вытягивает, повторяет то же самое много раз: движение - звук. Интересно выяснить, образовалась ли связь. Ясно одно: сначала движение было случайным (обычное наталкивание руки на предмет), а затем оно приобрело целенаправленность и произвольность. Повторение тут играло большую роль. Но в какой мере стимулировалось звуком, который слышался? Это предстоит выяснить.

Контакт со взрослым обогатился новыми формами. Улыбка появляется по самым различным поводам в процессе общения со взрослым. Улыбка - разная: слегка приподнятые уголки губ или широко открытый рот, даже язык принимает участие, а на днях улыбка стала сопровождаться громким звуком - возгласом радости.

Как часто появление улыбки вызывается пением? Я сказала Кирюше: "Я понимаю, мой родной!" - улыбки нет. Я пропела эту фразу - улыбка появилась. Я продолжаю ее повторять на определенный мотив - ребенок весь светится улыбкой. Я заметила: когда пела его мать, мальчик начал издавать звуки, некоторые из них были протяжные. Получалось что-то вроде дуэта. Наблюдение за этим явлением надо продолжить. В какой степени оно закономерно? Лепет обогатился большим количеством новых звуков. Но как трудно выделить излюбленные, повторяющиеся наиболее часто. "Немой лепет" продолжается, но у меня такое впечатление, что он сократился за счет "звукового лепета".

Еще одно наблюдение, касающееся движений. Если раньше движения рук и ног были хаотичны и не было в них никакой согласованности, то теперь можно обнаружить определенный "рисунок" движения с участием рук и ног, при этом движения подчиняются единому импульсу, связаны с проявлением хорошего настроения и опять-таки, как мне кажется, стимулируются процессом общения.

Движения таковы: руки широко распахнуты и относительно неподвижны, а ноги в это время быстрым движением поднимаются и опускаются, ударяясь о

матрасик, словно пускаются в пляс. Кирюша, как и многие младенцы, во время глубокого сна спит с поднятыми вверх руками. Мама использовала эту позу для возбуждения сонливости: она поднимала руки и укладывала их по обе стороны головы. То же самое затем проделывала и я - получался тот же эффект. Одна особенность Кирюши уже давно привлекла наше внимание: он с трудом входит в сон и с трудом из него выходит. Однако эта закономерность осложняется целым рядом обстоятельств: временем суток и общим состоянием. Кирюша немедленно засыпает после ванночки, легкость (или трудность) его пробуждения непосредственно зависит от состояния голода (или сытости), важную роль также играет время суток: близость к ночным часам связана обычно с самым глубоким сном. Так что было бы преждевременно судить на основе этих показателей (вхождение в сон и выход из него) о типологических особенностях нервной системы ребенка, об особенностях его тормозного и возбудимого процессов. Дело в том, что инерция того или иного состояния (возбудимости или тормозимости) диктуется не природой этого состояния, а посторонними обстоятельствами. Так, в первую часть дня преобладает инерция возбуждения (ребенок с трудом засыпает), а во вторую часть (ближе к вечеру) преобладает инерция торможения (он с трудом пробуждается от сна)...

29 октября (0,3,15). Наконец, сегодня обнаружила повторяемость определенных звуков: нечто среднее между "а" и "ы". Это произносилось почти без интервалов, иногда в этот монолог "ы" вставлялось нечто похожее на "агхы".

14 ноября (0,4,0). Кирюше исполнилось четыре месяца. Лепет продолжал обогащаться. Некоторые звуки хотя и повторялись, но были "проходные эпизоды" - произносились и затем исчезали: "рэ, рэ, рэ". И вдруг неожиданно выплыл один звук: "му". Слышали его только один раз. Протяжное "а" или "ы" является "дежурным". Иногда слышишь целые звуковые монологи. Так идет подготовка органов речи. Нельзя еще обнаружить признаков подражания, разве только продолжаю замечать, что иногда пение взрослого вызывает у младенца протяжные звуки. У двух моих детей я это не обнаруживала. Надо продолжить наблюдение. Пение окружающих, звуки погремушки могут остановить плач. Что касается звуков погремушки, то это наблюдалось у всех. А по отношению к пению сделано одно интересное наблюдение: некоторые песни при их повторении очень часто вызывают улыбку. Это можно отнести, в частности, к песенке на веселый мотив, которую я ему пела: "По улице ходила большая крокодила. Она, она зеленая была!" Дедушка Кирюши нашел одно средство прекращения плача: над кроваткой ребенка висит планка с погремушками. Как только начинают ее медленно поднимать, а затем опускать, плач немедленно прекращается, ребенок начинает неотрывно следить взором за движением планки - вверх и вниз.

Важные события происходят по линии развития движений. Две руки "освоили" свое родство и часто "замирают" в синхронном движении. Излюбленная поза: переплетенные пальцы рук. Ноги пока остаются для ребенка "terra incognita".

Существенные изменения в хватательных движениях: они становятся более точными, крепкими и устойчивыми. Руки и пальцы человека давно уже стали

основным объектом для хватания. Любит одной рукой крепко сжать один палец, а второй рукой обхватить другой. Не так легко вытащить пальцы. Начинает понемногу хватать погремушки - тогда, когда они входят в соприкосновение с его рукой.

На днях к нам пришла (впервые при Кирюше) наша знакомая. Мы стояли рядом с ней около его кровати, он очень пристально и долго на нее смотрел. Казалось, что он отличает чужое, незнакомое лицо от знакомых.

17 ноября (0,4,3). А сегодня мы впервые наблюдали резкую отрицательную реакцию Кирюши на незнакомого человека. Подруга дочери (очень крупная женщина) погладила его по животу. И вдруг в ответ на это раздался очень горький громкий плач. Может быть, "масштабы" этой молодой женщины были для него непривычны? (Мы все гораздо мельче ее.) Сегодня вечером к нему близко подходила моя приятельница. Он также видел ее впервые. Она брала его за руку, но никакой отрицательной реакции не было...

Выяснился еще один источник негативной эмоциональной реакции Кирюши. Моя приятельница принесла ему в подарок зайца, издающего резкий, очень громкий и неприятный писк. В ответ на писк Кирюша вздрогнул и очень громко и горько заплакал (самая сильная степень огорчения).

Значит, правы те создатели игрушечных зверей, которые наделяют их медленными тихими голосами. Такова, например, "Неваляшка", которая, покачиваясь, издает очень мелодичный звук. Было два раза замечено, что Кирюша пытался изменить положение своего тела, чтобы достать "Неваляшку" или, по крайней мере, приблизиться к ней. Плач у Кирюши всегда прекращается, если он слышит ее нежный звук.

3 декабря (0,4,19). Пятый месяц действительно переломный - так много произошло в это время крупных событий. Впервые наблюдалось согласованное движение двух рук, направленное к одной цели. Кирюша сосет из бутылочки кефир, одна рука обхватила бутылочку, а другая упорно стремится к ней, но этому мешает одеяло, на котором лежит бутылочка. Наконец препятствие преодолено - обе руки плотно обхватили бутылочку с разных сторон. Следует заметить, что это стремление младенца к бутылочке имеет для него практический смысл: он подталкивает бутылочку ко рту, и кефир тогда поступает в рот легче и быстрее...

Когда Кирюша лежит на животике, то мир предстает перед ним в другом ракурсе, и поэтому он с таким любопытством осматривает стены и все, что вокруг него. А теперь Кирюша самостоятельно, посредством изменения позы, изменяет угол своего зрения. Кирюша рассматривает все под новым углом зрения. Переворачивание на животик само по себе ему доставляет явное удовольствие. Это заметно хотя бы по тому, что иногда он проделывает это переворачивание несколько раз подряд.

Реагирование на окружающих стало еще более тонким и разнообразным. Появление новых людей сразу же замечается. На днях пришел сын Саша (Кирюшин дядя) со своим взрослым сыном. Они стояли возле тахты, где лежал Кирюша. Кроме них были я и Кирюшин дедушка. Так все его внимание было устремлено на новых людей, он не отрывал от них глаз... Что касается лепета, то в

этой области как будто бы не произошло крупных событий. Однако происшедшие изменения очень знаменательны. Имеются основания говорить о дифференциации лепета. Один вид лепета - короткие звуки. Этот лепет как бы разговор, происходящий обязательно в присутствии взрослого, который говорит, обращаясь к ребенку. Другой вид лепета - это лепет-пение. Это протяжные звуки: "эгхы", "эбвы" (что-то вроде этого). Кажется, что самый процесс их произнесения доставляет ребенку удовольствие - он лепечет, как птица поет.

Правильно ли это наблюдение, нужно проверить в дальнейшем.

Во всяком случае надо подчеркнуть, что оба вида лепета могут переходить друг в друга. Коммуникативная функция может быть ярко выражена не только в лепете-разговоре, но и в лепете-пении, а непосредственное ощущение удовольствия от издавания звуков может присутствовать и в лепете-разговоре.

4 декабря (0,4,20). Еще раз об эволюции движений. Новым является появление ощупывающих движений. На лицо "Неваляшки" ложится рука младенца во всю ширину ладони и растопыренных пальцев, и рука движется по поверхности, как бы ощупывая. Другая рука в этом движении пока участия не принимает.

Таким образом, согласованное движение обеих рук раньше появляется в хватании и позже - в ощупывании... Более раннее происхождение хватания объясняется его связью с жизненной потребностью ребенка, в то время как движение ощупывания пока еще лишено такой связи, оно носит чисто познавательный характер.

5 декабря (0,4,21). Интересно осуществляется подготовка к сидению.

Некоторое время тому назад, когда мы брали его за две руки и пытались приподнять, голова оставалась откинутой и плотно прижатой к тахте, на которой лежал младенец. Но в последние дни стало происходить следующее: при попытке поднять младенца за две руки, все его тело сжимается, как пружина, голова уходит в плечи, и все туловище вместе с головой подымается и приобретает позу сидения.

Следующий шаг, вероятно, - самостоятельные попытки сесть без помощи взрослых. Но интересно, с какой интенсивностью пойдет этот процесс, когда возникнет потребность в сидении.

Сегодня мне захотелось написать психологический очерк "**От двух до пяти**", предупредив во введении, что в замечательной книге К.И. Чуковского это заглавие относится к детям от двух до пяти лет, тогда как этот очерк имеет в виду младенцев от двух до пяти **месяцев**. В этот период происходят важнейшие изменения в психике ребенка, в его восприятии окружающего мира, в его общении...

23 декабря (0,5,9). Метаморфозы продолжают. Появление нового человека может остановить даже сильный плач... Последнее время отчетливо проявилось возникновение потребности в новых впечатлениях. О такой потребности писала Л.И. Божович, считая, что потребность во впечатлениях является "базой для развития других социальных потребностей ребенка" (*Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1968. С. 201*).

Характерный факт: если раньше катание в коляске на воздухе почти немедленно приводило к глубокому сну, то теперь Кирюша все чаще и чаще катается с широко открытыми глазами, следя за окружающим и при этом храня полное молчание.

27 декабря (0,5,13). Дифференциация и согласованность движения обеих рук достигают высокой степени: рука крепко держит палец другой руки, или пальцы одной руки переплетают пальцы другой...

3-го декабря я писала о дифференциации лепета - лепет-разговор и лепет-пение. А вот теперь, когда лепет обогатился и стал занимать большее место в жизни ребенка, следует говорить относительно слияния, объединения обоих видов. Это - единый эмоциональный поток звуков, побуждаемый взрослым и направленный по отношению к нему. Нередко наблюдаются длительные монологи, они связаны с приятным состоянием насыщения, выражают удовольствие и в то же время явно носят характер разговора со взрослым. По-видимому, это явление неразрывно связано с тем, что социализация лепета значительно усиливается.

Наиболее часто такие монологи приходится слышать, когда ребенок получает еду с ложки. И это понятно, еда с ложки неизбежно порождает паузы, которых нет, когда ребенок сосет. Эти паузы и заполняются эмоциональным разговором.

Если раньше между криком и лепетом была непроходимая грань, то теперь крик вклинивается лепет. Но это не прежний крик новорожденного, свидетельствующий о каком-то неблагополучии. Это разнообразные крики радости, которые иногда принимают характер повизгивания и сопровождаются взмахами рук. Появление нового вида крика не означает исчезновения "старого".

30 декабря (0,5,16). Мама Кирюши украшала елку и каждый раз близко подносила к его лицу блестящий предмет, и каждый раз он реагировал на это криком радости. Первая в жизни ребенка елка.

По поводу вталкивания в рот соски нужно сообщить еще одну характерную деталь. Если взрослый всовывает ребенку соску в рот, то очень часто ребенок ее быстро выплевывает. Но если он **сам** ее всунул, тогда, как правило, некоторое время он ее сосет. В этом факте проявляется одна важнейшая закономерность - активность ребенка начинает играть решающую роль в развитии его психики...

Еще один общий вопрос - о роли пауз, роли остановленного, задержанного движения... Паузы во время кормления (появившиеся вместе с переходом от сосания груди к использованию ложки) являются условием интенсификации лепета-разговора, происходящего в ситуации, когда взрослый является для ребенка источником питания, но в отличие от питания грудью (осуществляемого непрерывно, без пауз) в этом случае возникают паузы, которые заполняются радостным лепетом на фоне приятного для ребенка насыщения. В этом случае происходит полное слияние лепета-разговора с лепетом-пением.

Наиболее важная задача моих записей - проследить становление активности ребенка, изменение ее форм, ее роли в развитии психики ребенка на протяжении периода младенчества. И необходимо еще решить вопрос, вытекающий из работы Л.И. Божович, - какая потребность является "силой, побуждающей психическое

развитие ребенка", и в каком соотношении находятся две разные потребности: потребность во внешних впечатлениях и потребность в активности? И как изменится это соотношение на протяжении периода младенчества? Поразило понимание ребенком интонации, обращенной к нему речи и острое реагирование на нее, если это сердитая, гневная интонация... Следует отметить, что сердитая интонация в речи, обращенной к Кирюше, - это явление очень редкое, можно сказать даже - исключительное. Поэтому нетрудно было ее уловить, понять ее основной смысл - неодобрение.

14 января (0,6,0). Сегодня Кирюше исполнилось полгода. Самый яркий факт последнего периода - это пробуждение острого желания сидеть. Как только протягивается рука (или два пальца) взрослого человека, он схватывает их двумя ручками и немедленно садится. При этом выражение лица очень гордое. Замечено, что у ребенка различная реакция по отношению к разным людям. По отношению к матери часто наблюдается повышенное возбуждение, радость, но какая-то беспокойная радость: взмахи рук, крики радости сменяются хныканьем. А к деду отмечается дифференцированная реакция. Почему-то именно дед легче всего вызывает у Кирюши улыбку. Когда он, надев очки, наклоняется к ребенку, тот протягивает обе ручки и стаскивает с носа очки. Это может повторяться много раз. Я и Кирюшина мама сегодня попробовали проделать то же самое (надев очки, наклонились к его лицу), но со стороны ребенка реакции не последовало. Повторение не изменило результата.

27 января (0,6,13). Сегодня мы с дочерью обсуждали особенности поведения Кирюши на седьмом месяце и пришли к одному и тому же выводу: этот период характеризуется отсутствием каких-либо резких новообразований, этим он сильно отличается от пятого месяца. Очевидно и в дальнейшем можно будет обнаружить смену периодов в этом отношении: полоса "скачков", бурного роста сменяется более спокойным периодом накопления и закрепления приобретений предшествующего периода. Совершенно не наблюдается новых звуков, да и разнообразие старых явно уменьшилось. Приходится слышать только "э". Но стала богаче интонация, с которой произносится этот короткий звук. Следует заметить, однако, одно очень существенное изменение: переход к позе сидения уже не вызывает прежнего энтузиазма и гордости. Теперь обнаруживается неистребимое, ненасытное стремление встать на ноги. Это происходит пока с помощью опоры (поддержки взрослого или спинки стула).

Моя дочь прибегает к хитрости. Когда нужно положить ребенка в постель, она сначала приводит его в позу стояния, затем сидения и только после этого переводит его в позу лежания. Обычно при такой последовательности действий удается избежать протеста и плача...

14 февраля (0,7,0). Сегодня Кирюше исполнилось семь месяцев. Прекрасная погода - мороз больше 10°, но полное безветрие и солнце. Гуляли с матерью больше двух часов...

Заплакал, когда его взяла на руки женщина, которую он первый раз видел. А когда брала на руки знакомая, никакого плача не было. Следовательно, и чужих дифференцирует по какому-то признаку, пока не понятно - по какому.

Продолжается период "отмирания" лепета. Но при этом замечено следующее: крик стал энергично выполнять функцию коммуникации. Он тонко дифференцируется, отчетливо выражая разное эмоциональное состояние. Крик - тонкий, писклявый, как выражение неудовольствия, но такой, который можно длительно терпеть, - монотонное нытье; или крик-плач (со слезами), выражающий возмущение, протест. К нему прибегает ребенок в экстремальных ситуациях: когда хочет есть, а в поле зрения появилась бутылочка; когда на руки взял чужой человек; когда испугался дисгармоничного резкого звука и т.п. Большое место занимает крик радости.

Очень обогатилась жестикуляция: в состоянии нетерпения, когда ждет бутылочку, голова, обе руки тянутся к ней, руки и пальцы рук широко раскрыты. Хватательные движения продолжают заметно прогрессировать - импульсы хватания стали чаще и распространяются на большее количество объектов. Любой объект, появившийся в поле зрения, вызывает желание схватить его. Удержание предмета в руке стало более длительным.

Новое явление - возникновение импульса хватания, когда предмет находится на расстоянии и нужно до него дотянуться. Дочь старалась это использовать для того, чтобы стимулировать ползание, однако внутреннего импульса к ползанию не рождалось. Дочь увеличила пространство, на котором находился ребенок (постелила коврик на пол), но и при этих условиях внутреннего импульса к ползанию не рождалось. Объектом хватания стала, наконец, собственная нога (не голая, а в вязаной туфельке). Но для того чтобы достать ногу, не нужно было передвигаться (менять положение в пространстве), а необходимо было высоко поднять ногу и с помощью обеих рук приблизить ее ко рту.

По-прежнему музыка выводит Кириюшу из состояния плача. Сегодня, когда он плакал, музыка Ш. Гуно из "Фауста" прекратила его плач и довольно длительное время ребенок слушал молча.

Возвращаюсь к размышлениям по поводу лепета и крика. Не связано ли временное явление "отмирания" лепета и интенсификации крика с тем, что у ребенка усилилась потребность в живой коммуникации, стала более острой потребность воздействовать на взрослого и получать от него ответную реакцию. Потребность в общении у ребенка опережает его интеллектуальные и звуковые возможности, поэтому он спускается на низшую ступень крика и одновременно с этим усиливает крик... Крик становится средством общения в полном смысле этого слова. На этой стадии он вполне удовлетворяет ребенка в эмоциональном общении.

Отсюда следует, что широко принятая в детской психологии схема "крик - лепет - речь" не совсем верна или, если говорить точнее, - совсем не верна. Крик переживает сложную эволюцию от недифференцированного сигнала органического неблагополучия к богатой гамме оттенков, передающих эмоциональные переживания и служащих цели коммуникации... Знаменательно, что с какого-то момента обнаруживается явная остановка в эволюции лепета - беднеет состав звуковых сочетаний, произносимых в процессе лепета, но в то же время обогащается нерасчлененный звуковой поток, реализуемый в разных видах

крика. Таким образом, генетически более раннее образование - крик - начинает выполнять более высокую функцию общения через передачу непосредственных эмоциональных переживаний.

15 февраля (0,7,1). Мама Кирюши сегодня шутя "боднула" его своей головой, и мальчик впервые громко рассмеялся. Это был не один такт смеха, а несколько тактов звучного, громкого смеха. Продолжая делать это шутливое движение, Ляля тоже начала смеяться. Так созвучно смеялись - мама и сын.

Интересная закономерность: неукротимое стремление сидеть сменилось стремлением стоять, а в самое последнее время стала наблюдаться остановка в этих побуждениях, и даже переворачивание на животик стало наблюдаться значительно реже. Как это ни странно, приходится прибегать к некоторому усилию, чтобы посадить ребенка. Какому новообразованию эта остановка предшествует? Очень важно понаблюдать дальше.

22 февраля (0,7,8). После длительной остановки в лепете стала наблюдаться новая форма общения. Это общение посредством слюны: через сжатые губы пропускается слюна и издается соответствующий звук (он трудно передаваем: глухой звук при прохождении слюны). Нередко Кирюше удается выдуть из слюны целый пузырь. Но почему я написала "форма общения"? Разве это не есть игра, подобная той, какую проделывает Кирюша со своей соской? Нет, пускание слюны целиком рассчитано на собеседника, оно производится в ответ на обращение к нему. Такое "слюнное говорение" может продолжаться довольно долго, пока собеседник Кирюши не кончит с ним разговаривать. Но мне не ясно, однако, какой эмоциональный тон сопровождает "слюнное говорение", во всяком случае улыбкой оно не сопровождается, скорее оно означает: "Вот, смотрите, что я умею!"

1 марта (0,7,15). На восьмом месяце произошел качественный скачок в развитии. Лепет не только вернулся на свое прежнее место в жизни ребенка, но и стал играть большую роль. Если раньше, когда ребенку шел пятый месяц, я писала о дифференцированном лепете (лепет-пение, лепет-разговор) и, по существу, отводила им равноправную роль, то теперь наступил период безраздельного господства лепета-разговора.

Находясь рядом со взрослым, Кирюша иногда не закрывает рта - он произносит короткие звуки ("а", "э" и т.п.), существенно изменяя интонацию. Иногда это - отрывочные звуки, когда после произнесения одного наступает некоторая пауза, а иногда это - целые цепи коротких звуков, когда один как бы порождает другой. И при этом отмечается отчетливая направленность на собеседника, т.е. чрезвычайно обостряется социальная функция лепета.

Крайне обостряется чувствительность к взрослому - к звукам его голоса, улыбке, смеху. На улыбку Кирюша щедро отвечает каскадом улыбок, звук голоса порождает ответные, щедро расточаемые звуки...

По мере того как расширялась сфера активности младенца, возникал и возрастал интерес к вещам. При этом (очень ярко проявляющийся факт) **тяга к предмету была тем ярче, чем больше была возможность активного оперирования им.** Именно по этой причине его больше всего привлекает бумага,

целлофан - на них можно не только смотреть, но и мять, изменять их форму, что порождает звук шуршания... Кстати, замечена важная перемена: если раньше знакомство со всяким предметом сводилось к тому, что Кирюша брал его в рот, то теперь наряду с этим важное значение имеет осмотр предмета, его поглаживание, потряхивание (если он может издавать звук).

16 марта (0,8,2). Позавчера Кирюше исполнилось восемь месяцев. Произошла очень заметная активизация лепета-разговора: обилие разнообразных звуков, обращенных к собеседнику. Среди "а" и "э" - неожиданно прозвучавшее "да", или, точнее, "та". Хочу "поймать" первое подражательное действие (не звукам, а действиям). Классическое "Ладушки" не вызывает еще подражания.

Но вот что замечено: я взмахиваю двумя ножками ребенка (обычный для него жест радости) и непосредственно после этого Кирюша повторяет это движение несколько раз.

Началось ползание, побуждаемое желанием достать предмет, лежащий на тахте на некотором расстоянии от него.

30 марта (0,8,16). Процесс ползания "набирает скорость". Кирюша быстро перебирает ногами, руки также помогают в передвижении, иногда совершает что-то вроде прыжка. Однако ползает он свободнее на ограниченном пространстве, более обширное пространство (пол) его пока смущает, скорость ползания утрачивается. А главное - в условиях обширного пространства затухает устремленность к определенной цели, в то время как на тахте, где цель более близка и легко обозрима, устремленность к цели выражена отчетливо, особенно если в качестве цели выступает соска, яркая книжка, любая игрушка.

Трудно перечислить разнообразные действия с предметами: они схватываются, поглаживаются, роняются, бросаются, рвутся (если это возможно)... "Ладушки" не вызывают пока подражательных движений, но подражание начинает входить в жизнь Кирюши. Вчера я делала одно и то же движение его руками, и после меня он повторил несколько раз это движение.

Надо обратить внимание на одну особенность: вначале действие порождается взрослым и только затем оно осуществляется без посредства взрослого. Значение имеет и выбор самого движения...

Любит, когда его подкидывают вверх и держат высоко на вытянутых руках. В эти моменты - улыбка во все лицо.

9 апреля (0,8,26). Я неоднократно писала выше о неукротимости стремления к новому движению, овладение которым только начинается, и соответственно о появлении равнодушия или даже негативного отношения к тем движениям, которые являются "вчерашним днем" в моторной практике ребенка. Так, неукротимое стремление сидеть сменилось стремлением стоять, а сейчас центром устремленности стало действие **самостоятельного** вставания, причем этому предшествуют некоторые промежуточные действия. Для того чтобы встать, опираясь на барьер кровати, нужно схватиться ручками за прутья более низкой решетки, подтянуться и схватить край верхнего барьера.

И при этом - очень довольная, горделивая мордашка. А у воспитателей возникла новая трудность: Кирюшу укладывают в постель на бочок, а он

немедленно переворачивается на животик и встает (описываемым выше образом) на ноги. Удастся удержать его в лежачем положении только в том случае, если появились явные признаки утомления и желание спать...

Произошел резкий прогресс в ползании после того, как мы его пустили на пол. Широкое пространство теперь его уже не пугает. Быстро и ловко двигая руками и ногами, он ползает, опираясь на руки и согнутые колени. Как только чувствует, что перед ним вертикальная плоскость, пытается на нее взобраться. Это удается по отношению к низкой стенке пианино.

Произошли заметные изменения и в предречевой деятельности: звуки лепета, состоящие из одного звука (или слога), обогатились за счет лепета более сложного состава - сочетание одного звука со слогом. Чаще всего слышится "а-да-да" и "а-ля-ля". Мы начали его довольно настойчиво приучать к показу отдельных предметов в ответ на их название. Пока это удалось по отношению к лампе ("где лампа?"). В ответ на этот вопрос Кирюша переводит глаза, подымая голову вверх.

12 апреля (0,8,29). Первые дни, когда Кирюша начал ползать в довольно широком пространстве (по комнате), он натыкался головой на перекладины стульев, ушибался и плакал. Однако очень скоро опыт был приобретен, и он стал осторожно избегать препятствия. Аналогичные явления у него наблюдались при передвижении в его кроватке: для того чтобы удержаться на ногах, ему надо держаться за барьер. Как правило, он держится обеими ручками за барьер, но если хочет поднять какой-либо предмет, то одна ручка освобождается. Первые дни он делал это движение неосторожно, обе руки соскальзывали, и Кирюша падал на кровать, пугался и плакал. Теперь он делает это очень осмотрительно, следя за тем, чтобы одна рука крепко держала барьер, пока он достает предмет.

Таким образом, функции двух рук дифференцируются: одна рука крепко держит барьер, в то время как другая пытается схватить предмет, лежащий внизу у ног.

Какой огромный путь проделан младенцем за прожитые им девять месяцев! Особенно это видно на его движениях.

14 апреля (0,9,0). Я уже писала о том, как происходит ползание, как оно постепенно "набирает скорость". Но вот что интересно - остановка движения во время ползания, знаменующая собой очень важные процессы. Я имею в виду следующее. Во время быстрого ползания Кирюша стал делать довольно частые остановки: принимает удобную позу, одна нога вытянута, он как бы полулежит. Во время такой паузы он осматривает все вокруг и улавливает взгляд смотрящего на него человека. Ясно одно: он делает это не потому, что устал и почувствовал потребность в отдыхе. Здесь содержатся самые начальные зародыши того, что можно назвать "созерцанием", "созерцательным отношением к действительности". Эта остановка в ползании знаменует собой возникновение потребности осмыслить, осознать, куда его привело передвижение в пространстве, как выглядят сейчас знакомые предметы (и люди) и какие новые предметы (и люди) появились в его поле зрения... Мы имеем дело с проявлениями (пусть элементарными) созерцательности, которая является особым отношением человека к миру - познавательным отношением.

С.Л. Рубинштейн писал, характеризуя это отношение (в его развитой форме): "Величие человека, его активность проявляются не только в деянии, но и в созерцании, в умении постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию" (*Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 343*)...

10 мая (0,9,26). ...Наблюдается общее физическое возмужание: не мог сидеть без опоры - теперь сидит; не мог самостоятельно садиться - теперь это делает многократно. Кирюша вступил в фазу "молочнозубого" детства - появился первый зуб (нижний), примерно через неделю появился рядом второй...

В связи с общим физическим возмужанием, а также в связи с переходом на более легкую одежду появилась большая мобильность, что повлияло на изменение поведения Кирюши в коляске: время сна и лежания сильно сократилось. Он встает в коляске, садится, опять встает, перегибается за край коляски, того гляди выпадет оттуда...

Идет энергичная подготовка к ходьбе. Опираясь на стенку кровати, передвигает ноги и таким образом ходит по прямоугольнику, ограниченному стенками кровати. При передвижении рук от края не отрывает.

Аналогичное "хождение" он совершает вдоль скамьи в парке, на днях прошел вдоль всей скамьи по направлению к незнакомой женщине и наградил ее улыбкой. Расширилось также пространство для ползания. Мы дали возможность Кирюше ползать в нескольких комнатах. Вначале у него замечалась боязнь при переходе из одной комнаты в другую: он медлил с переходом. Но затем всякая боязнь пропала.

Сегодня я впервые наблюдала у него борьбу мотивов, очень ярко выраженную. Перед ним встала дилемма: ползти в другую комнату или вернуться в ту, где была его мама. Сначала он сделал движение в одном направлении, затем в другом, еще раз повторил оба движения и, наконец, пополз в определенном направлении, сделав выбор. Дело в том, что основным побуждением ребенка является покинуть надоевшую ему территорию комнаты, где он обитает, и выползти в коридор. Но тут оказался второй привлекающий раздражитель - его мама, отсюда и борьба мотивов.

Вместе со свободой передвижения значительно возросла свобода общения. Расширился круг лиц, которые вызывают у него желание общаться. Он улыбается даже тем, кто не улыбается ему и к нему не обращается. Если раньше наблюдалась некоторая настороженность по отношению к чужим людям, то теперь ко всем без исключения проявляется полная доверчивость.

В этот период произошли два самых больших события, имеющих решающее значение для дальнейшего развития. Первое: в жизнь Кирюши наконец вошло подражание. Из многих движений, которые мы ему показывали, было воспринято одно: махание рукой вверх и вниз, обычно практикуемое как жест прощания. Но мы его не связывали только с этой ситуацией, и у Кирюши этот жест получил широкое значение радостного приветствия.

Второе событие: понимание значения некоторых звуковых комплексов (пока еще не говорю слов), содержащих обращение к ребенку и диктующих ему определенные действия: "возьми", "смотри", "покажи, где"...

...Ну и наконец, начали формироваться важнейшие для жизненного обихода ассоциации: "псс", "а-а" вызывали соответствующие действия ребенка, хотя безотказного действия этих сигналов еще не наблюдается.

А впереди еще предстоит самое важное - активное использование этих ассоциаций самим ребенком для того, чтобы предупредить взрослого. Подготовка речи осуществляется в нескольких направлениях. Об одном было уже сказано - это понимание некоторых звуковых комплексов, предписывающих ребенку определенные действия.

Вторая линия подготовки, которая реализуется уже давно, осуществляется волнами (я имею в виду лепет). Точнее сказать, даже не лепет, а разного рода вокализации. На протяжении десятого месяца наблюдался период подъема - произошло существенное обогащение этой стороны предречевых проявлений. Чаще всего слышатся разные сочетания слогов "да" и "ля". Эти сочетания удваиваются и утраиваются, получается многословное "говорение"...

18 июня (0,11,4). ...Кирюше исполнилось одиннадцать месяцев. Что произошло за последний месяц? Какая область (сфера) развития оказалась наиболее продвинутой? Я думаю, что предречевая деятельность, которая является подготовкой к речи (в собственном смысле этого слова). И дело не только в обогащении репертуара звуков, не это главное (хотя обогащение играет несомненную роль в изменении самого характера предречевой деятельности). Главное - это длительный монолог. Иногда он связан с определенной ситуацией (и тогда он вполне понятен), а иногда является неожиданным и непонятным. В первом случае отчетливо просматривается его происхождение - из звуков, часто слышимых от окружающих. Во втором - уловить источник не представляется возможным.

...В данный период очень сильно продвинулась интонационная сторона речи. Одни и те же комплексы звуков произносятся с различной интонацией, они выражают разные эмоции: нетерпения, удивления, радости и др.

На днях было замечено новое явление: вначале звук произносился в низком регистре, а затем в высоком, "пискляво". И это не было случайным, поскольку одно и то же повторялось в течение одного дня. Создавалось впечатление, что различие звуков по высоте стало предметом осознания ребенка. Этот факт требует дальнейших наблюдений.

21 июня (0,11,7). Сегодня был очередной сеанс обучения "ладушкам" - опять повторения не последовало.

И вдруг через несколько часов при произнесении взрослым слова "ладушки" Кирюша стал сдвигать ладони и ударять одну о другую.

Но этот жест был еще не точен. Зато очень удалось другое: уже давно Кирюша освоил игру, когда прячется кто-либо из взрослых, говоря при этом "ку-ку!", а затем появляется с восклицанием "А-а!". Сегодня ситуация была несколько изменена и потребовала от ребенка новых активных действий. Кирюша стоял рядом с окном, которое было задернуто занавеской. На вопрос "где Кирюша?" он сам отодвигал занавеску и восклицал: "А-а!" Мама Кирюши играет с сынишкой в такую игру: он едет в коляске сидя, а потом они оба произносят убаюкивающие

звуки, и Кирюша ложится и делает вид, что он спит. Можно считать, что так начались инсценированные игры, которые впоследствии займут большое место в жизни ребенка.

20 июля (1,0,6). Кирюше исполнился один год. К своему юбилею Кирюша пришел с двумя нижними зубами (это скромно), но зато он встретил этот день с широко открывшейся способностью общения, с ярким проявлением индивидуальных различий в этом отношении, с большим запасом жизнерадостности, множеством улыбок и быстро расширяющимся пониманием речи.

Мне особенно запомнились из того, что происходило в этот месяц, две сценки. Первая: две коляски стоят рядом, в одной - Кирюша, в другой - наша соседка по даче Маша. Ее возраст 1 год 2 месяца. Кирюша при виде девочки невероятно оживился и проявил горячее стремление немедленно вступить в общение: он пытался дотянуться до девочки своей рукой, делал это настолько активно, что чуть ли не вываливался из своей коляски, пришлось его удерживать. Совершенно иное поведение наблюдалось у Маши: на ее лице, несмотря на бурное поведение ее соседа, не выражалось ничего, ни тени улыбки. Они оба являли собой контрастные явления, два противоположных типа личности (если считать, что годовалый ребенок уже является личностью). У одного - ярко выраженная тяга к общению (она была особенно сильно выражена в этом случае, поскольку партнером являлся тоже ребенок). У другого - никакого стремления общаться с себе подобным, безразличное реагирование на активность незнакомца.

Сценка вторая: взрослые смотрели по телевизору парад в честь открытия Олимпийских игр. В течение некоторого времени здесь оказался Кирюша, который сидел на своем стуле (с дыркой) и смотрел телевизор.

И вот мы увидели его радостную физиономию, он аплодировал вместе с теми людьми, которых он видел на экране. "Ладушки", которые были "у бабушки", приобрели совершенно другое значение. А самое главное - это было первое в жизни годовалого ребенка приобщение к тем эмоциям, какие испытывало множество людей. Пусть ребенок еще не понимал причину этих радостных эмоций, важно то, что он настроился на одну волну с чужими для него людьми, реакцию которых, их движения он видел по телевизору, а эти движения уже прочно связаны в его маленьком опыте (опыте ребенка, прожившего только один год жизни) с эмоцией радости.

И впервые он видел, что одно и то же движение повторяла масса людей, и от этого эмоция радости безмерно умножалась, усиливалась.

Но вскоре наступила "расплата" за эти радостные впечатления. Не успел Кирюша глубоко войти в свой ночной сон, как вдруг он начал плакать. Плач этот был особый - с горькими всхлипываниями и очень долгий. Отчего это, спрашивали мы себя. Неужели в этом наша вина? Может быть, нельзя было допускать, чтобы ребенок смотрел телевизор? Не произошло ли у него перенапряжения нервной системы? Такие вопросы задавали мы себе, готовые обвинить себя в грубой педагогической ошибке. Ребенок уже заснул и во сне продолжал всхлипывать. Было его ужасно жаль и стыдно за себя.

Продолжается обогащение эмоциональной жизни, наблюдается дальнейшая дифференциация отношения ребенка к другим людям и к своей матери. Мы гуляли втроем в лесу (моя дочь с Кирюшей в коляске и я). Но стоило только Кирюшиной маме исчезнуть за стволами деревьев (она искала грибы), как Кирюша начинал хныкать и очень радовался, когда она появлялась опять. Мое исчезновение такой реакции не вызывало.

Еще из области эмоций, но это связано с первыми попытками ходьбы. Как уже было сказано, Кирюша пока ходит только в том случае, если он имеет какую-либо опору (стенка, мебель и т.п.). Но если вдруг оказывается, что поблизости опоры нет, Кирюша находит выход: он использует свои четыре точки опоры - две руки и две ноги - и ходит, как четвероногий звереныш. При этом он в восторге от того, что "открыл", изобрел такую возможность и тем самым может избежать неприятного чувства страха. Радость этого открытия выражена совершенно отчетливо: Кирюша даже визжит от удовольствия. Это повторяется несколько раз.

Наметились некоторые перемены в игровой деятельности; в игру начинают проникать элементы созидательного начала. Раньше Кирюша был занят главным образом тем, что бросал кольца от пирамидки на кровать или на пол. В последние дни достижением было то, что он самостоятельно снимал кольца. Но надевание на палочку колец требует более тонких движений и более точной координации. Сейчас это стало возможным с некоторой помощью взрослых, которые сообщали его руке нужное направление.

Существенные изменения произошли в понимании речи. Теперь Кирюша может понять более сложную речевую команду, предписывающую ему выполнение не одного, а двух действий. Его мама говорит: "Возьми колечко (или книжечку) и дай мне". Кирюша это выполняет. Но при переходе ко второму предписанию еще замечаются трудности, ребенок временами "теряет" второе предписание и делает действие, идущее вразрез с ним. Повторение "приказа" побуждает его к выполнению второго действия. Таким образом, задача упрощается. Но особый интерес представляют попытки выполнения второй команды по внутреннему побуждению. Мне казалось, что это имело место. Но однако необходимо проверить. Что касается активной речи, точнее, предречевых проявлений, то в этом отношении особых перемен не наблюдается. Очевидно, наступило более резкое расхождение между пассивной и активной сторонами речи.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕБЕНКА*

1. ВАЖНЫЙ ПЕРИОД

Детский сад - это уже поздно

Наверное, каждый из вас помнит из школьных лет, что в классе был особо одаренный ученик, который без видимых усилий становился лидером класса, в то время как другой тянулся в хвосте, как бы ни старался.

В мои годы учителя поощряли нас примерно так: "Умный ты или нет, это не наследственность. Все зависит от своих собственных усилий". И все же личный опыт ясно показывал, что отличник - всегда отличник, а двоечник - всегда двоечник. Казалось, что интеллект предопределен с самого начала. Что было делать с этим несоответствием?

Я пришел к выводу, что способности и характер человека не предопределены от рождения, а большей частью формируются в определенный период его жизни. Давно идут споры: формирует ли человека наследственность или то образование и воспитание, которое он получает. Но до сегодняшнего дня ни одна более или менее убедительная теория не положила конец этим спорам.

Наконец, исследования физиологии мозга, с одной стороны, и детской психологии, с другой, показали, что ключ к развитию умственных способностей ребенка - это его личный опыт познания в первые три года жизни, т.е. в период развития мозговых клеток. Ни один ребенок не рождается гением, и ни один - дураком. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка. Это годы с рождения до трехлетнего возраста. В детском саду воспитывать уже поздно.

Каждый ребенок может учиться хорошо - все зависит от метода обучения

Читатель может удивиться, почему я, инженер по профессии и в настоящее время президент компании, занялся вопросами раннего развития человека. Причины частично "общественные": мне совсем не безразличны сегодняшние бунты молодежи и я спрашиваю себя, насколько современное образование виновато в неудовлетворенности жизнью этих молодых людей. Есть и личная причина - мой собственный ребенок отставал в умственном развитии.

Пока он был совсем маленьким, мне и в голову не приходило, что ребенок, рожденный с такими отклонениями, может развиваться в нормального образованного человека, даже если его правильно обучать с самого рождения. Глаза мне открыл доктор Шиничи Сузуки, утверждающий, что "нет отсталых

* Масару Ибука После трех уже поздно. - М.: Знание, 1992. - 96с.

детей - все зависит от метода обучения". Когда я впервые увидел, какие потрясающие результаты дал метод "Воспитание таланта" доктора Сузуки, метод обучения малышей игре на скрипке, то очень пожалел, что как родитель не смог в свое время ничего сделать для собственного ребенка.

Когда я впервые занялся проблемой студенческих беспорядков, то глубоко задумался о значении образования и пытался понять, почему наша система порождает столько агрессивности и неудовлетворенности. Сначала мне казалось, что корни этой агрессивности в системе университетского образования. Однако, углубляясь в проблему, я понял, что она характерна уже и для средней школы. Потом я изучил систему средней и младшей школы и в конце концов пришел к выводу, что и в детском саду влиять на ребенка уже поздно. И неожиданно эта мысль совпала с тем, чем занимался доктор Сузуки и его коллеги.

Доктор Сузуки практикует свой уникальный метод уже 30 лет. До этого он преподавал в младших и старших классах, используя традиционные методы обучения. Он обнаружил, что разница между способными и неспособными детьми очень велика в старших классах, и поэтому решил попробовать заниматься с детьми более младшего возраста, а потом и самыми маленькими, постепенно продолжая снижать возраст детей, которых обучал. Доктор Сузуки обучает игре на скрипке, потому что сам скрипач. Когда я понял, что этот метод можно успешно применять в любой области образования, я решил серьезно изучить проблему "раннего развития".

Раннее развитие не ставит целью воспитание гениев

Меня часто спрашивают, помогает ли раннее развитие воспитывать гениев. Я отвечаю: "Нет". Единственная цель раннего развития - дать ребенку такое образование, чтобы он имел глубокий ум и здоровое тело, сделать его смышленным и добрым.

Все люди, если они не имеют физических недостатков, рождаются приблизительно одинаковыми. Ответственность за разделение детей на умных и глупых, забитых и агрессивных ложится на воспитание. Любого ребенок, если ему дать то, что нужно и когда нужно, должен вырасти смышленным и с твердым характером.

С моей точки зрения, основная цель раннего развития - это предотвратить появление несчастных детей. Ребенку дают слушать хорошую музыку и учат играть на скрипке не для того, чтобы вырастить из него выдающегося музыканта. Его учат иностранному языку не для того, чтобы воспитать гениального лингвиста, и даже не для того, чтобы подготовить его в "хороший" детский сад и начальную школу. Главное - развить в ребенке его безграничные потенциальные возможности, чтобы больше стало радости в его жизни и в мире.

Сама недоразвитость человеческого детеныша говорит об его огромных потенциальных возможностях

Я считаю, что раннее развитие связано с огромным потенциалом новорожденного.

Конечно, новорожденный абсолютно беспомощен, но именно потому, что он так беспомощен, так велики его потенциальные возможности. Дитя человеческое рождается гораздо менее развитым, чем детеныши животных: он умеет только кричать и сосать молоко. А детеныши животных, например, собаки, обезьяны или лошади, умеют ползать, цепляться или даже сразу вставать и идти. Зоологи утверждают, что новорожденный ребенок отстает от новорожденного детеныша животного на 10-11 месяцев, и одна из причин этого - человеческая поза при ходьбе. Стоило человеку принять вертикальное положение, и плод уже не смог находиться в утробе до полного своего развития, поэтому и рождается ребенок еще совсем беспомощным. Ему приходится учиться пользоваться своим телом уже после рождения. Точно так же он учится пользоваться мозгом. И если мозг любого детеныша животного практически сформировался к моменту рождения, то мозг новорожденного ребенка - как чистый лист бумаги. От того, что будет записано на этом листе, зависит насколько одаренным станет ребенок.

Структуры мозга формируются к трем годам

Человеческий мозг, говорят, насчитывает примерно 1,4 миллиарда клеток, но у новорожденного большинство из них еще не задействовано.

Сравнение клеток головного мозга новорожденного и взрослого человека показывает, что в процессе развития мозга между его клетками формируются особые мостики-отростки. Клетки головного мозга как бы протягивают друг другу руки, чтобы, крепко держась друг за друга, откликаться на информацию извне, которую они получают через органы чувств. Этот процесс очень напоминает работу транзисторов в электронном компьютере. Каждый отдельный транзистор не может работать сам по себе, только соединенные в единую систему, они функционируют как компьютер.

Период, когда связи между клетками формируются наиболее активно, - это период от рождения ребенка до трех лет. В это время зарождается примерно 70-80% таких соединений. И по мере того как они развиваются, возрастают возможности мозга. Уже в первые шесть месяцев после рождения мозг достигает 50% своего взрослого потенциала, а к трем годам - 80%. Конечно, это не значит, что мозг ребенка после трех лет перестает развиваться. К трем годам в основном созревает задняя часть мозга, а уже к четырем годам в этот сложный процесс включается та его часть, которая называется "лобные доли".

Фундаментальная способность мозга принимать сигнал извне, создавать его образ и запоминать его и есть та основа, тот самый компьютер, на котором держится все дальнейшее интеллектуальное развитие ребенка. Такие зрелые способности, как мышление, потребности, творчество, чувства, развиваются после трех лет, но они используют базу, сформированную к этому возрасту.

Таким образом, если в первые три года не образовалась прочная база, бесполезно учить, как ее использовать. Это все равно, что пытаться достигнуть хороших результатов, работая на плохом компьютере.

Робость малыша в присутствии незнакомых людей - доказательство развития способности распознавать образ. Мне хотелось бы объяснить особое использование слова "образ" в моей книге. Слово "образ" чаще всего используется в значении "схема", "устройство образца", "модель". Я же предлагаю использовать это слово в более широком, но специальном смысле, чтобы обозначить процесс мышления, с помощью которого детский мозг распознает и воспринимает информацию. Там, где взрослый человек схватывает информацию, главным образом используя способность логически мыслить, ребенок пользуется интуицией, своей уникальной способностью создавать моментальный образ: способ мышления взрослого не доступен ребенку и придет к нему позже.

Самое яркое свидетельство этой ранней познавательной деятельности - способность младенца различать лица людей. Мне особенно запомнился один малыш, которого я увидел в детской больнице. Говорили, что он способен был различать 50 человек в возрасте, когда ему было всего чуть больше года. Более того, он не только узнавал их, но и давал каждому свое прозвище.

"50 человек" - цифра, может быть, не очень впечатляет, но даже взрослому трудно запомнить 50 разных лиц в течение одного года. Попробуйте записать поточнее черты лица всех ваших знакомых и посмотрите, можете ли вы отличить одно лицо от другого аналитическим путем.

Распознавательные способности ребенка становятся очевидными примерно к полугоду, когда появляется застенчивость. Его маленькая головка уже может отличить знакомые лица, например мамы или папы, от незнакомых, и он ясно дает это понять.

Современное воспитание делает ошибку, меняя местами период "строгости" и период "все можно"

Даже сегодня многие психологи и педагоги, особенно те, которые считаются "прогрессивными", полагают неправильным сознательное обучение маленького ребенка. Они считают, что избыток информации отрицательно сказывается на нервной системе ребенка, и более естественно предоставить его самому себе и разрешить делать все, что он хочет. Некоторые даже убеждены, что в этом возрасте ребенок - эгоист и делает все только для своего удовольствия. Поэтому родители во всем мире под влиянием таких идей сознательно следуют принципу "оставить в покое".

И те же самые родители, когда их дети идут в детский сад или школу, моментально отказываются от этого принципа и вдруг становятся строгими, пытаются воспитать и чему-нибудь научить своих детей. Ни с того, ни с сего "ласковые" мамы превращаются в "грозных".

Между тем из изложенного выше ясно, что все должно быть наоборот. Именно в первые годы жизни ребенка необходимо быть с ним и строгим и ласковым, а

когда он начинает развиваться сам, нужно постепенно научиться уважать его волю, его "Я". Выражаясь точнее, родительское влияние должно прекратиться до детского сада. Невмешательство в раннем возрасте, а затем давление на ребенка в более позднем может только погубить в нем талант и вызвать сопротивление.

2. ЧТО МОЖЕТ МАЛЕНЬКИЙ РЕБЕНОК

Взрослые понятия "трудно" и "легко" не годятся для детей

Мы, взрослые, берем на себя смелость утверждать, например, что эта книга слишком трудна для ребенка или что ребенок не может оценить по достоинству классическую музыку. Но на каком основании мы делаем такие выводы?

Для ребенка, у которого нет четких, устоявшихся представлений о том, что "трудно" или "легко" - английский или японский языки, музыка Баха или детские песенки, однозвучная, однообразная музыка или гармония звуков, - все должно начинаться одновременно, для него одинаково ново все.

Вывод, сделанный на основании чувств, не зависит от знаний, напротив, знание может стать препятствием для чувств. Наверное, многие, глядя на знаменитую картину, говорили про себя: "Она прекрасна!", хотя на самом деле она вас совсем не тронула, ее ценность для вас - только в имени художника и в ее цене. А ребенок, напротив, всегда честен. Какой-нибудь предмет или занятие полностью поглощают его внимание, если это ему интересно.

Для ребенка проще запомнить "голубь", чем "девять"

Мне вспоминается один случай, коща у меня в гостях был мой 2-летний внук, которого я давно не видел. Он посмотрел в окно, показал мне неоновые вывески и гордо сказал: "Вот это "Хитачи", а это "Тошиба"". Пытаясь скрыть свой восторг, я решил, что мой внук в 2 года уже может прочесть китайские иероглифы "Хитачи" и "Тошиба". Я спросил его маму, когда он выучил китайский алфавит, и тут выяснилось, что он не читал "Хитачи" и "Тошиба" по-китайски, а просто запомнил торговые марки как образы и так их различал. Надо мной все смеялись, как над "глупым, любящим дедом", но я уверен, что такое бывает у многих.

Недавно я получил письмо от 28-летней мамы из Фуджисавы, которая прочла в еженедельнике серию моих статей о раннем развитии. Из ее письма я узнал, что ее старший 2,5-летний сын начал запоминать марки автомобилей, когда ему было около 2-х лет. Уже через несколько месяцев он мог легко назвать около 40 автомобилей и японских и иностранных марок, иногда он мог даже назвать марку машины, которая стояла под чехлом. А немного раньше, наверное под влиянием телепрограммы "ЭКСПО-70", он начал запоминать флаги разных стран и теперь мог узнать и правильно назвать флаги 30 стран, включая такие, как флаг Монголии, Панамы, Ливана - флаги, которые и взрослый вспомнит с трудом. Этот пример говорит о том, что у детей есть одно качество, которого давно нет у взрослых.

Ребенок наделен замечательной способностью по образам узнавать предметы, что не имеет ничего общего с анализированием, этому ребенок научится значительно позже. Прекрасный пример, подтверждающий эту гипотезу, - способность младенца узнавать лицо своей мамы. Многие малыши начинают плакать, если их берут на руки незнакомые люди, и успокаиваются и улыбаются на руках у мамы.

В качестве эксперимента мистер Исао Ишии давал уроки китайской письменности в нашей "Ассоциации раннего развития". Трехлетние дети легко запоминали такие сложные китайские иероглифы, как "голубь" или "жираф". Дело в том, что для ребенка, который без особых усилий запоминает даже малейшие изменения в выражении лица, трудные китайские иероглифы - не проблема. В отличие от абстрактных слов, таких, как "девять", он может легко запомнить слова, обозначающие конкретные предметы, такие, как "жираф", "енот", "лиса", как бы трудны они ни были. Поэтому нет ничего удивительного в том, что ребенок может обыграть взрослого в карты. Если взрослому сознательно приходится запоминать место, число и картинку, то ребенок обладает замечательной образной памятью.

Ребенку легче понять алгебру, чем арифметику

Одна из фундаментальных идей математики - теория рядов. Взрослому, изучавшему сначала понятие числа, а потом геометрию и алгебру, понять ее довольно трудно. А для ребенка логику теории рядов или теории множества понять легко.

Мадам Ришени Феликс, признанный авторитет по обучению математике, утверждает, что ребенка можно начать учить математике в любом возрасте.

"Ряд" или "множество" - это просто совокупности предметов с общими качествами. Ребенок знакомится с ними, когда начинает играть с кубиками. Он берет их один за другим, различая по форме: квадратные, треугольные и т.д. Уже в этом возрасте он хорошо понимает, что каждый кубик - это элемент "ряда", и что кучка кубиков - это один ряд, а треугольников - другой. Такая простая идея, что предметы можно сортировать в группы по определенным характеристикам, является главным принципом, который лежит в основе теории рядов. Для ребенка естественно, что он понимает простую и логичную теорию множеств легче, чем сложную и замысловатую логику арифметики.

Итак, я убежден, что традиционное представление, что арифметика проста, а алгебра трудна, - это еще одно заблуждение взрослых о возможностях детей. Мозг ребенка легко может воспринять логику теории множеств, что является началом для понимания основ алгебры.

Вот пример арифметической задачи: "В зоопарке всего 8 животных, черепах и журавлей. У них 20 ног. Сколько черепах и журавлей живет в зоопарке?"

Давайте сначала решим эту задачу алгебраическим методом. Обозначим количество журавлей буквой X , а количество черепах - Y , тогда $X+Y=8$, а

$2X+4Y=20$. Считаем, $X+2Y=10$, т.е. $X=8-Y=10-2Y$; значит, $Y=2$. Получилось 2 черепахи и 6 журавлей.

А теперь давайте решим эту проблему арифметикой "черепах" и "журавлей". Если предположить, что все животные черепахи, то получается, что у них 32 ноги. Но по задаче дано 20, значит, 12 ног лишних. А лишние они потому, что мы предположили, что все животные - черепахи, у которых по 4 ноги, а на самом деле некоторые из них - журавли, у которых по 2 ноги. Поэтому лишние 12 ног - это число журавлей, умноженное на разницу в количестве ног обоих животных; 12 разделить на 2 будет 6, т.е. 6 журавлей, а если вычесть из 8, общего числа животных, 6, количество журавлей, получится число черепах.

Зачем решать эту задачу топим сложным "черепашьим" методом арифметики, если у нас есть логичный и прямой путь получить ответ, подставив X и Y вместо неизвестных чисел?

Хотя алгебраическое решение и трудно освоить сразу, логичное объяснение алгебры гораздо легче понять, чем кажущееся на первый взгляд легким нелогичное решение.

Даже 5-месячный малыш может оценить Баха

На одном из предприятий фирмы "Сони" был организован детский сад. Там провели исследование, чтобы выяснить, какую музыку любят дети. Результаты получились неожиданные. Самой захватывающей музыкой для малышей оказалась 5-я симфония Бетховена! Популярные песни, которые передают с утра до вечера по телевизору, заняли 2-е место, и на самом последнем месте оказались детские песенки. Меня очень заинтересовали эти результаты.

Младенцы нашли самой интересной классическую музыку, которую мы, взрослые, часто держим от них на достаточном расстоянии. Разве дети наделены с рождения музыкальным вкусом, необходимым для того, чтобы оценить сложную симфонию? По наблюдениям доктора Шиничи Сузуки, уже 5-месячным младенцам нравится концерт Вивальди. И это напоминает мне одну историю.

Молодые родители, большие любители классической музыки, давали своему новорожденному ребенку слушать 2-ю сюиту Баха в течение нескольких часов каждый день. Через 3 месяца он начал живо двигаться в такт музыке. Когда ритм убыстрялся, его движения становились более отрывистыми и активными. Когда музыка кончалась, он выражал недовольство. Часто, когда малыш сердился или плакал, родители включали эту музыку, и он немедленно успокаивался. А однажды, когда они включили джаз, ребенок просто разрыдался.

Способность воспринимать сложные музыкальные формы - это чудо. Я убежден, что многие японцы не воспринимают западную классическую музыку просто потому, что в детстве они ничего не слышали, кроме детских песенок и национальной музыки.

6-месячный младенец может даже плавать

Многие взрослые не умеют плавать (они плавают, как говорится, "как топор"). Поэтому, может, вы и удивитесь, если узнаете, что крошечного ребенка можно научить плавать. Ребенок, который еще не начал ходить, пробует держаться на воде так же, как пробует ползать по земле. И важно не то, что маленький ребенок может плавать, а то, что он плавает, потому что он ребенок.

Несколько лет назад я прочитал в газете статью о том, что один бельгиец по имени де Бенесейл открыл школу плавания для грудных детей. Он считал, что 3-месячного ребенка можно научить держаться на спине в бассейне, а к 9 месяцам правильно дышать в воде.

В августе 1965 года Ризе Дим, председатель Международной конференции женщин-атлетов, проходившей в Токио, рассказывала об обучении плаванию детей до 1 года, что стало большой сенсацией. Миссис Дим первый раз окунула 5-месячного младенца в бассейн с температурой воды 32~С, и через 3 месяца он уже мог плавать там около 6 минут. Малыш даже поставил своеобразный рекорд - 8 минут 46 секунд он мог держаться на воде.

На пресс-конференции миссис Дим сказала: "Ребенок знает, как держаться на воде, гораздо лучше, чем как стоять на земле. Во-первых, вы поддерживаете его в воде до тех пор, пока он не привыкнет и не начнет держаться на воде сам. Погружаясь в воду, он задерживает дыхание и закрывает глаза, пока не всплывет на поверхность. Вот так он и учится плавать, работая руками и ногами". Миссис Дим много раз уверяла, что все человеческие возможности и таланты можно начать развивать еще до года.

То, что младенец может плавать, это всего лишь один факт, подтверждающий безграничные возможности ребенка. Малыш, который делает первые шаги, может в то же самое время научиться кататься на роликах. Ходьба, плавание, скольжение - все это ребенок осваивает играючи, если правильно направлять и поощрять его.

Разумеется, подобные эксперименты проводятся не для того, чтобы научить малыша плавать или играть на скрипке. Плавание - это только один из способов развить способности ребенка: оно улучшает сон, способствует аппетиту, обостряет рефлексы и укрепляет мышцы. Говорят: "Куй железо, пока горячо". Другими словами, слишком поздно ковать железо, если металл уже затвердел.

Мозг ребенка может вместить безграничный объем информации

"Брат и сестра, лингвистические гении, которые понимают по-английски, испански, итальянски, немецки и французски: пять языков и вдобавок еще язык своего "агрессивного" отца". Многие японцы наверняка помнят сенсационное сообщение, которое появилось в газете под заголовком "Агрессивный отец". В статье рассказывалось о мистере Масао Кагата, который оставил карьеру учителя и, объявив себя домохозяйном, целиком посвятил свою жизнь воспитанию детей. Его сыну было тогда 2,5 года, а дочке 3 месяца. Дети были еще совсем малышами,

и "агрессивный" папа-воспитатель подвергался суровой критике. Были высказаны опасения, что большой объем знаний повлияет на нервную систему детей.

В том, что эта критика была несостоятельной, легко убедиться, посмотрев на процветающую и благополучную семью Кагата. И не стоит судить о том, правильно или нет поступает отец, забросивший работу и целиком посвятивший себя воспитанию детей.

Важно, что метод обучения, который использовал мистер Кагата, демонстрирует интеллектуальные возможности малышей. Вот что он рассказал: "Я начал учить их разговорному английскому, итальянскому, немецкому, французскому... почти одновременно. По радио часто уроки французского языка объясняются по-английски. Поэтому я решил, что если обучать многим языкам сразу, то можно соединить методику обучения воедино. Как раз в это время мои дети учились играть на пианино, а на нотах, по которым они играли, были объяснения на итальянском, а перевод - на английском, немецком и французском. Если они не понимали объяснений, они не знали, как играть. Это была одна из причин, почему я начал учить их языкам. Меня часто спрашивали, не путались ли дети, изучая пять языков одновременно. Думаю, что нет: они же употребляли их правильно. Мы занимались иностранными языками только по радио. Эти радиопередачи ведут очень приветливые дикторы. Упражнения на произношение повторяются методично и долго. И когда дети начинают сами говорить, они произносят все правильно".

("Раннее развитие", май 1970)

Итак, можно предположить, что способность впитывать информацию гораздо выше у детского мозга, чем у взрослого. Только не надо бояться "перекормить" или перевозбудить его: детский мозг, как губка, быстро впитывает знания, но когда чувствует, что переполнен, отключается и перестает воспринимать новую информацию. Нас должно беспокоить не то, что мы даем ребенку слишком много информации, а то, что ее зачастую слишком мало, чтобы полноценно развивать ребенка.

Ребенок запоминает только то, что ему интересно

До сих пор я описывал прекрасную способность детского мозга впитывать информацию. Конечно, мозг ребенка на этом этапе развития подобен машине, которая механически заглатывает все, что в нее запускают, он еще не в состоянии отобрать информацию и понять ее.

Но вскоре приходит время, ребенок обретает способность принимать самостоятельные решения, т.е. развивается область мозга, которая способна использовать сформированный интеллектуальный аппарат. Считается, что это происходит где-то в возрасте 3 лет. И как раз именно в это время встает вопрос, как и чем заинтересовать ребенка. Малыш с жадностью запоминает то, что ему интересно. Начинают развиваться и другие способности - он уже может хотеть

что-то создавать, делать; они важны для развития интеллекта и формирования характера.

Вы читаете своим детям рассказы и сказки, даже если они еще мало что понимают в прочитанном. Ваш ребенок слушает их помногу раз и запоминает, и если вы читаете невнимательно, то он моментально замечает ошибки. Ребенок запоминает детские истории и сказки очень точно, но эта точность скорее основана на ассоциативной памяти, чем на понимании.

Затем ребенку становится интересна какая-нибудь одна история, и он хочет прочитать ее сам. И хотя он не знает алфавита, он сопоставляет услышанную историю с картинками в книжке и "читает" книжку, аккуратно следуя за буквами, которые он пока не может прочесть. Как раз в этот период ребенок начинает настойчиво спрашивать значение различных букв. И то, что он так настойчив, есть свидетельство его огромного интереса к познанию.

Ребенку в возрасте до 3 лет нетрудно выучить то, что его интересует, и вас не должно беспокоить количество энергии и сил, затраченных при этом.

Многие навыки невозможно приобрести, если их не усвоил в детстве

По работе мне часто приходится говорить по-английски. Но меня всегда беспокоят мои ошибки в произношении и интонации. Не то чтобы человек, который меня слушает, не понимает моего "японо-английского" - он понимает. Но иногда на его лице появляется выражение растерянности, и он просит меня повторить что-то. Тогда я говорю это слово по буквам, чтобы меня поняли. А вот соседский мальчик - ему год и два месяца - произносит английские слова очень правильно. Многим японцам трудно произнести звуки [p] и [л], а у него получается. Наверное, это происходит потому, что я начал учить английский в средней школе, а этот мальчик научился разговаривать по-английски тогда же, когда осваивал японский. Его первое знакомство со вторым языком началось с прослушивания английских записей, а потом он начал разговаривать по-английски с одной американкой, осваивая чужой язык одновременно со своим.

Это сравнение говорит о том, что, когда в уме сформирован образец родного языка, уже трудно воспринимать образцы чужого. Однако, как я уже объяснял, мозг ребенка до 3 лет способен усвоить систему мышления не только своего родного японского языка, но и любого другого, причем процесс этот может, как мы уже говорили, идти одновременно. Поэтому дети в таком возрасте без особого труда могут говорить на любом языке, как на родном. Если вы пропустите этот период, вам будет гораздо труднее обучить его тому, чему он так легко обучается в раннем детстве.

Иностранный язык - не единственный предмет, которым можно овладеть на ранней стадии развития ребенка.

Музыкальный слух, физические способности (координация движений и чувство равновесия) формируются как раз в этом возрасте. Примерно в это же время развивается и основа эстетического восприятия - сенсорная реакция.

Каждый год в начале летних каникул родители из разных стран привозят своих детей в скрипичный класс доктора Сузуки. Не нужно объяснять, что никто из них не знает ни слова по-японски. Первыми начинают говорить самые маленькие. Затем дети из младших и средних классов. Самые безнадёжные - это их родители. И если многие дети уже через месяц прекрасно говорят по-японски, то родителям необходимы годы, им приходится пользоваться услугами детей в качестве переводчиков.

Выготский Л.С.

РАННЕЕ ДЕТСТВО*

Подходя к изучению каждого возраста, и раннего детства в том числе, мне кажется, раньше всего надо спросить какие новообразования возникают в данном возрасте, т.е. что в процессе развития на данной ступени создается нового, не бывшего на предыдущих ступенях, ибо сам процесс развития заключается, по – видимому в первую очередь в этом возникновении новых образований на каждой ступени процесса. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития. Задачей анализа является, во-первых, прослеживание пути, генезиса новообразования, во-вторых, описание самого новообразования и, в-третьих, установление связей между новообразованием и последующими этапами развития.

Что является центральным новообразованием раннего детства, т.е. что же создается в развитии и что, т.о., закладывается как фундамент для последующего развития? Это и есть центральный вопрос. Для того чтобы подойти к решению вопроса, я хотел бы прежде всего накопить известный материал, т.е. рассмотреть некоторые важнейшие проблемы этого вопроса с тем, чтобы сделать потом из них выводы. Необходимо рассмотреть их по отдельности и затем перейти к некоторым обобщениям.

Остановимся прежде всего на отношении ребенка к внешней действительности, к внешней среде. Тут есть ряд моментов, которые нам следует охарактеризовать для того, чтобы представить себе отношение ребенка к внешней действительности на этой ступени развития. Мне кажется, можно считать хорошо экспериментально показанным своеобразное отношение ребенка к ситуации, в смысле его поведения и действия в ней.

Мне представляется, что лучше других экспериментально показал это отношение известный немецкий ученый, структурный психолог К. Левин. Ему мы

* Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 340-351

обязаны лучшими из работ, выясняющими эту сторону. Он же пытался дать теорию своеобразного поведения ребенка раннего возраста во внешней ситуации.

В чем главнейшие черты, характеризующие поведение ребенка? Схематично укажу важнейшие. Это *Situationsgebundheit* и *Feldmassigkeit*, т.е. связанность с самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определено ситуацией, входит в нее как какая-то ее динамическая часть. А под *Feldmassigkeit* Левин имеет в виду всякую ситуацию, которая структурной психологией рассматривается как поле деятельности человека и деятельность человека рассматривается в связи со структурой этого поля. Действия ребенка, по мнению Левина, на этой стадии развития всецело абсолютно “полевые” действия, т.е. исключительно приуроченные к структуре того поля, в котором сейчас протекает действие в восприятии ребенка.

Эксперимент показывает, в чем это заключается: от каждого предмета исходит как бы аффект, притягательный или отталкивающий, побуждающая мотивация к ребенку. Каждый предмет “тянет” ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его; предмет приобретает то, что Левин называет *Aufforderungscharakter* – известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой – то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер “принудительного” аффекта, и поэтому ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие. У него нет равнодушного или “бескорыстного” отношения к окружающим вещам. Как образно говорит Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней, дверь, чтобы он ее закрыл и открыл; колокольчик, чтобы он в него позвонил; коробочка, чтобы он ее закрыл и открыл; круглый шарик, чтобы он его покати́л. Словом, каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации, такой аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на действие, т.е. направляет его.

Чтобы понять, как действует ребенок раннего возраста в той или иной ситуации, мы можем привести отдаленную аналогию с тем, как мы себя ведем, если в какой-либо ситуации мы тоже находимся в ее власти. У нас это бывает уже редко. В опыте Левина делают так: приглашают испытуемого в лабораторию, затем экспериментатор отлучается на несколько минут под предлогом, что ему что-то надо приготовить для опыта, и оставляет испытуемого одного в новой обстановке. Тот ждет 10-15 мин. В такой ситуации испытуемый часто начинает рассматривать комнату. Если лежат часы, посмотрит, который час; если лежит конверт, посмотрит, заполнен он или пуст. Вот в этом состоянии человека, каждое действие которого определяется тем, что он видит, есть отдаленная аналогия с поведением ребенка в раннем детстве.

Отсюда связанность ребенка только наличной ситуацией. Ребенок раннего детства, в отличие от более поздних возрастов, не приносит в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его вообще не привлекает ничего, что лежит за кулисами ситуации, как выражается Левин, ничего, что могло бы видоизменить

ситуацию. И поэтому открывается такая большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации.

К. Левин описал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Это опыт с большим камнем, который ребенок обходил со всех сторон, гладил и т. п. Затем ребенок поворачивается спиной, чтобы сесть, но как только поворачивается спиной, он теряет камень из виду. Потом ребенок держится за камень и поворачивается, чтобы сесть. Наконец, один ребенок, заснятый на пленку (это приведено в книге Левина) (К. Levin, 1926), выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, иметь его в зрительном поле. И тогда ему удается сесть. Некоторые дети помогают себе тем, что держат руку на камне. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет ощущения. Что за куском камня, который он покрывает рукой, есть камень в целом. Такая связанность ребенка наглядным полем, по-видимому, указывает на своеобразную деятельность сознания ребенка в этой ситуации.

Для иллюстрации приведу пример из наших опытов. Моя сотрудница Л.С. Славина имела задачу посмотреть, как ребенок в свободной ситуации может в словах, если позволено так сказать, “отлететь”, отойти от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой. Для этого мы использовали широко разработанную в клинике методику повторения предложений. Дети 2 лет повторяют без всякого труда фразы: “Курица идет”, “Коко идет”, “Собака бежит”. Но сказать “Таня идет” тогда, когда Таня тут же перед ребенком сидит на стуле, он не может. Это фраза вызывает реакцию: “Таня сесть”. Все 40 детей дали во всех трех сериях неправильную реакцию в тех случаях, где внимание ребенка было привлечено ситуацией. Ребенку трудно, глядя на сидящую Таню, произнести “Таня идет”. То, что он видит, действует на него гораздо сильнее, и потому его слова не могут разойтись с действительностью. Это объясняет один из фактов, на который давно обращено внимание исследователей: в раннем детстве ребенок почти не может лгать. Только к концу раннего детства возникает у ребенка самая элементарная способность говорить не то, что есть на самом деле. Он пока не способен и к выдумке. О том же говорит простой пример, хорошо изученный в последнее время. Ребенок болен; в момент острой боли он реагирует на это аффектом – плачет, капризничает. Но он может быть болен опасно, однако. Поскольку он непосредственной боли не испытывает, его не беспокоит сознание болезни. Итак, ребенок в этом возрасте не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится перед его глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Что же обуславливает такой характер поведения?

Первое, что характеризует сознание ребенка, - возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Наблюдая 2-летнего ребенка, предоставленного самому себе, мы видим, что малыш бесконечно деятелен, бесконечно суетится, но деятелен он

исключительно в конкретной ситуации, т.е. делает лишь то, на что толкают его окружающие вещи.

Раньше полагали, что сенсомоторное единство возникает из простого физиологического рефлекса, но это не так уже для младенческого возраста. Спеленатый ребенок может часами спокойно водить глазами, для раннего же возраста характерно, что за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы, когда возникает специфическое для данного возраста сенсомоторное единство.

Лейпцигская школа обратила внимание на то, что самым первичным детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие, т.е. то обстоятельство, что ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Иначе говоря, восприятие и чувство представляют собой неразделимое единство. Мы научаемся смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя острого интереса к ряду вещей, но для ребенка раннего возраста это невозможно. Восприятие и аффект еще не дифференцированы, они непосредственно тесно связаны одно с другим. Экспериментами Ф.Крюгера и Г.Фолькельта показано, что у нас и у животных чувственный тон восприятия всегда сохраняется. Например, синий и желтый цвета вызывают у нас чувственный тон холодного и теплого. Известный чувственный тон восприятия сопровождает наши представления, и это показывает, что генетически они связаны между собой.

Единство аффективно-рецептивных моментов дает третий момент для характеристики сознания в раннем детстве – для действия в ситуации. Мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием. Следовательно, если охарактеризовать систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, то надо сказать, что это представляет собой единство аффективного восприятия, аффекта и действия.

Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. Иначе говоря, своеобразие сенсомоторного единства (его можно считать установленным экспериментальными работами Левина), характерного именно для данного возраста, заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия и приводит к такому единству. Таким образом, мы имеем здесь дело с совершенно своеобразным отношением к действительности.

Сознавать вообще для ребенка раннего возраста – еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.

Все знают по простым наблюдениям, что память у ребенка в раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии – узнавании. Все знают, что мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное, как умение

восстановить связь, но в наглядно данной ситуации. Все знают, что аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, не значит вспоминать. Только для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прошлый опыт.

Есть один факт, который называется фактом амнезии. Младенческий возраст всеми нами забывается. Если отдельные гениальные люди, как, например, Л.Толстой, утверждают, что они помнят чувство стеснения при пеленании, ощущение теплой воды и мыла при купании, то, по-видимому, мы имеем здесь дело со сложной реминисценцией. Что касается сознания каждого из нас, то младенческий возраст, как правило, нами забывается, забывается и раннее детство. Едва ли кто помнит отчетливо (не из рассказов близких) из своего детства до 3 лет что-либо, кроме отдельных, исключительных впечатлений, кроме обрывков, зачастую непонятных.

Связных воспоминаний из эпохи раннего детства обычно в сознании не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует во всей деятельности сознания. Память выдвигается на первый план в последующих возрастах; и правильно было бы сказать, что мыслить для ребенка раннего возраста – значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой внешней воспринимаемой ситуации действия. В этом возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

Само восприятие отличается двумя особенностями, на которых следует остановиться. Первая особенность восприятия – его аффективный характер. И.М.Сеченов считал важнейшей особенностью ребенка раннего возраста страстность этого восприятия. Всякое восприятие в раннем возрасте – страсть. Кто видел как глядит ребенок на новую вещь, тот видел, чем существенно отличается это восприятие от нашего.

Вторая особенность (она составляет общий закон для последующего развития): когда восприятие является доминирующей функцией сознания, то это значит, что восприятие поставлено в максимально благоприятные условия развития. Раз все сознание действует только на основе восприятия, то восприятие развивается раньше остальных функций. Это связано с двумя основными законами детского развития, которые я позволю себе напомнить. Первый гласит, что функции, как и части тела, развиваются не пропорционально и равномерно, а в каждом возрасте есть доминирующая функция.

Второй закон гласит, что наиболее фундаментальные функции, которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше. Поэтому неудивительно, что развитие психических функций ребенка начинается с развитием восприятия. Все сознание работает на пользу восприятия, если восприятие складывается как новое в данном возрасте, то, очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия.

В связи с этим стоит еще вопрос о детском аутизме. Есть две точки зрения. (И мне кажется, обе они сейчас уж больше не являются равноправными с точки зрения одинакового вероятия. Факты показывают, что одна из этих точек зрения ближе к истине.) Согласно одной точки зрения, логика сновидений является исходной в развитии детского мышления. Мышление является аутистическим и целиком направлено на удовлетворение желаний; это не реалистическое мышление, которое, согласно рассматриваемой точки зрения, возникает на относительно поздних ступенях развития. Таков Lustprinzip – принцип удовольствия З. Фрейда.

Э. Блейлер же показал, что дело обстоит вовсе не так. В мире животных мы совершенно не встречаемся с аутистическими функциями мышления, т.е. мышления, обособленного от действия. Приписывание младенцу таких состояний сознания, в которых он реализовал бы свои желания, стремления, тенденции, вообще того, чтобы сознание обслуживало исключительно принцип удовольствия, является чисто логической конструкцией. Удовольствие, которое получает младенец в раннем возрасте, связано с реальным получением пищи, с реальными раздражителями и т. д.

Э. Блейлер обратил внимание на следующее. Если бы точка зрения Фрейда была правильной, то аутистический характер мышления должен был бы падать по мере развития ребенка. Блейлер первым обратил внимание на рост аутистического мышления после 1,5 лет, т.е. после первого овладения словом.

Сейчас мы имеем работу Габриэля, в которой показано, что аутистическое мышление возрастает тогда, когда мышление поднимается на высшую ступень – и в три года, и в тринадцать лет в связи с образованием понятий. И это понятно. Ведь речь одно из мощных средств для развития мышления, не связанного непосредственно с ситуацией. Речь всегда позволяет внести в ситуацию нечто такое, что в ней непосредственно не содержится, и всегда мы можем сказать на словах что-либо, расходящееся с данной ситуацией. Поэтому-то речевое мышление связано с возникновением аутистического детского мышления.

Аутистического мышления на ранней ступени развития как важного для характеристики отношения ребенка к действительности почти не существует. Оно почти на всем протяжении 3 лет жизни находится в зародышевом состоянии. Как показал Габриэль, мы здесь имеем дело лишь с зачатками аутистического мышления.

В терминах старой психологии можно было бы сказать, что у ребенка этого возраста нет никакого воображения, т.е. нет никакой возможности построить в мысли и в воображении видимую ситуацию, отличную от той, которая дана ему непосредственно. Если мы возьмем отношение ребенка к внешней действительности, то увидим, что ребенок выступает перед нами в высшей степени реалистическим существом, отличие которого от ребенка более позднего возраста заключается в его ситуационной связанности, в том, что он целиком находится во власти вещей, существующих сейчас перед ним. Мы не имеем еще здесь того отрыва от действительности, который лежит а основе аутистического мышления.

Теперь возьмем отношение ребенка к другим людям. Внешняя сторона этого дела сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают наличие в младенческом возрасте относительно развитых форм отношений ребенка к другим людям, отношений, кажущихся примитивными лишь с точки зрения взрослых. Эти отношения на протяжении возраста усложняются настолько, что некоторые исследователи прямо говорят о раннем детстве как о возрасте, в котором центральным новообразованием и является развитие основ отношения человека к человеку, т.е. основ социальных отношений.

Имеются попытки ать какую-то теорию в этом отношении, и мне кажется, что одна из теорий, которая все более и более начинает разрабатываться также и экспериментально, представляется верной. По этой теории, своеобразие социальных отношений ребенка заключается в следующем: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически (по старому выражению), но не отделен от нее биологически – он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, но еще не отделен психологически – он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.

Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другими, но в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).

Немецкие исследователи считают, что две стадии, на которые распадается раннее детство могут быть разграничены следующим образом. Первая стадия ‘Ur-wir’ есть такое сознание, ‘пра-мы’, которое предшествует пониманию ‘я’ и из которого ‘я’ только выделяется. Действительно, ряд фактов показывает: ребенок не отдает себе отчета в том, что он понимает, и что понимают другие. Как верно отметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания. Есть исследование о появлении у ребенка двухсловных предложений: они появляются тогда, когда однословные ребенка уже не удовлетворяют, именно из-за их многозначности. Слово для ребенка обозначает самые различные вещи, и в каждой ситуации оно понимается иначе. Габриэль очень хорошо описал эти постоянные непонимания. По его мнению, исследователи напрасно не обращали внимания на затруднения в понимании только что начинающего говорить ребенка взрослыми.

Позвольте привести из опытов Габриэля пример, о котором я уже упоминал в другой связи. Для ребенка в экспериментальной обстановке, включенной в широкие клинические наблюдения, специально создавалась ситуация непонимания взрослыми слов ребенка. Он требует чего-либо, взрослые его не понимают, он начинает сердиться, и ситуация приводит к тому, что взрослые задают ему вопросы, чтобы понять чего он хочет.

Что интересно здесь в отношении занимающей нас темы? Мне кажется, ребенок не знает того, что то, о чем он сам думает, понятно только ему самому, а взрослые могут этого не понимать. Для ребенка нет еще проблемы понимания его взрослыми. Он говорит 'пу-фу', и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому, как правильно говорит Пиаже, у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что имеется в его сознании и что – в сознании взрослого. Поэтому первичным и является сознание 'пра-мы', из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.

Само выражение 'я сам' появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию авторы называют 'стадия внешнего 'я' – в этом 'мы', а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он остается вплетенным в состояние 'пра-мы'.

Верно ли разрешает вопрос рассматриваемая теория или неверно, мне кажется во всяком случае, что она верно указывает на своеобразие отношения ребенка к окружающим людям и выделение из единства ребенок - взрослый собственного 'я'. Детское 'я сам' появляется сравнительно поздно. Хорошо описана эта стадия в одном из исследований, когда ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Я бы сказал: там, где мы имеем дело с внешней ситуацией вещи владеют ребенком, там же, где ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.

Остановимся теперь на основных типах деятельности ребенка на стадии раннего детства. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически. Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.

Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гроос, который пытался расклассифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. д. Один из учеников Грооса – А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга, или, как он выразился, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возникает вопрос, можно ли одним словом 'игра' называть все различные виды подобной деятельности.

П.П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что “игры вообще” не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью “Игра”, он заявил, что “игра” есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.

Мне кажется самой плодотворной мыслью, которую я слышал в Ленинграде от Д.Б.Эльконина относительно расчленения понятия “игра”. Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности и такие, которые Гроос называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но во всяком случае это не игра.

Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый план, а именно, что игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос о игре в раннем детстве. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т. д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой “игрой” и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте – с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на третьем году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. Другое дело, что эти “игровые” проявления довольно скудны и тонут в широком море тех деятельностей, которые описал Левин и которые непосредственно вытекают из самой ситуации.

Уже у Левина возникала идея, что данное им определение поведения ребенка мало похоже на создание игровой ситуации в собственном смысле слова. Ведь ребенок, который должен посмотреть под ноги для того, чтобы сесть на камень, настолько связан наличными предметами, что создание мнимой ситуации для него трудно.

Наконец, последнее и самое важное. Исследование показало, что создания мнимой ситуации в собственном смысле слова в раннем детстве еще нет. Я хотел

бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т.е. это игра сточки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла – действительно маленькая девочка, а ребенок – один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатавать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом или совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Т. о., мы имеем здесь как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана.

Эта теория всегда казалась мне чрезвычайно привлекательной, а сейчас она приобретает особое значение. В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростническому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности. Как показал А. Гомбургер и его ученики, понятие *серьезная игра* гораздо ближе подходит к тому, что наблюдается в раннем детстве: мы имеем там дело с игрой, в которой еще не дифференцируется игровая ситуация в сознании ребенка от ситуации реальной. Когда дошкольники играют в отца и мать, в поезд, то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т.е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая разворачивается. По аналогии с выражением Левина, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется, но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре – лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.

В раннем детстве перед нами квазиигра, или “игра в себе”. Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка; в частности, опыт Домэ чрезвычайно интересен тем, что он показывает, как ребенок раннего возраста повторяет ряд действий в отношении, скажем, куклы, но это еще не связано в одну ситуацию, когда с этой куклой куда-то едут, приглашают к ней доктора и т. д. Нет связного рассказа, претворения его в действие, драматизации в собственном смысле слова и нет определенного движения в плане этой самим ребенком созданной ситуации.

Обратимся к тем новообразованиям, о которых мы упоминали, в частности к речи. Мы видим, что самый факт приобретения речи стоит в резком противоречии

со всем тем, о чем я говорил до сих пор, характеризуя раннее детство. Иначе говоря, речь сразу начинает расшатывать сенсомоторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка. По мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Раз ребенок стал совсем иным – уничтожается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношения ребенка к окружающей среде.

Изучение глухонемых детей показывает, что центральное новообразование – речь как коммуникативная функция – у них не возникает.

Речь выступает в функции сообщения, выступает как деятельность, связанная с людьми, т.е. внешняя и совместная – в форме диалога. Там, где речь выступает в коммуникативной функции, она связана с произнесением и говорением, проявляется в звучании.

Изучение звучащей, т.е. внешней стороны речи началось давно. Материал здесь очень богат. Были выдвинуты и некоторые теории. Однако сейчас, когда начали изучать речь во всей ее сложности со смысловой стороны, изменились точки зрения на ее внешнюю сторону. Развитие звучащей стороны речи обычно представляли себе следующим образом: речь состоит из отдельных звуковых элементов, наиболее легко символизируемых при письме. В известном смысле это положение неопровержимо, потому что вся звуковая речь строится из определенного количества элементов. Первоначально ребенок овладевает ограниченным количеством элементов, он не владеет всеми элементами звуковой речи и искажает их, т.е. здесь имеется в виду так называемое физиологическое косноязычие, недоразвитость артикуляционного аппарата возрастного порядка в отличие от патологического косноязычия. Дальнейшее развитие состоит в дифференциации элементов, а к 2,5 годам, к концу раннего детства, ребенок овладевает всем звуковым багажом. В меру овладения элементами идет овладение звукосочетаниями. Дело представляли себе так, что, умея произносить отдельные звуки, ребенок в дальнейшем овладевает определенными звукосочетаниями (работа В. и К. Штернов)...

ИДЕИ А. В. ЗАПОРОЖЦА О РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА*

Выдающийся отечественный психолог А. В. Запорожец (1905–1981) внес существенный вклад в разработку целого ряда проблем психологии: генезиса психики, развития и структуры мышления, движения, восприятия, эмоций и др. Его работы оказали огромное влияние на общую, возрастную, педагогическую и медицинскую психологию.

Однако сам А. В. Запорожец всегда придавал первостепенное значение именно детской психологии – проблемам развития психических процессов и личности ребенка. Многие психологические проблемы разрабатывались им не изолированно, а в постоянном творческом диалоге с многолетними коллегами А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным и другими, поэтому некоторые их теоретические положения часто перекликались, а иногда концепция одного из авторов подхватывалась и развивалась другим, а затем уточнялась и дополнялась первым. А. В. Запорожец также широко опирался на материалы экспериментальных исследований своих друзей и сотрудников Т. О. Гиневской, Я. З. Неверович и других.

В настоящей статье мы остановимся на представлениях А. В. Запорожца о развитии личности в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет). Эти представления в отличие от других аспектов его творчества (структуры действия, развития восприятия, движения) проанализированы гораздо меньше, а его важные положения до сих пор, по нашему мнению, недостаточно обобщены и систематизированы. Поскольку конкретные вопросы развития личности дошкольника непосредственно вытекают из общих положений о закономерностях психического развития и понимания личности, мы начнем наш анализ именно с них.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Вслед за своим учителем Л. С. Выготским, А. В. Запорожец признавал, что специфически человеческие психические качества, такие как мышление, воображение, воля, социальные и нравственные чувства и т. п., не могут возникнуть ни из процесса биологического созревания, ни из индивидуального опыта ребенка. Они возникают из **социального опыта**, воплощенного в продуктах материальной и духовной культуры, который усваивается ребенком на протяжении всего детства. А. В. Запорожец подчеркивал, что социальная среда –

* Арановская-Дубовис Д. М., Заика Е. В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. – 1995. - №5. – с. 87-98

это не просто необходимое внешнее условие (наряду с воздухом, теплом), а подлинный источник развития, поскольку именно в ней «записана» программа того, какие психические способности должны у ребенка возникнуть, и заданы конкретные средства для «перевода» этих способностей из фиксированной социальной формы в процессуальную индивидуальную. В этом смысле она является действенным носителем содержания человеческой психики.

Основным условием приобщения ребенка к социальному опыту выступает его деятельность. Она не возникает стихийно, а целенаправленно строится, задается другими людьми в процессе общения ребенка с ними. Именно развитие общения ребенка, создавая предпосылки для овладения более сложными формами деятельности, открывает перед ним все новые возможности усвоения различного рода знаний и умений.

Признавая роль деятельности в психическом развитии ребенка, А. В. Запорожец стремился выяснить: каким образом деятельность осуществляет свои развивающие функции. На основе анализа большого числа экспериментальных фактов он обнаружил, что центральную роль в психическом развитии играют ее **ориентировочные** компоненты (в отличие от исполнительских), поэтому важно не просто формировать у ребенка деятельность в целом, а специально строить ее ориентировочную часть: что именно и с помощью каких конкретно способов и средств ребенок выделяет в процессе деятельности, как это отражается в его психике и насколько влияет на исполнительские компоненты. Такую «силу» ориентировочная часть деятельности имеет потому, что она выполняет функцию **уподобления**, моделирования тех материальных и идеальных предметов и явлений, с которыми ребенок действует, что приводит к созданию адекватных представлений, понятий или переживаний о них. Вне такой ориентировки для ребенка невозможно «приобщиться» к этим социально значимым явлениям и смыслам.

Что же касается биологических свойств организма и их созревания, то они, не являясь движущей причиной развития, составляют его необходимое условие: не порождая каких-либо новых психологических образований, они на каждой возрастной ступени создают специфические предпосылки для усвоения новых видов деятельности, выделения новых объектов ориентировки и приобретения нового опыта. Так, например, пока не наступит интенсивное созревание ассоциативных теменно-затылочных и лобных отделов мозга, ребенок не в состоянии овладеть отвлеченным мышлением и волевой регуляцией поведения, когда же оно происходит (в дошкольном возрасте) – он усваивает эти способности. В то же время усиленное функционирование этих способностей в ситуациях деятельности и общения оказывает положительное влияние на созревание соответствующих участков мозга, включая биохимические и морфологические их особенности.

Большое значение для практики управления психическим развитием имеет подчеркиваемое А.В. Запорожцем разделение процессов функционального и возрастного развития. Функциональное развитие представляет собой частные парциальные изменения отдельных психических свойств и функций, овладение

конкретными знаниями и способами действия. Возрастное развитие представляет собой глобальные перестройки психики, касающиеся перехода к новым видам деятельности, новым системам отношений с окружающими, новому типу психического отражения. Взаимосвязь этих двух видов развития состоит в том, что большое всегда начинается с малого, общее – с частного, и совокупность частных изменений при условии, что они затрагивают три отмеченные стороны (деятельность, взаимоотношения, систему отражения), постепенно подготавливает переход психики на качественно новый уровень, новую возрастную ступень.

Одно из основных направлений такой работы в настоящем заключается в целенаправленном формировании у ребенка различного рода **ориентировок**, в которых А. В. Запорожец видел ключ ко всему психическому развитию: ведь именно благодаря ориентировке ребенок выделяет новое для себя содержание в действительности и тем самым приобретает новые средства для построения собственной деятельности с учетом этого содержания. Развитие ориентировки характеризуется следующими закономерностями: 1) первоначально она имеет внешнюю, материальную, развернутую форму и благодаря этому взрослый имеет большие возможности для ее построения, «вылепливания», 2) для этого взрослый задает общественно выработанные эталоны – образцы признаков, лежащие в основе ориентировки, и специальные средства – мерки, с помощью которых осуществляется сличение эталонов и отражаемых признаков, 3) впоследствии эти внешние действия с внешними предметами сокращаются, автоматизируются и интериоризируются, при этом действия переходят в умственный план, а эталоны – в содержание памяти, и ориентировка становится по сути операцией в структуре целостного действия, 4) такого рода ориентировки превращаются в один из психических процессов: если они направлены на внешние признаки объектов – в восприятие, на существенные связи между предметами – в мышление, на смысл последствий совершаемых действий – в высшие эмоции, 5) на этом этапе они могут отрываться от текущей деятельности, приобретать относительную самостоятельность и собственную логику развития и, в частности, предвосхищать практические действия, обеспечивая тем самым их регуляцию.

ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИИ

В последние годы жизни А. В. Запорожец вплотную подошел к проблеме личности. Рассматривая личность как особое целостное качество, он полагал, что главная линия ее развития заключается в развитии и усложнении ее ориентировок как наиболее важных для развития психики аспектов деятельности, на основе которых появляется возможность саморегуляции поведения.

Структура личности включает в себя две взаимосвязанные подсистемы: отражения и регуляции. В подсистему отражения входит ряд генетических уровней: перцептивные, воображаемые и умственные действия, а подсистему регуляции составляют ценности, мотивы и эмоции, развивающиеся в направлении от узкоиндивидуальных, фиксированных на собственные биологические нужды ребенка, к широкосоциальным, ориентированным на потребности других людей и

нравственные нормы. Данная структура складывается поэтапно, при этом нижележащие уровни не исчезают с появлением высших, а продолжают функционировать, выполняя «подспудную» роль в общей детерминации деятельности.

При таком понимании личности достигается подлинное единство психических процессов и собственно личности: они и не тождественны, но и не оторваны друг от друга; личность – это новое качество, возникающее на основе особого синтеза познавательных и регулятивных психических процессов и представляющее собой сплав ориентировок на значимые для человека аспекты действительности.

Рассматривая пути использования этих положений в практике дошкольного воспитания, А. В. Запорожец выдвинул идею **амплификации** (от англ. *amplify* – расширять, увеличивать) – обогащения, подпитывания развития психики и личности через специально организованную систему обучения и воспитания. Такая «подпитка» должна осуществляться с учетом значительных возможностей усвоения ребенком различных знаний и умений при условии организации этих процессов с опорой на психологические закономерности строения его деятельности и общения.

Признавая, что в личности важны все ее стороны, А. В. Запорожец особо выделял ее нравственные, ценностные, эмоциональные и эстетические качества. Характерно, что с анализа именно этих проблем он начал свою научную деятельность в 30-е гг., им же он уделял особое внимание и в последнее десятилетие своей жизни.

Он резко протестовал против традиционных представлений о ребенке как существе асоциальном и эгоистичном, которого необходимо переделывать в социального субъекта под влиянием внешних принуждений. Однако парадокс в том, что ребенок действительно часто оказывается именно таковым! Все дело, по мнению А. В. Запорожца, – в особенностях воспитания. Если оно осуществляется спустя рукава или в форме простого давления на ребенка, без учета законов его развития, то он и оказывается эгоистом. Но при целенаправленном воспитании, включающем организацию коллективной деятельности, направленной на достижение социально значимого результата и требующей сотрудничества, взаимопомощи, у него очень рано формируются социальные (ориентированные на других людей) и нравственные (ориентированные на общественные нормы) мотивы поведения.

Основы будущей личности закладываются преимущественно в дошкольном возрасте, и воспитание личности – центральная задача этого периода. Поскольку личность связана с психическими процессами, то суть этой работы состоит в формировании у ребенка новых уровней в структуре его личности – умственных образов и основ социальной и нравственной регуляции поведения, предполагающей опережающую ориентировку на отдаленные социальные результаты собственных действий с учетом общественных норм.

Такое воспитание личности дошкольника осуществляется в трех основных видах деятельности: игре, продуктивной деятельности и художественном восприятии. Рассматривая игру в качестве ведущей деятельности дошкольника, А.

В. Запорожец не ограничивался только ее анализом, считая важным для развития и другие, не ведущие деятельности, без учета которых развитие личности не может быть ни понято, ни целенаправленно осуществлено.

РАЗВИТИЕ В ИГРЕ

В игровой деятельности дошкольник приобретает важнейшие психологические новообразования: познание новых областей действительности, в первую очередь социальной; усвоение функций и отношений взрослых людей в обществе; способность действовать в плане воображения; усвоение правил взаимоотношений и социальных мотивов; способность к произвольности поведения и др. Одним из основных и исходных новообразований игры А. В. Запорожец считал способность выхода ребенка за пределы непосредственного окружения и ориентировки на более широкий и менее наглядный социальный контекст. Это достигается благодаря тому, что в игре в наглядно-действенной форме, т. е. на единственном доступном ему для усвоения языке, осуществляется моделирование этих многообразных сторон действительности с использованием предметных заместителей и внешних действий с ними. В этом проявляется общий закон психического развития: новое, неизвестное должно быть представлено ребенку и освоено им в материализованной форме, представляющей *перевод* отдаленных явлений на язык доступных для ребенка непосредственных ситуаций и действий. Приобретаемая таким образом способность ребенка к освобождению от своего Я, от окружения и переключению на нечто другое, выходящее за узкий круг его отношений, является основным источником последующих новообразований и лежит в основе развития личности в дошкольном возрасте.

А.В. Запорожец подчеркивал, что игровая деятельность не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, взрослый учит его играть, передает ему общественно сложившиеся способы игровых действий. Усваивая технику различных игр по законам, характерным для усвоения предметных манипуляций, являющихся ведущими в возрасте от 1 до 3 лет, ребенок в совместной со сверстниками деятельности обобщает эти способы и переносит на другие ситуации. Тем самым игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка и именно в этом своем качестве и создает развивающие эффекты.

Важное значение в игре принадлежит речи: именно через речь, используемую сначала в диалоге со сверстниками, а потом и для управления собственным поведением, ребенок приобретает первый опыт саморегуляции своих действий. При этом мотивом такой регуляции служит стремление к общению со сверстниками в игре, необходимость согласования совместных действий, а средством ее выступает речь (внешняя или внутренняя).

Благодаря используемым в игре предметам, в том числе и в символической функции (например, палочки в качестве ложки), и речи (называнию предметов, действий с ними и смыслов этих действий) у ребенка начинает складываться

внутренний план действия. Это проявляется в том, что ребенок в своих конкретных действиях руководствуется уже не только и не столько непосредственно воспринимаемой ситуацией, сколько общим замыслом игры и игровыми правилами, которые наглядно не представлены, находятся полностью «в уме». Так поведение из импульсивного, полевого (по К. Левину) становится произвольным, сознательно регулируемым. Тем самым умственное развитие выступает непосредственным моментом формирования сложного поведения и личности в целом.

Такая регуляция поведения особенно сильна при исполнении ребенком игровой роли. Вхождение в роль задает его ориентировку на прежде недоступные ему смыслы действий других людей в далеких от его повседневной жизни ситуациях, и благодаря такой ориентировке ребенок может максимально использовать не проявляющиеся в обычных условиях резервы его сенсорных и моторных способностей. Так, дети, разыгрывающие роль спортсмена-прыгуна, совершают прыжки гораздо более длинные, чем вне игры или при игре в зайцы - охотники. Немаловажен для развивающих функций игры и тот факт, что в ней внимание (ориентировка) ребенка направлено не на результат действия (получение итога, как в продуктивном действии), а на его процесс и связанные с ним способы его осуществления. Так, при забивании гвоздей ребенок крайне нерационально двигает молотком, он сосредоточен на гвозде, а не на собственных движениях; когда же его просят просто постучать молотком, якобы забивая гвозди (игровая ситуация), его движения становятся более рациональными. Общий развивающий смысл этого качества игры – ее свобода от практического результата – состоит в том, что через возможность ориентировки на способы, процесс действий ребенок совершенствует свою способность к произвольному управлению поведением.

Если отрыв ребенка от непосредственной ситуации, формирование внутреннего плана действий и способность к произвольности – лишь важнейшие предпосылки развития личности, то подлинно переломный момент в ее формировании обеспечивается таким качеством игры, как возможность раскрытия в ней **нравственного смысла** различных поступков для других людей.

Так, проведение игры в детский сад и разыгрывание того, как малыши будут рады, увидев игровую комнату убранной, и, напротив, опечалены, увидев в ней беспорядок, – позволяет ребенку связать такие разнородные явления, как, с одной стороны, наличная ситуация (чистая или грязная комната) и, с другой, – последующие реакции и действия других людей.

Отраженный таким образом смысл должен быть обязательно закреплен эмоционально. Связанные со смыслом эмоции выступают психологическим механизмом регуляции действий. Их формирование происходит также в игре, только для этого необходимо усилить и специально акцентировать эмоциональные аспекты разыгрываемой ситуации. А. В. Запорожец обратил внимание на особую психологическую реальность, недооцененную другими исследователями, – на деятельность **эмоционального воображения**, которая позволяет ребенку не только представить (когнитивные процессы), но и пережить

(эмоциональные процессы) отдаленные последствия своих поступков для окружающих. Сопереживание, сочувствие другому человеку начинается с того, что, войдя в роль этого человека, ребенок осуществляет действия, моделирующие эту роль, в частности изображает восторг или уныние (если это специально усиливается правилами игры); реальность этих действий, в том числе и эмоциональных экспрессии, с включенными в них элементами образного воображения, приводят к появлению у ребенка реальных физиологических сдвигов (КГР, изменений пульса и др. , которые могут быть зафиксированы приборами), характерных для эмоций, и тем самым к реальному **собственному** переживанию **за другого** человека. (Иными словами, переживания другого человека при такой игре буквально накладываются, вживляются в собственные внутриорганические, интероцептивные и потому непосредственно чувствуемые базальные компоненты эмоций.) Такие действия специально строятся взрослыми, и при этом ребенку задается общественно выработанный язык чувств: названия эмоций, их описание, характеристики экспрессии и др., который структурирует, оформляет и соотносит с воображаемой ситуацией эти порой смутные и аморфные сами по себе физиологические изменения. Именно через такого рода переживания ребенок непосредственно ощущает смысл своих действий для другого, выделяет для себя этот смысл и при построении социально направленных действий в дальнейшем ориентируется на него так, как прежде ориентировался на собственные узкоиндивидуальные эмоциональные переживания в индивидуально направленных действиях.

Следовательно, способность к сочувствию у ребенка появляется не сама по себе, не из призывов («А ну, сочувствуй!») и не из рациональной оценки ситуации («сочувствовать здесь надо, потому что. . .»), а внутри сложно организованной игровой деятельности с учетом целого ряда важных психологических нюансов. Именно в таком процессе переживания за другого, осуществляемом в игре-драматизации, А. В. Запорожец видел основной путь решения отмеченной выше проблемы – перехода ребенка от эгоистического состояния к нравственной личности.

Раскрываемый для ребенка в игре-драматизации нравственный смысл поступков уточняется и многократно «обкатывается» в других видах деятельности, а также в различных сюжетно-ролевых играх. Вслед за другими исследователями игры А. В. Запорожец выделяет наличие в ней двух планов отношений: в соответствии с сюжетом и ролями (например, дочери – матери) и по поводу игры (распределение ролей и согласование правил). Для нравственного развития важно использовать оба эти плана, при этом следует не столько задавать исключительно нравственные сюжеты, сколько выделять для ребенка путем построения специальной ориентировочной деятельности нравственные и безнравственные аспекты ситуаций и учить его их переживать; при организации же совместных игр ребенок проходит хорошую школу взаимоотношений со сверстниками, учится самостоятельно строить эти отношения, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров и приучаясь считаться с ними. Влияние

этих аспектов игры на развитие личности подробно проанализировано в работах С. Г. Якобсон, С. Н. Карповой и других.

РАЗВИТИЕ В ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Огромный воспитательный потенциал в дошкольном возрасте имеют и выполняемые ребенком продуктивные (практические, трудовые) действия.

Однако не бездумный труд воспитывает личность дошкольника, а лишь особо организованные продуктивные действия, которые соответствуют следующим требованиям: 1) они направлены не на себя (на достижение узколичных выгод или получение удовольствия от процесса их выполнения), а на других людей, на их нужды, интересы, принятые переживания; 2) возникают не стихийно, а специально строятся взрослым в рамках общегрупповой деятельности; 3) ребенку целенаправленно задается ориентировка на отдаленные последствия его действия (или бездействия) для эмоциональных состояний других людей и предлагаются способы такой ориентировки (А. В. Запорожец неоднократно отмечал, что действие развивает ребенка не само по себе, фактом своего выполнения, а через то, на что задается ориентировка в нем, из чего исходит ребенок при его выполнении, – именно это и составляет психологический центр, фокус действия); 4) обеспечивается постепенно сворачивание и интериоризация такой ориентировки, в процессе которой она переходит во внутренний план и за счет этого может опережать процесс фактического выполнения действия, совершаться заранее.

При этом следует иметь в виду, что ориентировка на реальных *других* для ребенка наиболее доступна тогда, когда она наиболее «прозрачна» и предполагает учет наиболее естественных с точки зрения его собственного опыта признаков. Так, когда в эксперименте детям предложили изготовить полотняную салфетку и бумажный флажок, прикрепленный к палочке, в разных ситуациях: 1) ради интереса к процессу деятельности, 2) ради последующего личного использования, 3) ради удовлетворения нужд других людей, – то наилучшие результаты были зафиксированы в последнем случае, что свидетельствует о большой побудительной силе для детей общественных по содержанию мотивов. Однако при сравнении ситуации, когда флажок изготавливался для малышей, а салфетка для мамы, с противоположной, когда флажок предназначался для игры, обнаружилось, что действие выполняется эффективнее в случае прямой и очевидной связи мотива (порадовать другого) с задачей (изготовить предмет), в данном примере флажок – малышам, так как такая связь обеспечивает большую познавательную легкость, а значит и эффективность ориентировки в смысловом контексте собственных действий.

Однако нередко у ребенка отсутствуют социальные мотивы поведения. В этом случае их следует специально формировать. Анализируя результаты экспериментов по организации коллективной трудовой деятельности дежурных (дежурства детей в столовой, уголке природы, игровом уголке), А. В. Запорожец

выделил необходимые для этого условия: а) предварительная выработка ориентировочной основы действий, заключающаяся в подробном разъяснении их смысла, социальной значимости, а также в четком показе требуемых действий и заданий правил их выполнения, б) систематическая оценка и обсуждение выполняемых ребенком действий с точки зрения степени их соответствия предъявляемым требованиям и социальным смыслам, в) подключение детского коллектива к такому обсуждению, формирование жесткой системы групповых требований и ожиданий, г) постоянное подкрепление действий ребенка: положительное – соответствующих этим требованиям, отрицательное – несоответствующих; с обязательной акцентировкой их социального смысла. Заметим, что если приобретаемые в игре социальные мотивы (см. выше) остаются в основном лишь известными (по А. Н. Леонтьеву), то в практической деятельности они становятся реально действующими.

При такой организации жизнедеятельности детей происходит их переориентировка на новые ценности: прежние «сильные» ценности (узко-личные интересы) постепенно девальвируются, а прежние «слабые» (действие ради других) становятся более привлекательными, так как ребенку открывается в них новый смысл – их полезность для других, а также значительность в них его собственной роли. Такое превращение осмысленных внешних социальных требований во внутренние мотивы поведения происходит постепенно: первоначально внешние требования срабатывают лишь при наличии внешних опор, присутствия взрослого, его похвал, но в дальнейшем по мере все более полного раскрытия для ребенка общественной значимости достигаемого им результата он начинает все больше ориентироваться не на похвалы, а именно на этот результат.

Однако для детерминации социальной деятельности самих по себе таких социальных мотивов часто недостаточно. Еще должен быть сформирован механизм эмоциональной коррекции такой деятельности, придающий ей устойчивость. Этот механизм предельно выпукло обнаруживается в ситуации, когда ребенок, руководствуясь социальным мотивом, активно включается в деятельность, но со временем бросает порученное дело и с увлечением приступает к игре. Через несколько минут, несмотря на то, что никто не делает ему замечаний, он начинает беспокоиться, смущаться, поглядывать на ненакрытый обеденный стол и, наконец, тяжело вздохнув, бросает игру и возвращается к трудовым действиям. Эта регуляция достигается возникновением отрицательных переживаний, вызванных несоответствием реального поведения тому, что ребенок принял для себя как должное. Такая эмоциональная коррекция поведения, опосредствующая внутреннюю детерминацию деятельности мотивом, заключается в согласовании общей направленности поведения со значимым для ребенка общественным смыслом его деятельности.

Предпосылки такой коррекции складываются в игре (вспомним упомянутую выше деятельность эмоционального воображения), однако сложные ее формы возникают в ходе продуктивной деятельности на начальных ее этапах, важнейшую роль в этом процессе играет авторитетный для ребенка взрослый,

организующий деятельность детей, его действия и эмоциональные реакции задают ребенку эталон поведения, а его общение с ребенком строит у него конкретные способы осознания своего поведения и приведения его в соответствие с этим эталоном. Впоследствии ребенку в случае отклонения поведения от образцов необходимы напоминания окружающих, намеки, призывающие его ориентироваться на социальный смысл действий. На заключительных этапах эмоциональная коррекция может осуществляться ребенком самостоятельно, еще до деятельности, т. е. приобретает опережающий характер.

Рассматривая механизмы такого эмоционального предвосхищения, лежащие в основе регуляции поведения, следует иметь в виду, что, во-первых, при этом ребенок опирается на имеющиеся в его опыте и хранящиеся в эмоциональной памяти образы различных эмоций, которые он испытывал в реальной жизни и отшлифовывал в играх, и, следовательно, без такого эмоционального опыта предвосхищение не возникает, и, во-вторых, оно строится в результате особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности, в которой складывается органическое сочетание как собственно эмоциональных (переживания), так и познавательных процессов (воображение, образного и отвлеченного мышления), обеспечивающих «переход» ребенка в другую отдаленную ситуацию. Следовательно, такое эмоциональное предвосхищение возможно лишь на базе хорошо развитых познавательных процессов. Так в единый узел завязывается интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие ребенка.

Формирование описанной системы «социальные мотивы - связанные с ними механизмы эмоциональной коррекции» и составляют, по А. В. Запорожцу, основу нравственного воспитания дошкольника. При таком его понимании становится ясным, что нередко наблюдаемые негативные поступки ребенка являются следствием не собственно биологической или психологической природы, а всего лишь несформированности у него в ходе воспитания психологических предпосылок такого поведения.

Так, можно полагать, ребенок может быть «*безнравственным*» (ничего не делает ради других, а если делает под давлением, то быстро оставляет работу, не думая о переживаниях других) потому, что взрослые в ходе совместной с ним деятельности: во-первых, не выделили для него смысл его действий для других людей и не сформировали на него ориентировку (в результате эта реальность для ребенка остается закрытой, и он, естественно, не может строить свои действия в соответствии с ней) и, во-вторых, не задали ему конкретного механизма регуляции такой деятельности – эмоциональной коррекции (он не способен прочувствовать для себя эти смыслы). Или ребенок может быть «*бессовестным*» (т. е. не хочет ничего делать ради других, но в случае личной необходимости делает это) потому, что при относительной сформированности механизма эмоциональной коррекции у него недостаточно сформирована ориентировка на потребности и состояния других людей, они для него выступают гораздо менее значительными по сравнению с собственными сиюминутными импульсами. Он может быть «*безвольным*» (т. е. включающимся в действия ради других, но не

доводящим их до конца) потому, что при относительной сформированности ориентировки на других у него еще не сложился механизм эмоциональной коррекции. Идеи А. В. Запорожца помогают, на наш взгляд, четко дифференцировать все эти случаи и своевременно оказать ребенку психолого-педагогическую помощь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ идей А. В. Запорожца о воспитании личности в дошкольном возрасте и представленная нами попытка их систематизации свидетельствует о том, что в его работах имплицитно содержится **целостная концепция** развития личности ребенка-дошкольника. Хотя в четком виде она нигде не описана в его работах, отдельные положения ее находятся в разных по содержанию статьях и книгах, написанных в разное время: от 30-х до 80-х гг., тем не менее она обладает всеми признаками научной концепции: в ней разработаны представления об источниках и предпосылках развития, намечено представление о структуре личности, указаны и проанализированы психологические механизмы развития личности, рассмотрены основные пути такого развития (игра, продуктивное действие и художественное восприятие), разработаны конкретные психолого-педагогические приемы воздействия на этот процесс и накоплено значительное количество экспериментальных данных. Центральная идея о роли ориентировочной деятельности ребенка в развитии его личности, о ее специальном формировании во внешних формах и последующей интериоризации вводит эту концепцию в единую теоретическую систему А. В. Запорожца, ставит ее в один ряд и связывает с достаточно хорошо описанными им самим концепциями мышления, движения, восприятия и эмоций.

А. В. Запорожец показывал нам уроки подлинного мастерства, безграничной преданности высоким нравственным идеалам, поразительное трудолюбие, непреклонную волю и мужество – все то, что он приписывал своему учителю Л. Курбасу в воспоминаниях о нем.

Кравцова Е.Е.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

Образование в нашей стране в последнее десятилетие постоянно подвергается критике. Не избежало этой участи и дошкольное воспитание. Его теоретиками и практиками неоднократно отмечалось, что здоровье детей на протяжении дошкольного периода развития ухудшается, что дети заорганизованы, что они не

* Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. - №6. – с.64-75

умеют управлять своим поведением и плохо подготовлены к школе. По нашему мнению, одной из главных причин такого положения дел в дошкольном воспитании является его недостаточная психологизированность. Сказанное означает, что при построении системы дошкольного воспитания мало учитываются психологические особенности детей, психологическая специфика этого периода развития. Если проанализировать принципы, на которых строится современное дошкольное образование, то легко увидеть, что обучение на занятиях по определенным предметам, способы общения и взаимодействия детей со взрослым и друг с другом, организация режима дня, где специальные занятия перемежаются со свободной игрой, и многое другое скорее прямо перенесены из других более старших периодов детства, нежели строятся в соответствии с возрастными закономерностями развития дошкольников.

Любая образовательная практика строится на психологической теории, не всегда ею осознанной. В основе многих систем современного образования лежит деятельностная концепция. Построенные на ее основе программы решают ряд фундаментальных проблем психического и личностного развития детей. Однако существуют вопросы, решить которые в рамках теории деятельности невозможно. Не ставя перед собой задачу всесторонне и полностью проанализировать эту концепцию, остановимся лишь на одном ее понятии, имеющем для возрастной психологии решающее значение. Речь идет о понятии ведущей деятельности.

В последние годы высказываются мнения, что понятие ведущей деятельности малопродуктивно. Существует точка зрения, согласно которой это понятие не объясняет специфики возрастного периода, поэтому предлагается заменить ведущую деятельность совокупностью различных свойственных ребенку деятельностей. Нам представляется, что понятие ведущей деятельности позволяет конструктивно решать многие фундаментальные проблемы возрастной психологии. Однако его использование исключительно в русле деятельностного подхода несет в себе ряд ограничений. Понятие ведущей деятельности впервые в советской психологии встречается в трудах Л.С. Выготского. Так, анализируя детскую игру, он отмечает, что последняя является ведущей, но не преобладающей деятельностью. Вместе с тем Л.С. Выготский не раскрывает содержания этого понятия, так как в его трудах оно не несет смысловой нагрузки, не является ключевым, но используется в контексте других терминов.

В концепции А.Н. Леонтьева, где деятельность является всеобщим объяснительным принципом, этот термин приобретает особое значение. По мысли А.Н. Леонтьева, специфика каждого периода развития определяется ведущей деятельностью, которая создает условия для психического развития ребенка, развития его личности и обеспечивает переход к новому возрастному этапу, к новой ведущей деятельности.

Примером использования понятия ведущей деятельности в контексте деятельностного подхода является периодизация психического развития, предложенная Д.Б. Элькониным. Согласно этой периодизации каждый этап развития характеризуется определенной ведущей деятельностью. Переход от одного периода развития к другому означает переход от одной ведущей

деятельности к другой, а все психическое развитие внутри одного периода укладывается в рамки целенаправленного формирования той или иной ведущей деятельности. Автор данной периодизации не удовлетворяется понятием ведущей деятельности, а вводит и другую конституирующую характеристику - направленность ребенка на мир людей и на мир вещей. Это, по его мнению, и определяет эпохи психического развития, состоящие из отдельных периодов.

Применительно к интересующему нас дошкольному возрасту можно сказать, что он характеризуется игрой как ведущей деятельностью, но совместно с младшим школьным возрастом, для которого ведущей является учебная деятельность, входит в одну эпоху развития - детство. При этом согласно периодизации Д.Б. Эльконина дошкольный период развития связан с ориентацией ребенка на мир людей, в то время как младший школьный возраст - на мир вещей.

Данная периодизация является законченной концепцией. Вместе с тем ее использование в практике работы современных детских садов и школ обнаруживает ряд серьезных теоретических и практических проблем. Так, представляется не совсем оправданным тезис Д.Б. Эльконина, что учебная деятельность направлена на освоение ребенком мира предметов. Многие авторы указывают на особую роль учителя в обучении младших школьников. Н.С. Лейтес отмечает, что независимо от личностной характеристики учителя младшие школьники ставят его на пьедестал, его слово - закон, его дети любят почти как маму. М.Н. Волокитина пишет, что дети младшего школьного возраста "обожествляют" учителя, часто считая, что обычные человеческие привычки и формы поведения (пить чай в буфете) им чужды. Все это и многое другое указывает на то, что мир взрослых людей остается значимым фактором, определяющим психологические особенности младших школьников.

В рамках возрастной периодизации Д.Б. Эльконина остается не совсем ясным механизм смены ведущих деятельностей. Так, согласно этой периодизации, на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста ведущая игровая деятельность уступает место ведущей учебной деятельности. Однако известен тот факт, что некоторые младшие школьники могут не иметь не только учебной деятельности, но и предпосылок ее формирования. В ряде исследований отмечается, что игра уступает место учебной деятельности лишь тогда, когда исчерпывает себя. Однако многие факты убеждают нас в том, что и у младших школьников игра занимает значительное место в их жизни и выполняет значимую роль в их психическом развитии.

В последние годы в психолого-педагогической литературе неоднократно указывалось, что игра у детей плохо развита, что в основе детских игр лежат однообразные отобразительные сюжеты, что дети плохо умеют подчиняться правилам, что игра перестала носить творческий характер (Е.В. Зворыкина, С.Л. Новоселова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и другие). Такое положение дел во многом, с нашей точки зрения, связано с тем фактом, что формирование игры как ведущей деятельности не выходит за рамки деятельностного подхода.

Аналогичным образом обстоит дело и с учебной деятельностью. В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман и В.И. Слободчиков отмечают, что сформированная в русле

деятельностной концепции учебная деятельность не применяется детьми в самостоятельной жизни.

Применительно к дошкольному периоду развития исключительно важным представляется включение игры в образование детей. Несмотря на методические указания о том, что дошкольников надо обучать игре и обучать в игре, тем не менее вопрос об игровых формах и методах обучения остается одним из остро дискуссионных и не имеющим исчерпывающего практического решения. Проведенный анализ показывает, что во многих игровых приемах, используемых в обучении, нет настоящей игры, а есть лишь попытки прямого введения обучения в игру (Л. Эльконина, Д.Б. Эльконин). В.В. Колечко установила, что такие игры, как правило, трансформируются либо в учебные задания и занятия, либо представляют собой игру, в которой не решаются (или решаются не полностью) дидактические задачи.

Высказанное отношение к понятию ведущей деятельности было бы необъективным, если бы не было отмечено то значение, которое данное понятие имеет в возрастной психологии. Так, именно ведущая деятельность каждого возрастного периода позволяет фиксировать особенности психического развития детей на том или ином возрастном этапе. Например, связь психического развития в дошкольном возрасте с игрой как ведущей деятельностью этого возрастного периода объясняет и специфические для этого возраста действия детей в мнимой ситуации, и их общение с воображаемым партнером, и неспецифическое использование ими предметов, и многое другое. Это позволяет наметить основную стратегию обучения и воспитания в этом возрасте. Понятие ведущей деятельности дает возможность иерархизировать разные виды деятельности ребенка и определить основные условия психического развития на разных этапах онтогенеза. Одним из ключевых понятий детской психологии является введенное Л.С. Выготским понятие психологического возраста. Благодаря этому понятию возможно концептуально развести физическое и психическое развитие ребенка. Понимание специфики возрастного периода с опорой на его ведущую деятельность позволяет, с одной стороны, диагностировать уровень психического развития детей, а с другой - обнаружить соответствие или несоответствие психического и паспортного возрастов ребенка. По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется двумя уровнями. Во-первых, это актуальное развитие, которое характеризует "вчерашний день" развития ребенка, а во-вторых, это зона его ближайшего развития. Понятие зоны ближайшего развития в последние годы широко используется в трудах отечественных и зарубежных авторов (В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов, С. Виджетти, Д. Белмонт, Т.В. Ахутина и другие).

Необходимо отметить, что использование этого понятия в возрастной психологии невозможно без определения ведущей деятельности. Именно в рамках ведущей деятельности ребенок действует в зоне своего ближайшего развития. Это подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями, суть которых наиболее полно выражена в известном высказывании Л.С. Выготского: "В игре ребенок становится выше себя на голову".

Таким образом, понятие ведущей деятельности является, с одной стороны, весьма конструктивным для психологии, но, с другой стороны, все же оставляет нерешенным ряд как теоретических, так и практических проблем. Представляется справедливой позиция Э.Г. Юдина, утверждавшего, что деятельность из всеобщего объяснительного принципа должна стать предметом изучения психологии.

Выход, с нашей точки зрения, может быть найден в том, чтобы рассматривать понятие ведущей деятельности вне рамок деятельностного подхода и превратить его из всеобщего объяснительного принципа в рабочий термин возрастной психологии, рядоположенный со столь же мощными основополагающими понятиями. Основанием для этого может стать тот факт, что термин "ведущая деятельность", как мы уже указывали, использовался в психологии задолго до возникновения деятельностного подхода.

Нам представляется целесообразным в этой логике возвращение к периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, где, кстати, этот термин был использован при характеристике одной из деятельностей ребенка.

Основным понятием данной периодизации было понятие возрастных психологических новообразований. По мысли Л.С. Выготского, возрастные психологические новообразования ответственны за "совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и действительностью, прежде всего социальной".

Именно новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития, которая "определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным". Развитие новообразования "представляет собой исходный момент для всех динамических изменений". Приведенные положения концепции Л.С. Выготского ярко демонстрируют отличие культурно-исторического подхода от деятельностного. Так, для Л.С. Выготского основные факторы психического развития ребенка связаны с его социальными отношениями, характер которых определяет протекание его индивидуальной или совместной деятельности. Согласно же позиции деятельностного подхода, отношения детей друг с другом и детей со взрослыми строятся по логике той деятельности, которая является ведущей на данном возрастном этапе. Таким образом, в одном случае психическое развитие рассматривается как логика смен форм общения и взаимодействия, а в другом - как логика смен деятельностей.

Смена форм общения, на наш взгляд, легко может быть объяснена из теоретической позиции Л.С. Выготского. Так, разрабатывая идею о смысловом и структурном строении сознания, он указывает, что в каждом возрастном периоде в центре развития стоит какая-либо одна функция. По мере того как она становится произвольной, она уходит на периферию, уступая место другой. Если

перенести это на логику смены форм общения, то можно предположить, что специфические для данного возрастного периода формы общения становятся произвольными, осваиваются ребенком и уступают место другим, лежащим в зоне его ближайшего развития.

Сказанное подтверждено экспериментально. Так, изучение проблемы психологической готовности детей к школе, с позиции рассмотрения возрастного психологического новообразования кризиса семи лет показало, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста у детей появляются новые формы общения с окружающими - со взрослыми и сверстниками - и коренным образом меняется отношение к самому себе. Основной чертой этих новых форм общения является произвольность. Другая особенность этих форм и видов общения связана с тем, что они детерминированы не наличной ситуацией, а ее контекстом. Это означает, что сиюминутные и непосредственные желания и ситуативные взаимоотношения ребенка подчиняются логике и правилам всей ситуации как некой целостности. Именно эти формы общения, как обнаружилось в нашем исследовании, непосредственно связаны с компонентами ведущей деятельности нового возрастного периода, именно они обеспечивают ребенку безболезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создают условия для формирования у него полноценной учебной деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной период имеет два возрастных новообразования. Это новообразование стабильного периода и новообразование кризиса. Если иметь в виду дошкольный возраст и кризис семи лет, то основные характеристики новообразования кризиса семи лет четко определены Л.С. Выготским и связаны с "обобщением переживания" или "интеллектуализацией аффекта", а относительно новообразования стабильного периода дошкольного возраста такой ясности нет. Вместе с тем анализ работ как самого Л.С. Выготского, так и его ближайших учеников, А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина, позволяет предположить, что таким новообразованием является воображение. При этом можно сослаться лишь на одну известную цитату из Л.С. Выготского, которую приводит Д.Б. Эльконин в своей монографии по игре: "Расхождение видимого и смыслового поля - новое в дошкольном возрасте. Это основа игры - создание мнимых ситуаций. Это новая ступень абстракции, произвольности и свободы".

Изучение воображения в качестве новообразования дошкольного периода развития осуществлялось при помощи методик "Разрезные картинки" и "Где чье место?". Методика "Разрезные картинки" предполагала предъявление детям картинок, на которых изображены игрушки и такие же картинки в разрезанном виде (от 4 до 32 частей). Детей просили по кусочку догадаться, от какой он картинки. При этом взрослый замечал, что одна целая картинка потерялась, и он не помнит, что на ней было изображено. В методике "Где чье место?" ребенку предъявлялась картинка, на которой был изображен домик с крышей и трубой, рядом с ним находилась собачья конура, перед домом - цветочная клумба, пруд, растущие около пруда деревья. На переднем плане дорожка, на которой стоит детская коляска, по небу плывут облака, летают птицы. На каждом из

перечисленных предметов нарисован пустой кружок. Точно такие же по величине кружки с изображением кошки, собаки, девочки, груши, яблока, цветка, лебедя и летящей птицы предлагались ребенку. Детей просили внимательно посмотреть на кружки и расположить их на картинке посмешнее - не там, где они должны находиться, а в каком-нибудь другом месте - и, главное, придумать, почему тот или иной изображенный на кружочке предмет или персонаж там очутился. Если малыш затруднялся в выполнении задания, взрослый сам располагал картинку и просил ребенка объяснить, почему и как они могли там оказаться. Анализ полученных результатов позволил сделать ряд важных теоретических и практических заключений и выводов.

1. Анализ развития воображения показал, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии и одновременно три основных компонента этой функции: опора на наглядность, использование прошлого опыта и особая внутренняя позиция. Для каждого из уровней развития воображения свойственна относительно большая представленность одной из этих характеристик. Но в то же время все три характеристики присутствуют на любом из уровней развития воображения.

2. Обнаружилось, что основное свойство воображения - способность видеть целое раньше частей - обеспечивается целостным контекстом или смысловым полем предмета или явления. Это позволило нам рассматривать воображение как средство привнесения ребенком смысла в различные сферы его жизнедеятельности.

3. Понимание воображения как новообразования дошкольного периода развития позволило использовать полученные экспериментальные данные в практике работы с детьми дошкольного возраста. Так, оказалось, что применяемая на практике система ознакомления детей с различными эталонами, происходящая на ранних возрастных этапах и предшествующая развитию воображения, противоречит логике развития центрального новообразования дошкольного возраста. Она построена в расчете на усвоение ребенком системы значений, в то время как актуальным на этом возрастном этапе является смыслообразование, которое обеспечивается развитием воображения. Сказанное легко проиллюстрировать с помощью классических методик "Третий лишний" или "Четвертый лишний". Так, дети с рано сформированной системой эталонов предлагают решение, основанное на классификации значений предметов: например, ложка и вилка, иголка и ножницы и т.п. Вместе с тем, когда их просят объединить предметы по-другому, они не в состоянии этого сделать. Дети же с развитым воображением, как правило, объединяют предметы по смыслу, например: ложкой можно есть мороженное или бабушка иголкой вышивает скатерть, но они в отличие от детей первой группы способны объединять предметы и другим образом, переходя в конечном счете к традиционной классификации по значениям.

Выяснилось, что система обучения дошкольников, построенная в логике развития воображения, предполагает прежде всего создание общего контекста деятельности, в рамках которого приобретают смысл все действия и поступки

отдельных детей и взрослых. Это означает, что представление об организации жизни дошкольников, где перемежаются серьезные занятия и игра, представляющие собой две отдельные сферы, не соответствует психологическим особенностям детей этого возраста. Гораздо эффективнее, как показали результаты исследований, создание единой, осмысленной и понятной жизни, в которой проигрываются интересные для ребенка события и он получает определенные знания, умения и навыки. Такая система жизни детей нашла отражение в программе "Золотой ключик".

4. Как показали специально проведенные исследования, особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так, оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению и математике имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов. При ознакомлении же с началами математики дети спонтанно учатся сначала выделять из множества его часть, вычитать, а только потом соединять две части в одно целое, складывать. Важное достоинство этого метода заключается в том, что такое обучение не требует специальных организованных занятий и воспринимается детьми как самостоятельная деятельность. Многие родители, дети которых так учились читать и считать, полагали, что дети научились этому самостоятельно, без посторонней помощи. Объяснить полученные факты возможно лишь спецификой развития воображения, где целое воспринимается раньше частей.

5. Исследователи дошкольного детства указывают на непреходящее значение для развития детей их продуктивной деятельности. Однако общеизвестен тот факт, что при переходе в школу дети во многом утрачивают свои способности к продуктивной деятельности. Помимо этого, довольно остро стоит вопрос о соотношении обучения и творчества в продуктивной деятельности детей. Использование особенностей воображения в этом контексте позволяет по-новому решить и этот вопрос. С этих позиций представляется наиболее оптимальной организация продуктивной деятельности, в процессе которой, во-первых, вопрос содержания замысла, рисунка и технического воплощения решается в единстве и, во-вторых, сама эта деятельность рассматривается в контексте других деятельностей дошкольника. Тогда оказывается, что у дошкольников изобразительная деятельность вовсе не решает задачу изображения реальных предметов. В основе обучения ребенка лежит метод дорисовывания, доделывания, опредмечивания, доосмысления, непосредственно связанный с особенностями воображения.

Подход к ведущей деятельности дошкольного периода развития в контексте возрастных психологических новообразований позволяет, с одной стороны, еще раз вернуться к критериям игры, а, с другой - решить проблему включения игры в обучение детей. Так, обнаружилось, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониним, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и

снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития. Как показали специально проведенные исследования, сюжетно-ролевая игра действительно занимает центральное место в дошкольном возрасте. Вместе с тем способность ребенка к актуализации сюжетно-ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а, с другой - образная игра, в которой он отождествляется с различными образами и тем подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности. Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно-ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно-ролевой реализации в образной игре. Точно так же как режиссерская и образная игра связаны генетической преемственностью с сюжетно-ролевой, сюжетно-ролевая игра, как показано в исследованиях Д.Б. Эльконина, развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности.

Каждый из этих видов игр имеет в основе воображаемую ситуацию, которая, по мысли Л.С. Выготского, включает в себе расхождение смыслового и реально воспринимаемого ребенком поля. Однако обнаружилось, что задается эта воображаемая ситуация в каждом виде игры по-своему. Так, для того чтобы задать сюжетно-ролевую игру, надо предложить детям две дополнительные по отношению друг другу роли (например, врач и пациент, учитель и ученик и т.п.); игра с правилами задается правилом (сюда можно ходить, а сюда нет, бежать надо, когда досчитают до трех, и т.п.); образная игра начинается с задания образа, воплощающегося в своеобразии движений, позы, звучания, интонации, выражающих внутреннее состояние персонажа (ты утенок, я машина и т.п.), а режиссерская игра возникает при соединении этих различных аспектов в рамках единого смыслового контекста. (Например, когда ребенок берет лежащую на столе пуговицу от маминого пальто, двигает ее по направлению к папиной ручке и говорит: "Я, пуговица, пришла к тебе в гости. Давай играть" и уже другим голосом: "Ты не видишь, я занята. Я пишу умные бумаги...")

Включение в ситуацию обучения воображаемой ситуации позволяет на практике сочетать игру и учение и одновременно так строить обучение, чтобы оно соответствовало особенностям детей дошкольного возраста.

Такой подход к игре обнаружил еще один очень важный момент. Оказалось, что игра реализуется в разных формах. Первая, наиболее привычная и знакомая исследователям, связана с внешне представленной игровой деятельностью (ребенок везет машинку, рвет травку в игрушечную чашку, посыпает ее песком и ложкой кормит куклу и т.п.). Другая форма игры - вербальная. Ребенок уже не возит машинку, а говорит партнеру: "Я уже приехал. Куда складывать груз?"

На эту вторую форму игровой деятельности указывал Д.Б. Эльконин, когда отмечал, что хорошо играющие дети в старшем дошкольном возрасте уже не играют, но договариваются, как играть. Таким образом, игра в своем развитии предполагает важную фазу, когда ее деятельностная часть заменяется

проговариванием. Переход от деятельностной к вербальной форме игры символизирует наступление этапа, на котором игра может использоваться в качестве вспомогательного средства. До его наступления ребенок направлен на деятельностный компонент игры, она для него самоценна. Включение игры в обучение в этом случае малоэффективно, потому что ребенок решает игровые задачи и проблемы в условном плане: "как будто я уже отмерил", "как будто я посчитал" и т.п.

Другими словами, получены данные, согласно которым использовать игру в прагматических целях, в частности в обучении, можно только тогда, когда ребенок овладел игровой деятельностью в ее первой форме, освоил исполнительную часть игры. Лишь потом игра без ущерба для своего развития может обеспечить специфическое для детей дошкольного возраста спонтанное и реактивно-спонтанное обучение. Это означает, что задача построения эффективного обучения дошкольников обязательно должна включать в себя задачу целенаправленного формирования игры.

Изучение генезиса произвольных форм общения показало, что основным психологическим условием их развития является совместная продуктивная деятельность с общим контекстом, где продукт деятельности выступает в качестве наглядной оценки успешности взаимодействия ребенка с другими людьми. При этом операциональная часть деятельности может быть индивидуальной. Но ее контекст - проговаривание и планирование деятельности, использование продукта, рефлексия выполненной работы и т.д. - носит отчетливо совместный характер. Это позволяет утверждать, что и для становления новообразования кризиса семи лет воображение играет одну из главных ролей.

Согласно периодизации психического развития, предложенной Л.С. Выготским, каждый возрастной период, помимо психологических новообразований, характеризуется еще и центральной функцией. В концепции Л.С. Выготского центральной функцией дошкольного возраста является память. Однако если сопоставить основной смысл понятия центральной функции в концепции Л.С. Выготского с данными А.Н. Леонтьева, изучавшего становление произвольной памяти, то пик развития произвольной памяти приходится на младший школьный возраст. Таким образом, память оказывается центральной функцией не дошкольного, а следующего за ним младшего школьного периода развития. Вероятно, этим можно объяснить тот установленный Н.С. Лейтесом факт, что младшие школьники - классификаторы, коллекционеры, систематизаторы, т.е. имеют характерные особенности, непосредственно связанные с развитием памяти. Исследования же ближайшего ученика Л.С. Выготского - А.В. Запорожца - красноречиво свидетельствуют о том, что центральной функцией дошкольного возраста являются эмоции. Действительно, как указывал Л.С. Выготский, в игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий. Именно это и делает игру школой эмоций. Учитывая, что основой игры является воображаемая ситуация, связь воображения и эмоций очевидна. Мы считаем, что развитие эмоций и становление их произвольности тесно

связаны с развитием воображения и включением воображения в структуру эмоционального процесса.

Экспериментальные подтверждения этому были получены в специальном исследовании, где конструировались механизмы коррекционной работы с детьми, имеющими частые аффективные реакции. У детей дошкольного возраста аффекты проявляются в безудержном смехе или плаче, в неоправданных страхах и асоциальном поведении. Часто такое поведение сопровождается прекращением начатой деятельности, отказом от выполнения задания и т.п. Отрицательно аффективно окрашенные переживания вызывают соответствующие реакции и формы поведения - повышенную обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную неустойчивость.

Анализ аффективного поведения дошкольников показывает, что причина аффекта часто заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает ситуацию и не имеет способов ее переосмысления. В силу этого он не может выйти из ситуации и управлять ею.

Изучение воображения у детей с аффективным поведением показало, что психологическое новообразование дошкольного возраста у них имеет своеобразное строение. Так, у аффективных детей практически не развита внутренняя позиция - основной компонент воображения. Это ведет к тому, что дети с аффективными реакциями не умеют управлять своим воображением, оно часто становится источником их собственных страхов, их эмоции произвольны. Благодаря К.И. Чуковскому хорошо известны примеры таких детей (так, Лялечка боялась бяки-закаляки кусачей, которую сама же из головы выдумала).

Коррекционная работа с детьми, имеющими аффективные реакции, была направлена на развитие воображения. При этом обнаружилось, что изменение структуры воображения и уровня его развития привело к тому, что у детей практически исчезли аффективные реакции, их эмоции стали произвольными. Они научились управлять ситуацией, переосмыслять ее. Так, при применении методики неоконченных рассказов один ребенок обнаружил способность самые нейтральные ситуации кончать деструктивно, например, когда ему предложили текст: "Мальчик пошел гулять, но ему стало скучно. Он взял мел и на заборе нарисовал себе друга", придуманное им окончание было таким: "Забор упал и задавил мальчика". После проведения коррекционной работы ему предложили ситуацию: "Рыбаки после ловли рыбы повесили сеть сушиться и ушли отдыхать. Сеть увидели обезьяны" и мальчик продолжает рассказ следующим образом: "Обезьяны запутались в сетях и утонули, но приплыли подводные лодки и всех спасли. Ура!" Таким образом, можно сделать вывод, что воображение является тем психологическим механизмом, который лежит в основе процесса становления произвольности в эмоциональной сфере.

Другое экспериментальное подтверждение нашей гипотезе о роли воображения в общем ходе психического развития дошкольников обнаружилось в исследовании, целью которого было изучения генезиса обобщения переживания и интеллектуализации аффекта у детей дошкольного возраста. Для этого мы исследовали развитие воображения и эмоций у них. С этой целью были

специально разработаны четыре диагностических методики - две, выявляющие развитие воображения, две - развитие эмоциональной сферы. Методики "Разрезные картинки" и "Где чье место?" позволяли установить у детей уровень развития воображения.

Развитие эмоций у детей дошкольного возраста исследовалось с помощью методик "Родительские анкеты" и "Рисование страхов". В опроснике для родителей по-разному моделировалась ситуация чтения ребенку книги. В задании "Рисование страхов" детей просили нарисовать что-то страшное. Обнаружилось, что дети, предпочитающие в ситуации чтения одну и ту же книгу, в качестве страшного рисуют один предмет, например злого робота или Бабу-Ягу, дети, которые любят определенную сказку, знают ее наизусть и просят близких без конца повторять ее, рисуют страшные ситуации - дракон отрубил голову герою, ребенок в окне дома, объятый пожаром, и т.п.; дети, просящие каждый раз новую сказку или историю, рисуют страшную картинку, отличительной особенностью которой является изображение средства, которое может исправить ситуацию. Например, девочка, нарисовавшая человека с отрубленной головой и поток крови, изображает в углу листа небольшую бутылочку и объясняет, что это святая вода, которая поможет поставить голову на место.

Полученные в исследовании данные об этапах развития воображения и эмоций позволяют сделать несколько важных выводов. Во-первых, развитие и становление произвольности эмоций в дошкольном возрасте имеют ту же логику, что и развитие воображения. При этом развитие воображения как бы опережает развитие эмоций. Это дает основание считать, что воображение служит психологическим механизмом в развитии центральной психической функции дошкольного периода. Во-вторых, получены экспериментальные данные о психологическом содержании "обобщения переживания" и "интеллектуализации аффекта".

Изучение новообразований дошкольного периода развития показало, что выделенные Л.С. Выготским "обобщение переживания" и "интеллектуализация аффекта" как новообразования кризиса семи лет не совпадают друг с другом и обозначают разные реальности. Так, дети, имеющие способность к обобщению переживания, рисуют что-то страшное и некое средство, которое может помочь им в изменении ситуации. Дети же, владеющие интеллектуализацией аффекта (в нашем исследовании они обнаружили лишь среди младших школьников, и то в небольшом количестве), не просто рисуют эти средства, но обязательно изображают себя или то место, где они находятся, причем, как правило, все "страхи" располагаются вокруг самого ребенка. Если в первом случае отчетливо видно, что дети боятся, несмотря на святую воду или большого папу, идущего с работы, то во втором случае дети, как правило, не испытывают ярких эмоциональных переживаний. Таким образом, можно сказать, что обобщение переживания венчает собой развитие воображения и является как бы итогом включения воображения в развитие эмоциональной сферы дошкольника: например, ребенок, ставший в экспериментальной ситуации свидетелем крушения игрушечного поезда, отказывается вновь идти в экспериментальную комнату,

ссылаясь на то, что не любит, когда поезда падают. Таким образом, он предвосхищает ситуацию, у него есть обобщение переживания, но сама ситуация для него еще несет аффективный смысл.

Кризис же семи лет освобождает ребенка от диктата наличной ситуации. Общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития в младшем школьном возрасте. Так, ребенок, нарушивший правило в игре "Съедобное - несъедобное", поймав мяч при слове "машина", говорит: "А машина шоколадная" или "А я нарочно вам поддался". Таким образом, у него появляется способность переосмысления ситуации - он научается интеллектуализировать свой аффект.

Проведенный анализ особенностей дошкольного периода развития в контексте возрастных психологических новообразований, а также полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, что психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения. Основной деятельностью, которая обеспечивает условия для этого, является детская игра во всем многообразии ее форм и видов.

В контексте возрастных психологических новообразований понятие ведущей деятельности приобретает совершенно иной смысл. Она является той формой, в которой новообразование делает центральную функцию произвольной. Другими словами, возрастное психологическое новообразование, характеризующее специфику развития, делает произвольной центральную функцию этого периода (функцию, которая стоит в центре сознания), причем этот процесс связан с особой деятельностью, которая в психологии получила название ведущей.

Последовательное проникновение и вращание возрастного психологического новообразования в центральную функцию определяют изменения в ведущей деятельности. Возникающая к концу возрастного периода произвольная центральная функция ведет к появлению новых форм общения, которые определяют специфику нового возрастного периода.

Эльконин Д.Б.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ*

Введение в нашей стране всеобщего и обязательного десятилетнего образования открывает широкие перспективы для существенного улучшения структуры, содержания и методов школьного обучения и воспитания. Это в свою очередь связано со все повышающимся интересом к вопросам формирования личности ребенка и его психического развития.

* Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – Москва: Педагогика, 1989. – с.117-199

Своевременная разработка поставленных проблем позволит избежать случайных и скороспелых решений практических задач народного образования. Важное условие научного подхода к этим задачам – общий подъем уровня теоретических и экспериментальных исследований в области психического развития школьников, в частности усиление внимания к анализу теоретических взглядов, имеющих в советской педагогике и психологии. При этом, естественно, необходимо специально рассмотреть историю связи обучения с умственным развитием школьников.

Еще в 1930-х гг. эта проблема встала перед нашей детской психологией. В то время происходили значительные изменения в системе школьного образования, осуществлялся переход от комплексного обучения к предметному. Тогда же вышли две книги, написанные крупнейшими советскими психологами – П.П. Блонским и Л.С. Выготским, посвященные вопросам умственного развития школьников.

П.П. Блонский, опираясь на анализ содержания школьных программ, предпринял попытку определить особенности мышления на каждом этапе школьного детства и условия перехода от ОДНИХ форм мышления к другим. Школа, - писал П.П. Блонский, – обучая детей, неизбежно должна считаться со степенью развития их мышления. Поэтому можно с достаточной уверенностью предположить, что школьные программы до известной степени отражают общий ход развития мышления школьников. Целесообразнее всего было бы отобрать для анализа не какую-нибудь определенную программу, но то общее, в чем сходятся все наиболее авторитетные школьные программы и что не встречает ниоткуда каких-либо веских возражений. На этом основании можно предположить, что в той части, где имеется полное согласие педагогов, программы действительно отражают реальную картину развития детского мышления. Но отражают они ее, конечно, только в общих, приблизительных чертах, на материале этих программ мы можем рассчитывать получить лишь самую общую картину развития детского мышления, которая удовлетворяет лишь в начале исследования, как исходный пункт его.

Все школьное детство П.П. Блонский разбивает на три стадии: раннее предпубертальное детство (7–10 лет); позднее предпубертальное детство (10–12, 13 лет); возраст полового созревания (13–16 лет) В итоге анализа программы П.П. Блонский приходит к следующей схеме, дающей представление об общем ходе развития мышления: раннее и позднее детство характеризуется мышлением по правилам и стремлением к детализации; возраст полового созревания – доказывающим мышлением, включающим мыслительную детализацию; раннее предпубертальное детство – конкретным мышлением; позднее – мышлением отношений, возраст полового созревания - абстрактным мышлением.

Способ анализа, которым пользуется П.П. Блонский, наиболее рельефно иллюстрирует рассмотрение им программы по математике. Во всех почти школьных программах на младший школьный возраст приходится изучение арифметики, а на подростковый - изучение алгебры. Разницу между арифметикой и алгеброй с психологической точки зрения можно видеть в том, что в

арифметике, оперирует с числами – цифрами, мыслят частные эмпирические числа, в алгебре же, оперируя с буквами, подразумевают под ними любые числа данного рода. В алгебре отвлеченное мышление достигает своего кульминационного пункта; здесь мышление отвлекается даже от эмпирических чисел.

Анализ школьных программ по математике дает возможность расставить основные вехи развития абстрактного мышления школьника. Мы не рассматриваем здесь принципы, на основе которых П.П. Блонский строит свою периодизацию школьных возрастов школьников, поскольку овладение таким максимально абстрактным предметом как математика, хорошо показывает, до какого максимума подымается абстрактное мышление школьников различных возрастов. Арифметика и алгебра, абстрагирование от всех качественных различий предметов до такой степени, что остается от них только то, что они предметы, т.е. остается только раздельность их, только число, и затем абстрагирование даже от частных значений чисел – таковы два основных этапа.

Школьный курс арифметики ясно распадается на две части: целые числа и дроби, причем именованные числа являются обычно переходом от первой части ко второй. Арифметика целых чисел приходится на младшее предпубертальное детство (7–10 лет), арифметика дробей на старшее. Если в младшем предпубертальном детстве, изучая арифметику целых чисел, ребенок восходит на первую ступень абстракции от качественных признаков предмета, на ступень количества и величины, то, изучая арифметику дробей, он восходит на вторую ступень – количественного отношения; это ступень абстрактного мышления отношений предметов, лишенных всех качеств. Так за стадией мышления качественных абстракций идет стадия мышления абстрактных отношений».

Дальнейшее развитие мышления происходит уже в подростковом возрасте, в связи с овладением алгеброй, и особенно решением уравнений. «В этом возрасте, – пишет П.П. Блонский, – ребенок научается оперировать абстрактными общими числами вместо частных эмпирических чисел и устанавливать законы числовых, максимально общих и абстрактных законов: ведь в этом в сущности и состоят отдел пропорций и основанное на нем решение уравнений».

Резюмируя свой анализ развития мышления в связи с обучением математике, П.П. Блонский пишет: «Отвлечение от качественных свойств предметов до такой степени, что от предметов остаются только числа, правда, еще эмпирические частные числа – не абсолютные числа, но отношения между числами, т. е. абстрактные количественные отношения – общие абстрактные числа – абстрактные количественные законы, – таковы основные этапы развития абстрактного мышления школьников, как это можно усмотреть из школьных программ по математике».

Конкретные исследования, проведенные П.П. Блонским и его сотрудниками и изложенные в рассматриваемой книге, в основном подтвердили общую картину развития мышления школьников, по лученную посредством анализа учебных программ. Конечно, его исследования внесли большую конкретность в эту

картину, углубили ее и поставили ряд вопросов о связи развития мышления с развитием восприятия, памяти, речи.

В заключительной главе книги П.П. Блонский возвращается к общей схеме развития мышления, но теперь уже с генетической позиции, рассматривая его в аспекте совершенствования процессов восприятия и памяти. «Если раннее предпубертальное детство, – пишет П.П. Блонский, – возраст очень интенсивного развития произвольного внимания, а позднее предпубертальное детство возраст достижения мнемической функцией максимального развития, то подростковый возраст – возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция – мышление – начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка и юноши.

«Мышление, – продолжает П. П. Блонский, – одна из тех функций, которые в онтогенезе, как и в филогенезе, развиваются позднее ряда многих других функций. Не желая принижать, недооценивать детей, мы не должны на этом основании принижать мышление, приписывая в излишне большой мере способность к нему чуть ли не грудным младенцам. Мышление развивается на основе более элементарных интеллектуальных функций, и, чтобы быть способным рассуждать, надо уже быть наблюдательным, иметь достаточно практического опыта и знаний, обладать достаточно развитой речью».

Таким образом, вскрывая предпосылки развития мышления, П.П. Блонский находит их в совершенствовании более элементарных функций – восприятия и памяти. Это положение очень важно, так как оно возвращает нас к принципам конструирования программ школьного обучения. В самом деле, если задача обучения заключается в содействии умственному развитию, если развитие мышления на ранних этапах школьного обучения определяется развитием восприятия, то естественно, что наглядность как дидактический принцип подбора материала становится основой построения программ младших классов школы.

Аналогичен подход и к развитию памяти. Если в старшем пред пубертальном детстве (9–12 лет) память развивается наиболее интенсивно и именно в этом возрасте достигает своего максимума вербальная память, то «понятно поэтому, почему заучивание наизусть стихотворений, таблицы умножения (и фактически – таблицы сложения, вычитания и деления), всевозможных правил, географических названий и т. п. падает как раз на младшие и средние классы».

Таким образом, П.П. Блонский сначала, анализируя школьные программы, вывел из них общие особенности развития детского мышления, а затем, исходя из более детальных исследований, обосновал содержание этих же программ ссылаясь на особенности развития мышления. В результате правомерным оказалось утверждение, будто такие программы соответствуют логике умственного развития детей и, более того, их научному обоснованию со стороны психологии. Естественно, что подобные программы можно совершенствовать лишь в частности, но нельзя менять сколько-нибудь существенным образом, ибо это противоречило бы закономерностям умственного развития детей.

Со времени выхода в свет книги П. П. Блонского прошло уже достаточно лет. За эти годы проведено много исследований мышления ребенка, их результаты в

большинстве своем подтвердили характеристику мышления, данную П. П. Блонским на основе анализа содержания программ и логики их построения. Интересно, что такие результаты были получены при изучении понятий, как складывающихся вне процесса обучения так и тех, которые входили в содержание обучения.

Мы столь подробно остановились на работе П. П. Блонского, во-первых, потому, что в ней наиболее рельефно представлен тот ошибочный круг, в котором находились (и нам кажется, находятся и до сих пор) подобные исследования умственного развития школьников, и, во-вторых, потому, что работа П. П. Блонского позволяет поставить ряд вопросов относительно умственного развития детей.

Однако, прежде чем мы перейдем к этим вопросам, необходимо выяснить, как появились те представления об умственном развитии детей, на которые ориентируются программы, и те принципы, на которых они строятся.

Известно, что обучение, школа, программы имеют очень долгую историю, значительно более долгую, чем научная детская психология. Последняя появилась в XIX столетии, в то время как обучение уходит в глубь веков. Конечно, педагоги – составители программировали некоторые эмпирические представления о детском уме, но не эти представления в первую очередь определяли отбор содержания для программ, а задачи, которые ставило общество перед воспитанием и обучением подрастающих поколений. В классовом обществе эти задачи неодинаковы для различных классов общества – детей крестьян, рабочих, ремесленников, помещиков, капиталистов.

Достаточно вспомнить систему школ в дореволюционной России (церковноприходская школа, земская начальная школа, городская начальная школа, городское училище, прогимназия, гимназия), что бы ясно представить себе степень дифференцированности обучения в зависимости от целей господствующих классов в области образования, а тем самым и ограничение задач обучения в школах для «низов».

Система дифференцированного обучения, предназначенного для различных классов (и слоев) общества, строилась по принципу замкнутых концентров знаний и навыков. Концентризм как принцип расположения программного материала исторически вырос, с нашей точки зрения, из механического надстраивания одного над другим типов школ. Таких замкнутых в себе концентров в дореволюционной школе России было четыре: 1) школа грамоты, дававшая только навыки чтения и письма (главным образом церковнославянского) 2) так называемая народная начальная школа, дававшая практические навыки чтения, письма и счета и круг элементарных сведений о явлениях природы 3) городское училище и гимназия, дававшие сумму эмпирических знаний из области различных наук (географии, истории, естествознания); 4) гимназия (или соответствующее ей учебное заведение), дававшая собственно теоретическое образование (классическое гуманитарное или реальное).

Некоторые из таких замкнутых концентров представляли собой своеобразные тупики. Переход из низшего типа школы в другой, более высокий был затруднен

не только из-за прямых политических и экономических препятствий, но и в силу замкнутости» тех знаний и навыков, которые составляли содержание обучения в низших кон-центрах по отношению к высшим.

Историки школы (а не историки лишь педагогических идей) должны дать анализ отдельных типов школ и исторических условий, определивших их возникновение. В нашу задачу это не входит, для нас важен лишь тот факт, что начальная школа, дающая детям замкнутый в себе концентр практических навыков и элементарных представлений, возникла задолго до того, как появилась наука об умственном развитии детей. Содержание обучения в этой школе диктовалось прежде всего задачами, которые ставило государство, выступавшее выразителем потребностей капиталистического общества.

Ярким примером того, как господствующий класс в лице царского правительства всячески ограничивал изменения в содержании начального обучения, служит борьба вокруг знаменитых книг К. Л. Ушинского «Родное слово», появившихся вскоре после отмены крепостного права.

К. Л. Ушинский – проводник идей развивающего обучения. Он понимал, что умственное развитие органически связано с содержанием обучения. Однако даже очень ограниченные и, казалось бы, политически нейтральные изменения, которые вносил К.Л. Ушинский, вызывали бурный протест со стороны чиновников царского правительства.

Даже самые прогрессивные для своего времени философы и педагоги (Я. А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, А. Дистервег, К. д. Ушинский и др.), формулировавшие принципы обучения (дидактики), всегда были ограничены в своих стремлениях задачами, которые ставили перед школой господствующие классы общества.

Возникает вопрос: не являются ли дидактические принципы, сформулированные педагогами прошлого, своеобразным идеологическим выражением тех ограничений, которые накладывало общество на образование широких народных масс? Мы склонны отвечать положительно на этот вопрос.

Если рассмотреть некоторые из этих принципов, например принцип наглядности, принцип доступности и т. п., то легко увидеть, что каждый из них содержит и прогрессивный и консервативный элементы. Прогрессивный направлен своим острием против схоластической школы, против представлений о недоступности знаний детям широких народных масс консервативный на ограничение содержания образования. В самом начале борьбы за образование широких народных масс внутри буржуазного общества эти принципы имели прогрессивное значение. Они утверждали возможность такого образования и показывали условия его осуществления. Но в ходе исторического развития школы значение прогрессивного элемента падало, а консервативного, ограничивающего содержание обучения – возрастало.

Дидактические принципы, лежавшие в основе техники обучения и отбора его содержания, в период становления начальной народной школы вместе с тем выражали взгляды авторов программ на про умственного развития и их соотношение с обучением. Даже самые прогрессивные педагоги XVIII–XIX вв. рассматривали психическое развитие ребенка как процесс созревания. Подобный

натуралистический подход к умственному развитию еще более укрепился после Ч. Дарвина. Развитие понималось как постепенное созревание, а последнее как естественный процесс, подчиненный внутренней логике природных законов, по типу эмбрионального развития. (Такая точка зрения имеет место и в настоящее время среди некоторой части зарубежных исследователей психического развития ребенка.)

Совершенно очевидно, что подобные взгляды на умственное развитие и обучение могут следовать только за естественно развертывающимся развитием используя лишь готовые его продукты. Л.С. Выготский описывал эту точку зрения так: «Первая и наиболее распространенная у нас до сих пор точка зрения на отношение между обучением и развитием заключается в том, что обучение и развитие мыслятся как два независимых друг от друга процесса. Развитие ребенка представляется как процесс, подчиненный природным законам и протекающий по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития» (1982, т. 2, с. 225). (Следует обратить внимание, что Л.С. Выготский указывает на большое распространение этой точки зрения у нас, т. е. в советской педагогике и детской психологии 30-х гг. К сожалению, он не называет конкретных носителей этих взглядов. Может быть, он и не мог этого сделать из-за широкой распространенности такой точки зрения.)

Несомненно одно – в период борьбы за начальную народную школу в России, в середине Хв., составители программ стояли именно на этой точке зрения. Программы начальной школы того времени, как и всякие программы вообще, были материальным воплощением задач обучения и взглядов их творцов на процессы умственного развития.

Известно, что программы начального обучения не претерпели сколько-нибудь значительных изменений вплоть до настоящего времени. Видный советский педагог и математик А.Я. Хинчин считал, что наша программа по математике представляет собой мало удачную копию Дореволюционных программ: «нашей стране, где каждый рабочий – сознательный участник производства, не может иметь места буржуазное ограничение той математик и внедрением голой рецептуры, узких, не открывающих никаких перспектив практических навыков».

Аналогичное положение наблюдается и в программах по родному языку, да и во всех Других, несмотря на то, что сразу же после Октябрьской революции начальная школа подверглась коренным преобразованиям. Дело не только в том, что начальное обучение сделалось всеобщим и обязательным. Перед школой были поставлены принципиально новые задачи, исходя из которых было пересмотрено и содержание обучения. В начальную школу проникли научные материалистические знания о природе и обществе. Такая перестройка привела к коренному отличию начальной школы после революции от Дореволюционной, так называемой народной начальной школы.

Но, несмотря на значительное изменение содержания начального обучения, способы его построения сохранились. По-прежнему начальная школа оставалась замкнутым концентром навыков и элементарных представлений; содержание

(хотя и новое) строилось на основе дидактических принципов, ограничивающих возможности младших школьников, на таких, как, например, наглядность, конкретность, доступность и т. п.

Причин сложившегося положения было много, и прежде всего исторические, социально-экономические Их анализ дело историков советской школы. Среди интересующих нас причин укажем лишь одну. Вместе с программами, хотя и новыми по содержанию, но старыми по принципам конструирования, был перенесен и основной подход к умственному развитию в его отношении к обучению.

Становится понятным, почему Л. С. Выготский считал, что точка зрения, рассматривающая обучение как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития (созревания), наиболее распространена у нас. Она (точка зрения) содержится в самих принципах построения программ начального обучения. Можно говорить сколь угодно высокие фразы по поводу ведущей роли обучения в развитии, но до тех пор, пока мы оправдываем и реализуем программы, построенные на иных принципах, мы практически действуем согласно другой и наиболее распространенной точке зрения. Такого объективного положения вещей.

Вернемся к взглядам П.П. Блонского. Он оправдывает существующие программы начального обучения, более того, он обосновывает их данными психологической науки. Одновременно П.П. Блонский неоднократно указывает на то влияние, которое оказывает школа на умственное развитие. Приведем два его высказывания: «Влияние школы на мышление,— пишет П.П. Блонский, - начинающееся с дня поступления ребенка в школу, особенно ярко выступает в подростковом возрасте, как в этом убедили меня самые разнообразные предпринятые мною исследования, изложенные в предшествующих главах». И несколькими строками ниже: «В частности, через все наше исследование красной нитью и в частных вы водах, и в общих заключениях проходит выяснение огромного влияния, которое такое общественное учреждение, как школа, оказывает на развитие мышления».

П. П. Блонский признает влияние школы на умственное развитие. Однако такое признаниестораживает. Почему влияние школы на развитие мышления «особенно ярко выступает в подростковом возрасте»? Такой точки зрения придерживаются и до сих пор некоторые исследователи. Они дают совершенно недвусмысленный ответ на этот вопрос. К подростковому возрасту, по их мысли, процесс созревания в основном заканчивается, и именно поэтому обучение начинает оказывать свое решающее влияние. Но это уже влияние не на развитие, в собственном смысле этого слова, не на появление новых форм психической деятельности. Все они к этому времени уже готовы, уже созрели. Обучение оказывает свое влияние не на их появление, возникновение, а лишь на уровень их развитости, оно их лишь упражняет.

На эту связь между теорией умственного развития как созревания и взглядами на обучение как на упражнение обратил внимание Л. С. Выготский: «Память, внимание и мышление ребенка развились до такого уровня, что он может

обучаться грамоте и арифметике; но если мы его обучим грамоте и арифметике, то его память, внимание и мышление изменятся или нет? Старая психология отвечала на этот вопрос так: изменятся в той мере, в какой мы будем их упражнять, т. е. они изменятся в результате упражнения, но ничего не изменится в ходе их развития. Ничего нового не возникло в умственном развитии ребенка от того, что мы его обучим грамоте. Это будет тот же самый ребенок, но грамотный. Эта точка зрения, целиком определяющая всю старую педагогическую психологию, в том числе и известную работу Меймана, доведена до логического предела в теории Пиаже».

Вывод П. П. Блонского, что обучение оказывает свое решающее влияние на развитие мышления только в подростковом возрасте, указывает на какой-то существеннейший дефект программ, всего содержания обучения в начальной школе. Суть этого дефекта, видимо, заключается в том, что программы ориентированы на уже созревшие особенности умственной деятельности детей и дают лишь материал. Нельзя согласиться с Л.С. Выготским, будто это старая точка зрения: Ведь ее разрабатывает современный психолог

Ж. Пиаже, она представлена в работе П. П. Блонского, бытует в программах. Она старая в смысле своего происхождения, а еще, к сожалению, не устаревшая для их упражнения. Теория созревания в отношении умственного развития с логической неизбежностью требует теории обучения как упражнения. Не случайно поэтому одной из центральных частно методических долгое время являлась проблема упражнений, их количества, характера, нарастания трудностей и т.п.

Вместе с тем факт, подмеченный П. П. Блонским, настораживает и в другом отношении. Почему начальная школа не оказывает на умственное развитие такого же влияния, которое она оказывает в подростковом возрасте?

Это обстоятельство отмечается и в более современных исследованиях. Так, Б. Г. Ананьев, специально изучавший обучение в начальной школе, приходит к следующему заключению: «Сравнительно с остальными этапами начального обучения наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике. Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. Это явление заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения далеко еще не использованы многие возможности воспитательных влияний на развитие детей, на формирование личности ребенка и его одаренности, не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием».

Факт явно недостаточного влияния начального обучения на умственное развитие отмечает Л. В. Занков: «Наши наблюдения и специальные обследования, проведенные в школах Москвы и периферии, свидетельствуют о том, что

достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается существенными успехами в развитии учащихся» (1963, с. 20).

Таким образом, П. П. Блонский уже много лет назад констатировал то же, что и более поздние исследователи. Это - свидетельство того, что, во-первых, за прошедшие годы не произошло сколько-нибудь существенных изменений в начальном обучении и, во-вторых, что на начальном, самом ответственном «участке» обучение оказывает явно недостаточное влияние на умственное развитие детей. В свете изложенного нет ничего удивительного в том, что учащиеся при переходе в средние классы школы оказываются недостаточно подготовленными к усвоению систематических курсов наук (математики, языка, естествознания, истории); внешне это выражается в падении успеваемости.

Почему же начальное обучение не оказывает необходимого и до статочного влияния на умственное развитие ребенка? В данной связи

большой интерес представляют взгляды Л. С. Выготского. Прежде всего необходимо обратить внимание на то расхождение характеристик умственного развития в школьном возрасте, которые давались Л.С. Выготским и П.П. Блонским.

Л. С. Выготский считал, что умственное развитие характеризуется не только уровнем развития отдельных психических процессов, сколько межфункциональными связями и их изменениями. С его точки зрения, каждому периоду умственного развития присуща определенная структура психических процессов, в центре которой стоит наиболее интенсивно развивающаяся в этот период функция, оказывающая влияние на все умственное развитие. Л.С. Выготский писал, что «психическое развитие ребенка состоит не столько в развитии и совершенствовании отдельных функций, сколько в изменении межфункциональных связей и отношений, в зависимости от этого изменения стоит уже и развитие каждой частичной психологической функции. Сознание развивается как целое, изменяя с каждым новым этапом свое внутреннее строение и связь частей, а не как сумма частичных изменений, происходящих в развитии каждой отдельной функции. Судьба каждой функциональной части в развитии сознания зависит от изменения целого, а не наоборот.

Известные нам факты из области психического развития учат нас, что межфункциональные связи и отношения не только не являются константными, несущественными и могущими быть вынесенными за скобки, внутри которых производится психологическое исчисление, то что изменение межфункциональных связей, т. е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития».

В связи с таким пониманием процесса психического развития стоит и характеристика отдельных периодов умственного развития. «История умственного развития ребенка учит нас, что за первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций, следуют две другие – раннее детство и дошкольный возраст, из которых в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития

восприятие, доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральная доминирующая функция деятельность и развитие всего остального сознания, а во второй стадии такой доминирующей центральной функцией является выдвигающаяся на передний план развития память. Таким образом, значительная зрелость восприятия и памяти дана уже на пороге школьного возраста и принадлежит к числу основных предпосылок всего психического развития на протяжении этого возраста».

В младшем школьном возрасте на первый план выдвигается развитие интеллекта. Именно это приводит к качественной переработке ранее развивающихся восприятия и памяти, к превращению их в произвольные процессы. В одной из своих последних лекций по священным умственному развитию в школьном возрасте, Л.С. Выготский поясняет сказанное: «Это, конечно, надо понимать очень условно. Прежде всего надо подчеркнуть слово «становится», а не «стало». Это не значит, что к началу школьного возраста ребенок есть мыслящее существо,— это значит, что ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что школьник (к началу возраста) имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях памяти и еще более грандиозных возможностях восприятия. Следовательно, интеллект не является с самого начала мощным и самым преобладающим моментом в деятельности сознания, наоборот, он еще чрезвычайно слаб по сравнению с функциями, что созревают в прошедшие возрасты. Но в школьном возрасте (речь идет о младшем школьном возрасте) он прodelывает свое максимальное развитие, какое не прodelывает больше ни память, ни восприятие.

Если мы сравним начальный и конечный моменты интеллекта в школьном возрасте, начальный и конечный моменты памяти и внимания, то окажется, что начальный и конечный моменты интеллекта будут далеко расходиться, а начальный и конечный моменты памяти и внимания будут расходиться мало, т. е. интеллект становится в центр развития».

По мысли Л. С. Выготского, это имеет своим следствием то, «что каждая из этих функций (восприятие и память) в свою очередь, если грубо сказать, интеллектуализируется, т.е. сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности... Сказанное значит, что данная функция работает все более и более в одной системе с интеллектуальными операциями, имеет благоприятные условия для своего развития, движется и развивается постольку, поскольку она связана с основными явлениями, развивающимися в этом возрасте».

Таким образом, по мысли Л. С. Выготского, изменения, происходящие в памяти и восприятии на протяжении младшего школьного возраста, являются вторичными, следствием развития интеллекта. Характеризуя развитие самого интеллекта Л. С. Выготский в той же лекции говорил: «Новая форма внутренней активности в школьном возрасте заключается в том, что в то время, как в дошкольном возрасте эти внутренние деятельности обнаруживают непосредственную связь с действием внешней активности, в школьном возрасте

мы имеем относительно самостоятельно возникающие, относительно независимые внутренние активности по отношению к внешней деятельности. Это уже ребенок..., у которого возникает дифференциация внешней и внутренней деятельности».

Эта лекция была прочитана Л. С. Выготским 23 февраля 1934 г. В нашем распоряжении имеется ее стенограмма, отдельные места из которой мы считаем возможным здесь привести.¹⁸⁸

Л. С. Выготский считал, что именно младший школьный возраст – период активного развития мышления, которое заключается прежде всего в возникновении независимой от внешней деятельности внутренней интеллектуальной деятельности, системы собственных умственных действий. Развитие восприятия и памяти происходит под определяющим воздействием формирующихся интеллектуальных процессов.

Согласно П. П. Блонскому, ход умственного развития представляется несколько иначе: «Первая половина предпубертального детства – возраст максимально быстрого, интенсивного развития так называемого произвольного внимания. Но то, что психологи обычно называют произвольным вниманием, есть не что иное, как восприятие, регулируемое мышлением». «Если раннее предпубертальное детство – возраст очень интенсивного развития произвольного внимания, – продолжает П. П. Блонский, – а позднее предпубертальное детство – возраст достижения мнемической функцией максимального развития, то подростковый возраст – возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция – мышление – начинает проявлять себя с большой энергией, и огромное место занимает мышление в жизни подростка и юноши».

Как бы «испугавшись» этой слишком высокой оценки развития мышления в подростковом возрасте, П. П. Блонский добавляет: «И, тем не менее это мышление, уже неплохо отражающее связи материального мира и уже в значительной степени историческое, еще имеет ряд крупных недостатков. Оно довольно хорошо чувствует себя в конкретном мире. Однако абстрактное мышление еще далеко от полной зрелости. В подростковом возрасте лишь начинается интенсивное развитие абстрактных понятий, но это развитие продолжается с еще большей интенсивностью в юношеском возрасте... только на основе богатого конкретного материала может в должной мере развиваться обобщающее отвлеченное мышление, и, значит, абстрактное мышление может развиваться только на высоком уровне развития конкретного мышления» (там же, с. 278–279). (Напомним, что в периодизации П. П. Блонского раннее предпубертальное детство – это возраст 7–10 лет; позднее предпубертальное – 10–12 лет; возраст полового созревания – после 13 лет.)

Сравнивая характеристики, даваемые умственному развитию в младшем школьном возрасте (7–11, 12 лет) двумя авторами, мы вынуждены констатировать некоторые расхождения. Если по Л. С. Выготскому, восприятие и память к началу младшего школьного возраста прошли основную часть пути своего развития, то, по П. П. Блонскому, этот период характеризуется прежде всего интенсивным

развитием в первую половину восприятия, во вторую – мнемической функции, т.е. памяти. Если, по П. П. Блонскому, период наиболее интенсивного развития мышления – подростковый возраст, то, согласно Л. С. Выготскому, таким периодом является именно младший школьный Возраст.

Оба исследователя характеризуют один и тот же период умственного развития; более того, факты, приводимые и тем и другим, в общем верны, и вопрос вовсе не в том, что факты, полученные П. П. Блонским, противоречат материалам Л. С. Выготского. Конечно, в распоряжении каждого из них есть целый арсенал фактов, отличных от имеющихся у другого. Но они были достаточно осведомлены о работах друг друга, знали и учитывали эти факты. Суть расхождений не только в фактическом материале, на основе которого каждый из психологов строил характеристику умственного развития ребенка в младшем школьном возрасте. Дело заключается в принципиально различном подходе к выделению особенностей умственного развития, характеризующих тот или иной период.

Таких подходов, по крайней мере, может быть два. Первый – деление особенностей и линий в умственном развитии, которые заканчивают свое становление в этот период. Конечно, и память, и восприятие развиваются в младшем школьном возрасте. Они не останавливаются в своем развитии и приобретают в младшем школьном возрасте относительно законченную форму. В этом сходятся оба исследователя. Если смотреть с точки зрения, что умственное развитие в тот или иной период характеризуется относительно сформировавшимися процессами, в главном и основном прошедшими свой путь развития и только завершающими его, то правильной окажется характеристика П. П. Блонского.

Но возможен и другой подход – выделение тех особенностей и линий в умственном развитии, которые впервые дифференцируются и только начинают свое относительно самостоятельное и интенсивное развитие. Если стать на эту точку зрения, то в характеристике младшего школьника прав Л. С. Выготский.

Следовательно, центральное положение занимает вопрос о том, по каким процессам – заканчивающим или только начинающим свое развитие характеризовать тот или иной возрастной период. Вопрос этот важен не только для детской психологии, но и для правильной ориентации педагогической практики.

Не случайными поэтому представляются слова П. П. Блонского о том, что «школьные программы младших классов не устают твердить о развитии детской наблюдательности, а методика о наглядности в обучении маленьких школьников. В другом месте, говоря о роли мышления и памяти в усвоении, он писал:

«Наиболее правильным педагогическим выводом, вытекающим из всего сказанного в этой главе, будет следующее: основным занятием школьника является мыслящее усвоение, и основная функция в этом возрасте мыслящая память, т. е. запоминание, сопровождаемое думанием, что и как запомнить, и воспоминание, сопровождаемое думанием, что и когда вспомнить. Тем самым обучение, его содержание и органически с ним связанные способы должны

ориентироваться на развитие наблюдения и словесной памяти как основы будущего развития мышления, т. е. на процессы, уже относительно завершившие или завершающие свое развитие. Существовавшие тогда программы, да и ныне действующие, с этой точки зрения вполне справедливы.

Принципиально иначе подходил к решению данного вопроса Л. С. Выготский. Известно, что он особенно подчеркивал ведущую роль обучения для умственного развития. Само это положение не ново, его выдвигали многие прогрессивные педагоги прошлого, на пример К. д. Ушинский. Л. С. Выготскому принадлежит современная разработка вопроса. Представляется нелишним напомнить его отношение к современному ему дошкольному и школьному обучению: «Педагогика, – писал Л. С. Выготский, – должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития».

Поясним это на простом примере. Как известно, во время господства у нас комплексной системы дошкольного обучения этой системе давались «педагогические обоснования». Утверждалось, что комплексная система соответствует особенностям детского мышления. Основная ошибка была в том, что принципиальная постановка вопроса была ложная. Она проистекала из того взгляда, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день развития, на уже созревшие на сегодня особенности детского мышления. Педагоги предлагали закреплять с помощью комплексной системы в развитии ребенка то, что он должен был оставить позади себя, приходя в школу. Они ориентировались на то, что ребенок умеет делать самостоятельно в своем мышлении, и не учитывали возможности его перехода от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Они оценивали состояние развития, как глупый садовник: только по уже созревшим плодам. Они не учитывали того, что обучение должно вести развитие вперед. Они не учитывали зоны ближайшего развития. Они ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу.

Положение меняется на противоположное, когда мы начинаем понимать, что именно потому, что ребенок, приходящий в школу с созревшими в дошкольном возрасте функциями, обнаруживает тенденцию к таким формам мышления, которые находят себе соответствие в комплексной системе; именно поэтому комплексная система есть не что иное, как перенесение системы обучения, приуроченной к дошкольнику, в школу, закрепление на первых четырех годах школьного обучения слабых сторон дошкольного мышления. Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой».

Следует специально отметить, что Л. С. Выготский не связывал высокую эффективность обучения для развития со способами обучения. Он всегда подчеркивал ведущее значение для умственного развития содержания усваиваемых знаний. Известно, что сама проблема обучения и развития была поставлена и решалась Л. С. Выготским в связи с проблемой так называемых житейских и научных понятий, которая была для него моделью отношений между

обучением и развитием. Он прямо писал: «В сущности проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития...» (там же, с. 224). При этом Л. С. Выготский указывал, что «с логической точки зрения разграничение спонтанных и неспонтанных детских понятий совпадает с различием эмпирических и научных понятий».

Основная мысль Л. С. Выготского заключается в том, что центральные новообразования школьного возраста, связанные с развитием интеллекта, – осознание и овладение психическими процессами – приходят «через ворота научных понятий». Решающие сдвиги в развитии Л. С. Выготский связывал прежде всего с содержанием обучения. Тем самым он ориентировал педагогику на разработку и применение не столько «эффективных способов обучения», сколько проблемы содержания обучения, в особенности научности содержания (способы сами являются производными от содержания).

Несколько усиливая положения Л. С. Выготского, можно сказать, что если основным содержанием обучения в школе остаются эмпирические знания, то, сколь активны и эффективны ни были бы способы обучения, оно не приобретает определяющего влияния на формирование основных умственных новообразований у школьника. Обучение будет в таком случае лишь упражнять и тем самым совершенствовать те психические процессы, которые связаны с усвоением эмпирических знаний и развитие которых характерно для предшествующего периода развития. Л. С. Выготский предугадал, хотя и недостаточно раскрыл органическую связь умственного развития в школьном возрасте с усвоением именно научных понятий.

Вместе с тем Л. С. Выготский считал, что влияние обучения на развитие в главном и основном определяется ведущей ролью взрослого в обучении. Так, он писал: «Животное, даже самое умное, не способно к развитию своих интеллектуальных способностей путем подражания или обучения. Оно не может усвоить ничего принципиально нового по сравнению с тем, чем оно уже обладает. Оно способно только к выучке путем дрессировки. В этом смысле можно сказать, что животное вообще не обучаемо, если обучение понимать в специфическом для человека смысле.»

Наоборот, у ребенка развитие из сотрудничества путем подражания, которое является источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания, развитие из обучения – основной факт. Таким образом, центральный для всей психологии обучения момент есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если понимать его в широком смысле, – это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие. Обучение речи, обучение в школе в огромной степени строится на подражании. Ведь в школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, но тому, чего он еще делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем и под его

руководством. Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в от ношении обучения и развития».

Итак, Л. С. Выготский считал, что для развития ведущей формой будет такое обучение, которое осуществляется под прямым руководством взрослого, учителя, в сотрудничестве с учителем как носителем того нового, чем должен овладеть ребенок.

По поводу кажущейся самостоятельности ребенка Л. С. Выготский писал: «Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и подражает. Если я сегодня видел что-нибудь и завтра делаю то же самое, следовательно, я делаю это по подражанию. Когда ученик дома решает задачи после того, как ему в классе показали образец, он продолжает действовать в сотрудничестве, хотя в данную минуту учитель не стоит возле него. С психологической точки зрения мы вправе рассматривать решение второй задачи (на применение научного понятия) как решение с помощью учителя. Эта по мощь, этот момент сотрудничества незримо присутствует, содержится в самостоятельном по внешнему виду решении ребенка».

Можно еще согласиться, что самостоятельное знакомство с объектом может приводить к эмпирическому знанию о нем, а знакомство с совокупностью сходных объектов – к эмпирическому понятию, или, что то же самое, к общему представлению. Но вряд ли правомерно думать, что ученик начальной школы может самостоятельно открыть свойства объекта, лежащие в основе понятия о нем, самостоятельно сформировать научное понятие. Можно согласиться с тем, что «самостоятельная» деятельность учащихся несет очень важную функцию в процессе отработки уже возникших образований, происходящей через упражнение, но не в процессе самого возникновения новых понятий, не в процессе первоначального открытия их подлинного смысла.

Ограничение форм обучения, основанных на сотрудничестве с учителем, и расширение форм обучения, основанных на так называемой самостоятельности, на деле означает ограничение начального обучения областью эмпирических понятий и сведение процессов развития к упражнениям.

Необходимо подчеркнуть, что оригинальным у Л. С. Выготского является не общее положение о развивающей роли обучения, а то, что источник этой роли он видел в содержании усваиваемых знаний, в усвоении научных, а не эмпирических понятий, которое требует и особой формы обучения. В этой форме наиболее рельефно и прямо представлено сотрудничество с учителем, ведущая роль последнего, Учитель не просто человек, с которым сотрудничает ребенок; это не отец и не мать, не воспитательница детского сада. Учитель не только организатор личного эмпирического опыта ребенка и не передатчик своего личного эмпирического опыта. Учитель это представитель общественного знания. Форма обучения в школьном возрасте так важна потому, что она есть форма жизни

ребенка в обществе, форма связи ребенка с обществом, и эта связь должна быть представлена достаточно четко и рельефно.

В последние годы в многочисленных работах учителей-практиков, дидакторов, методистов и психологов ставился вопрос о повышении эффективности обучения. Под этим понимается как уровень усвоения знаний и навыков, предусмотренных программой, так и умственное развитие детей. Не вдаваясь в анализ отдельных работ, можно констатировать, что основной путь решения данной проблемы шел по линии активизации обучения, при этом активизация методов обучения включала в себя в качестве одного из центральных моментов повышение удельного веса самостоятельной интеллектуальной деятельности детей. Такое движение охватило массы учителей и во многих школах дало положительные результаты.

Однако, очень высоко оценивая значение этого направления в работе учителей, мы должны ясно отдавать себе отчет относительно причин такого движения за активизацию и относительно ее возможностей. Особенно это важно для начальной школы, когда интеллектуальная деятельность ребенка только начинает новый цикл развития. Причины здесь, на наш взгляд, следующие. С одной стороны, общая неудовлетворенность существующим положением дела в школьном обучении; с другой стороны, невозможность вносить какие-либо существенные изменения в содержание обучения, предусмотренное программой. Это вызывает поиски путей повышения эффективности обучения в пределах сложившейся системы начального обучения, в пределах данного его содержания.

Эти поиски, которые сами по себе очень важны, по сути направлены на то, чтобы компенсировать недостатки принятой системы обучения и ограниченность ее содержания. Чем интенсивнее будет разворачиваться работа в данном направлении, тем скорее выяснятся действительные возможности существующей системы. Из нее будет «выжато» все, что она в принципе может дать, т.е. она будет доведена до своего логического конца.

Важно иметь в виду, что ограниченность существующей дидактической системы задана исторически и связана прежде всего с содержанием обучения, определяемым целями образования. Поэтому даже самые совершенные «активные методы» и повышение удельного веса самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся не могут изменить существующего содержания. Более того, следует отдавать себе отчет и в том, что повышение эффективности обучения по отношению к неадекватному содержанию может иметь и отрицательные следствия.

Обсуждаемый здесь вопрос связан, в частности, с расхождением между усвоением знаний, предусмотренных программой, и умственным развитием детей. Упомянутое расхождение уже давно нашло свое выражение в виде проблемы «формального образования». Еще К. Л. Ушинский считал, что обучение не дает достаточного умственного развития, и видел пути его изменения, но в силу исторических условий не мог его реализовать, не мог принципиально менять содержание школьного обучения. Он вынужден был

«компенсировать» недостатки содержания усваиваемых знаний особыми задачами и Упражнениями, специально направленными на развитие мышления.

Мы знаем, что многие учителя используют путь, указанный К. Д. Ушинским. Однако является ли он правильным в наших условиях? В современной школе отдельно существуют три задачи: 1) усвоение определенного объема знаний, 2) умственное развитие, 3) создание познавательных мотивов. Каждая из задач решается на своих особых путях. Сам факт, что решение первой из этих задач не затрагивает двух других, свидетельствует о неблагополучии, которое не может быть исправлено путем еще большей дифференциации путей их решения. Но, может быть, они могут решаться одновременно на одном пути? Мы отвечаем на этот вопрос положительно. Определяющим, центральным звеном в решении всех трех задач выступают содержание усваиваемых знаний и органически связанные с ними адекватные способы преподавания. Решение данной проблемы создает основу для ответов на остальные вопросы, связанные, в частности, с интенсивным умственным развитием, с формированием познавательных мотивов учения и т. п.

В исследованиях мы опираемся на некоторые теоретические положения, сформулированные в свое время Л.С. Выготским. Для нас основополагающее значение имеет его мысль о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых ребенком знаний. Взрослый – учитель играет здесь главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами, посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий.

Мы уже приводили слова Л.С. Выготского относительно комплексной системы обучения, существовавшей в школе ранее. После перехода на предметное преподавание содержание усваиваемых знаний существенно не изменялось, хотя они и были разделены по предметам. Обучение стало предметным по форме, но осталось эмпирическим по содержанию. Тем самым к нему в полной мере относится то положение, что оно закрепляет дошкольные формы мысли, дошкольное эмпирическое отношение к действительности и не формирует нового, теоретического отношения к ней, не формирует новых форм мысли, не продвигает умственного развития.

Собственно учебные предметы, представляющие собой систему понятий, которые должны усваиваться в начальный период обучения, не были построены. Задача конструирования таких учебных предметов встает только сейчас и еще не нашла своего удовлетворительного решения.

Одно из возражений, которое в настоящее время выдвигается против принципиального изменения содержания начальных этапов обучения, апеллирует к возрастным особенностям младшеклассников, ограничивающим возможности такого изменения. Но при этом обычно забывают, что «особенности», необходимые для усвоения нового содержания, сами и формируются в процессе его усвоения. Это отмечал еще Л. С. Выготский: «Развитие психологической основы обучения основным предметам не предшествует началу обучения, а совершается в неразрывной внутренней связи с ним, в ходе его поступательного движения». Далее, обычно не учитывают полностью того обстоятельства, что

особенности умственной деятельности, которые наблюдают в настоящее время у младших школьников, сами являются определенным результатом усвоения ныне существующих эмпирических по своему содержанию про грамм.

В конце 1920-х гг. Л.С. Выготский и его сотрудники изучали возможности детей самостоятельно формировать понятия. Были установлены три основные стадии развития понятий: стадия синкретов, стадия комплексов и стадия собственно понятий. Стадия комплексного мышления включает пять последовательных форм: 1) ассоциативный комплекс, 2) комплекс «Коллекция», 3) цепной комплекс, 4) диффузный комплекс, 5) псевдопонятие. При наложении на временную сетку оказывается, что младший школьный возраст характеризуется комплексным мышлением с преобладанием так называемых псевдопонятий; собственно понятия развиваются в под ростковом периоде.

Псевдопонятия по своему внутреннему содержанию типичные комплексы, т. е. такие обобщения, в которых ребенок не выходит за пределы наглядных, непосредственно наблюдаемых свойств предметов. Их внешняя близость к понятиям характеризуется тем, что воз можно совпадение некоторых признаков, на основе которых возникает обобщение с подобранными и объединенными на основе какого-нибудь отвлеченного понятия.

На протяжении последних двадцати лет Ж. Пиаже и его сотрудники провели многочисленные исследования развития мышления у детей. Были установлены три основные генетические стадии умственного развития. Первая дооперациональная стадия, вторая – стадия конкретных операций, третья стадия формальных операций. Младший школьный возраст характеризуется преобладанием конкретных операций, т. е. таких, на основе которых может происходить систематизация свойств, данных в непосредственном наглядном опыте.

Стадии развития понятий, указанные Л. С. Выготским, и стадии умственного развития, установленные Ж. Пиаже, в сущности совпадают: правда подход к умственному развитию осуществляется с разных сторон: Л.С. Выготский со стороны продукта, Ж.. Пиаже – со стороны операциональной.

Экспериментальные факты, подтверждающие данные Ж. Пиаже, многими психологами и педагогами истолковываются в плане обязательности намеченных стадий для умственного развития обязательности как со стороны их последовательности, так и со стороны распределения» внутри возрастной сетки. На наш взгляд, эти данные правильно характеризуют реальные особенности умственного развития детей. Однако они не вскрывают условий и причин именно такой схемы формирования интеллекта ребенка и, более того, дают повод для ее абсолютизации и превращения в некий «инвариант» любого возможного пути умственного развития, в частности протекающего в любых условиях обучения. Мы полагаем, что для такой абсолютизации оснований нет. В действительности эта схема отражает лишь вполне определенный и конкретный путь умственного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения (в широком смысле этого слова), внутри ко- горой во всяком случае на начальных этапах главенствующее место занимают эмпирические сведения и

слабо представлены способы усвоения знаний, опосредствованные подлинными понятиями как элементами теории предмета. Есть основания полагать, что изменение содержания обучения в этом направлении и соответствующее изменение «типа учения» в понимании П. Я. Гальперина 1965) повлияют на «возрастную схему» формирования интеллекта целей.

Свою позицию в этом вопросе мы оцениваем как теоретическую гипотезу, над дальнейшим обоснованием и подтверждением которой необходимо работать экспериментально (именно эту задачу мы и решаем в конкретных исследованиях). Вместе с тем уже сейчас собраны материалы, показывающие правомерность и перспективность такого подхода к проблеме. Так, П. Я. Гальперин на основании специально проведенных исследований пришел к следующему заключению: «При формировании понятий по методике поэтапного формирования соответствующих действий не возникает ни комплексов псевдопонятий, ни промежуточных форм из элементов научных и практических понятий – ребенок не может ни пропустить какой-нибудь существенный признак понятия, ни привнести в него что-нибудь несущественное. Настоящие понятия успешно и быстро образуются в старшем дошкольном возрасте, и объем их ограничен лишь наличием необходимых предварительных знаний и умений.

Поэтому мы полагаем, что и в настоящее время результаты исследований Л. С. Выготского сохраняют двойное значение: во-первых, они показывают ход формирования понятий в тех условиях, которые и сегодня остаются повсеместно господствующими; во-вторых, они являются яркой характеристикой понятий» детей на тех ранних этапах общего развития, где такое положение, вероятно, не может изменяться.

Вместе с тем, однако, нельзя забывать, что уже для старшего (а может быть, и среднего) дошкольного возраста поэтапное формирование понятий открывает несравненно большие возможности, чем это представлялось раньше, и что ход формирования понятий в современном школьном обучении, которое тоже характеризует процесс только по конечному результату, нельзя рассматривать как нормативы психического развития и естественные границы обучения».

Эти положения, с нашей точки зрения, с полным правом можно отнести и к характеристике умственного развития, данной Ж. Пиаже.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что общий подход Л. С. Выготского и Ж. Пиаже к оценке возможностей усвоения ребенком нового содержания принципиально различен. Сторонники и последователи Ж. Пиаже считают, что новое содержание может быть усвоено только в том случае, если оно будет переведено на язык мысли самого ребенка, т. е. приспособлено к наличному уровню умственного развития. Так как научные понятия требуют других операций, чем те, которые сформировались в личном эмпирическом опыте ребенка, то первые два года пребывания в школе предполагается отвести на обучение его основным логическим операциям, лежащим в основе дальнейшего овладения математической и другими науками.

Таким образом, предлагается сначала путем специальных упражнений поднять мышление ребенка до того уровня, при котором становится возможным усвоение

основных понятий той или иной науки, и лишь затем вводить новое программное содержание.

Эти предложения выражают вполне определенную точку зрения на развитие мышления как на процесс, непосредственно не связанный с содержанием усваиваемого материала и, следовательно, от обучения независимый.

Приципиально иначе ставил и решал этот вопрос Л. С. Выготский. Как уже отмечалось выше, он предлагал ориентировать обучение не на сложившиеся особенности умственного развития, а на еще только складывающиеся; не «приспосабливать» содержание обучения к наличным особенностям детской мысли, а, наоборот, вводить такое содержание, которое требовало бы от ребенка новых, более высоких форм мысли (конечно, в пределах выявляемых конкретными исследованиями умственного развития).

Таким образом, для исследования действительных возможностей умственного развития необходимо, опираясь на определенные предпосылки, вводить новое содержание, усвоение которого является важнейшим критерием самих умственных возможностей ребенка (возрастные возможности усвоения знаний).

Критикуя взгляды Ж. Пиаже, Л. С. Выготский писал: «Для Пиаже показателем уровня детского мышления является не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет. Здесь самым резким образом противопоставляются обучение и развитие, знание и мышление».

Для нас в проблеме «обучение и развитие» союз «и» является не разделительным и противопоставляющим, а, наоборот, соединительным. Вне обучения вообще нет и не может быть умственного развития, оно – важное, ведущее условие и источник умственного развития.

Вопрос о том, как строить начальное обучение, т.е. как развертывать содержание основных его предметов, чтобы оно приводило в конце концов к формированию полноценных понятий, – предмет специальных исследований. Выяснение психологических предпосылок конструирования содержания начального обучения и экспериментальная проверка возможности усвоения этого нового содержания являются вместе с тем и исследованием потенциальных возможностей умственного развития детей младшего школьного возраста.

Брилинг Е.Е.

КОГНИТИВНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ*

С мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится, согласны сейчас большинство психологов. А.Н. Леонтьев говорил, что "личность рождается

* Брилинг Е.Е. «Психология развития подростков». -М.; Издательство «Мысль»; 2002г. - с. 157-174.

дважды": первый раз внутри социального индивида, восприятие "Я" как части коллективного "мы". Второй раз - как рождение самостоятельного субъекта. Характеризуется не только самостоятельностью решения, но и ответственностью за совершенный выбор. То есть происходит выход за рамки социального индивида. Чаще это "рождение" проходит в конце подросткового возраста. Тогда же происходит и формирование Я-концепции, а иначе говоря - Образа Я.

Что же такое Образ Я? Как он складывается?

Образ Я - это представление человека о себе самом. Говоря научным языком, Образ Я - относительно устойчивая, не всегда осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими.

Образ Я не статичен и включает в себя **3 компонента**:

- 1) **Когнитивный компонент**: представление о своих способностях (интеллекте), внешности, социальной значимости и т.д.
- 2) **Эмоционально-оценочный компонент** может включать в себя самоуверенность, самокритичность, себялюбие, самоуничтожение (т.е. самоотношение).
- 3) **Поведенческий (волевой компонент)**: стремление быть понятым, завоевать симпатию, уважение, повысить свой статус (или желание быть незамеченным, скрыть свои недостатки).

Таким образом, в целом, Я-концепция включает в себя набор неких устойчивых характеристик, с помощью которых человек описывает себя самого и дает себе эмоциональную оценку. Эти характеристики очень разнообразны, но любая из них относится к одному из трех видов "Я":

1) Социальное "Я".

Социальное "Я" возникает благодаря включенности личности в жизнь общества в целом, а так же в игру "социальных ролей", в рамках которой поведение человека начинает подчиняться определенным правилам. "Человек", "школьник", "сын (дочь)", "друг", "спортсмен", "отличник", "юноша (девушка)" - это лишь краткий перечень ролей, которые могут исполняться в подростковом возрасте.

2) Физическое "Я".

Внутренний мир каждого из нас во многом определяется свойствами этой физической оболочки: биологическим полом, физическим здоровьем, особенностями устройства нервной и гормональной систем. Внешний облик - предмет исследования, заботы, подражания и поиска индивидуальности.

Подростку предстоит в сфере развития его самосознания приспособиться к своему телесному, физическому облику. От отрицания себя через кризисные переживания и подвиги физического самосовершенствования он должен прийти к принятию уникальности своей телесной оболочки и принять ее как единственно возможное условие своего материального бытия. Идентификация с телом происходит в соответствии с традиционным отношением к нему в культуре, к которой принадлежит подросток.

3) Психологическое "Я".

Психологическое "Я" представляет собой набор характеристик, с помощью которых каждый из нас описывает себя как индивидуальность, как существо, обладающее психологическими свойствами: характером, личностными особенностями, способностями, привычками, странностями и склонностями. И здесь мы можем выделить:

- "Я - реальное" - переживание как представление о себе в момент самого переживания,
- "Я - идеальное" - то, каким он (человек) должен был бы стать, чтобы соответствовать внутреннему критерию успешности,
- "Я - глазами других" - то, как нам кажется нас видят другие.

Мнения психологов на то, каким законам подчиняется развитие личности, значительно расходятся. Эти расхождения касаются понимания движущих сил развития, в частности значения общества и различных социальных групп для развития личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития личности, возможностей ускорения процесса развития и других вопросов. С каждым типом теорий связано свое особенное представление о развитии личности. В последние десятилетия усиливается тенденция к целостному рассмотрению личности с позиций разных теорий и подходов, и здесь намечается интегративная концепция развития, принимающая во внимание согласованное, системное формирование и взаимозависимое преобразование всех тех сторон личности, акцент на которые делался в русле различных подходов и теорий. Одной из таких концепций стала теория, принадлежащая американскому психологу Э. Эриксону, в которой, более чем в других, данная тенденция оказалась выраженной.

Э. Эриксон в своих взглядах на развитие придерживался так называемого эпигенетического принципа: генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца своих дней. Наиболее существенный вклад Э. Эриксона в теорию личностного развития состоит в выделении и описании восьми жизненных психологических кризисов, неизбежно наступающих у каждого человека:

1. Кризис доверия - недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду (в возрасте около 2-3 лет).
3. Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).
4. Трудолюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).
5. Личностное самоопределение в противоположность индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).
6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).
7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность "погружению в себя" (между 30 и 60 годами).

8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (по крайней мере, в виде заметных следов) в течение всей жизни. Сами личностные новообразования, по Э. Эриксону, возникают не на пустом месте - их появление на определенной стадии подготовлено всем процессом предшествующего развития личности. Новое в ней может возникнуть и утвердиться, лишь когда в прошлом уже были созданы соответствующие психологические и поведенческие условия.

Подростковый возраст - это период жизненного самоопределения, становление Я-концепции. Концентрация душевных сил направлена на самопознание. У подростков сильно выражено стремление разобраться в самом себе, зачастую даже в ущерб развитию отношения с внешним миром и людьми: активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях, развитие временной перспективы, построение планов на будущее.

Говоря об особенностях развития ребенка, можно отметить, что существуют определенные биологические и социальные показатели, по которым можно судить о переходе на новую возрастную ступень. В этом смысле отрочество не является исключением. Так, в качестве биологического критерия перехода от детства к подростковому возрасту принимается достижение половой зрелости, характеризующееся созревaniem репродуктивных функций.

Бурное физическое развитие, которое, как правило, совпадает с началом половой зрелости и выражается в так называемых "скачках роста" (ускоренное прибавление в росте и весе), является самым существенным биологическим показателем начала подросткового возраста.

С другой стороны отрочество позволяет ребенку получить новый статус, близкий к статусу взрослого человека, и соответствующие ему права и обязанности. Этому периоду присущи и новые способы мышления, особая чувствительность к здравому смыслу, моральным и этическим идеалам. Одним из типичных феноменов подросткового возраста, особенно в ряде западных стран, является страстное желание овладеть новыми интеллектуальными навыками и продемонстрировать их другим. Почитание авторитетов, глубокое понимание литературы, религии, искусства и истории культуры - все это требует особого, системного способа мышления.

Д. Китинг выделил 5 особенностей мышления подростка, отличающих его от мышления конкретными операциями, типичного для стадии среднего детства:

1. Умение размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно.
2. Опережающее мышление, планирование.
3. Гипотетико-дедуктивное мышление. Процесс мышления включает выдвижение и систематическую проверку гипотез. Это - одна из особенностей научного мышления.

4. Мышление о мышлении. Это так называемое метапознание, или мышление второго порядка.

5. Мышление, выходящее за общепринятые рамки, которое часто связывают с юношеским идеализмом.

Описанные Китингом особенности мышления подростка во многих отношениях совпадают с выделенной Пиаже стадией мышления посредством формальных операций. Он определил эту новую стадию в развитии интеллекта как системный способ организации мышления, позволяющий ребенку рассматривать все возможные комбинации решений в рамках общей проблемы и делать умозаключения по поводу абсолютно гипотетической ситуации. Ребенок же, находящийся на стадии конкретных операций, овладевает некоторыми принципами системного мышления, но может отслеживать лишь отдельные, конкретно представленные отношения. Овладев же формальными операциями, он добивается успеха, поскольку начинает решать задачу как целое, систематически варьируя ее элементы.

Непосредственным результатом способности координировать мысленные системы в системы более высокого порядка является способность выходить за пределы наличной физической реальности, рассматривать гипотетические миры или другие реальности, вызывать в уме мысленные системы, которые не даны в непосредственной реальности. Характерные для мышления подростка вопросы типа: "Что будет, если Солнце перестанет существовать?" "Что будет, если гравитация исчезнет?" возникают непосредственно из его способности привносить новые гипотетические параметры в конкретную во всем остальном реальность. Такая способность к гипотетическому мышлению тесно связана с его быстрорастущей тенденцией мыслить на очень абстрактном уровне; на стадии формальных операций подросток может рассуждать об общих вопросах, таких как мораль, любовь, существование.

Согласно Пиаже, формально-операциональное мышление отмечает конец интеллектуального роста. Ребенок, очевидно, прошел долгий путь развития от простых рефлексов новорожденного до сложных мыслей подростка и взрослого.

В период подросткового возраста перед ребенком встают следующие задачи: формирование доверия к мировоззренческой картине мира, обретение самостоятельности, выдвижение инициативных начинаний и формулировка отдаленных жизненных целей, принятие на себя ответственности за свое дело. Процесс формирования идентичности зависит от реализации этих задач одновременно и в личностной, и в социальной сферах. Подростки оценивают себя под углом того, как, по их мнению, их оценивают другие люди, сопоставляя это представление с образом самого себя и со своими идеалами. При этом необходимо принимать во внимание, как собственные оценки, так и оценки других людей, а также тенденции развития общества. Умение сопоставлять разные оценки и представления предъявляет высокие интеллектуальные требования, для соответствия которым необходимо использование формальных операций.

Таким образом, наравне с возрастающей потребностью расти интеллектуально, у подростка возрастает потребность в формировании отношения к самому себе.

Процесс формирования самоотношения относится к эмоционально-оценочному компоненту Я-концепции. Идея овладения эмоциями ("страстями") посредством использования интеллектуальных средств контроля развивалась в рамках различных психологических школ.

В психодинамических направлениях свое наиболее отчетливое развитие она получила в концепциях механизмов психологической защиты и контроля. Психологическая зрелость личности, в частности, определяется и степенью отвязанности аффектов от объектов удовлетворения потребности, возможностью "перемещения", "замещения", "вымещения". Контроль над широким классом аффективных состояний осуществляется путем переструктурирования, иерархизации самих этих состояний в соответствии с усвоенными социально-заданными нормами, а также посредством интеллектуальных стратегий (контролей), разрабатываемых индивидом для решения познавательных задач в условиях интерферирующего (и потенциально всегда разрушительного) воздействия аффективных состояний.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев также акцентировали линию развития эмоций, связанную с идеей опосредования. В ходе развития психики становятся более многообразными и аффективно-когнитивные взаимодействия. Например, объект в зависимости от отношения к потребности может изменить знак своей эмоциональной окраски. Это проявляется, в частности, в известном феномене приобретения объектами индивидуального субъективно-окрашенного личностного смысла, что и создает эмоциональную пристрастность нашего восприятия. С другой стороны, эмоции, так же как и все высшие психические функции, проходят путь опосредования, в частности через "интеллектуализацию", в результате чего становятся подконтрольными и доступны сознанию.

Сторонники психоаналитического направления традиционно акцентируют роль эмоциональной составляющей самосознания, специфика которой на феноменологическом уровне представлена сложным комплексом чувств, воздействующих на все стороны структуры личности индивида. Отметим, что психоаналитические исследования анализируют интрапсихическую динамику процессов реального межличностного взаимодействия, "диалог" структур Супер-Эго и Эго. Нормальное развитие Эго зависит от того, сумеет ли оно сбалансировать требования Супер-Эго и процессы сегрегации-индивидуации Я, и какими чувствами будет сопровождаться этот процесс. Инфантильное Эго реагирует суженным спектром поведенческих и аффективных реакций субдоминантного типа независимо от интра- или экстрапунитивной направленности. Это реакции тревоги, вины, страхи наказания, мазохистские реакции нанесения себе телесного или морального ущерба (самонаказания), извинения, искупления вины, угодливой уступчивости. Согласием с родительской инстанцией Эго удастся обеспечить себе позитивную самооценку (Я - хороший), но дорогой ценой, расплачиваясь потерей самоуважения, зависимостью и

поворачиванием агрессии против себя. Более активная позиция Эго включает прямые реакции вызова, неповиновения, обесценивания авторитетов или просьбы, мольбы и требования поддержки, одобрения, утешения. В более сложных формах Эго предпринимает специальные маневры с целью смягчения внутреннего напряжения: провокации наказания, избегайте соблазнов, сокрытие правды, предвосхищение несправедливых обвинений с попытками самооправдания, рационализации, замещения, перемещения ответственности за содеянное на других (в том числе на Судьбу, Бога, Государство). Уменьшение чувства вины происходит через нахождение недостатков в других людях ("не один я такой"), вымещение и проекция на реальных других, похожих на родительские фигуры, чувств, адресованных им.

В соответствии с опытом, который приобретает подросток, и теми качествами, которыми наделяют его окружающие, его "автопортрет" постепенно модифицируется и перестраивается, меняя отношение к себе. Таким образом, решающую роль в Я-концепции играет его отражение в глазах значимых людей. Это позволяет подростку оценивать себя со стороны.

Оценить себя - это значит рассмотреть себя внутри некоей иерархической системы. В минуту трезвого самоанализа большинство людей может взглянуть на себя с достаточной честностью, но сознательное оценивание нередко вводит в заблуждение. Каждый человек формирует о себе весьма устойчивую персонификацию, но он часто не сознает многих составных тенденций поведения, особенно тех, которых он стыдится. Некоторые люди прилагают серьезные усилия, чтобы жить в соответствии со своими идеалами, и верят, что им это удастся лучше, чем это есть на самом деле. Сознательные оценки часто не более как рационализации, создаваемые, чтобы оправдать компенсаторные реакции на глубоко укоренившееся чувство неполноценности. Это говорит о том, что многие различия между сознательными оценками (тем, что человек говорит самому себе) и уровнем собственного достоинства (предпосылками, которые действительно лежат в основе его поведения) являются защитными реакциями. Чем глубже восприятие или познание человеком самого себя, тем больше они связаны с ядром его личности, его самостью, тем больше они включают в себя чувства и эмоции. Подтверждение и одобрение Я-концепции вызывает у человека радость и заинтересованность, в то время как угроза Образу Я вызывает страх.

Все, что истолковывается как угроза оценке, которой придерживается человек, вызывает сильные реакции. Всякий раз, когда по жестам окружающих он замечает, что их чувства не такие, какими, по его мнению, они должны были бы быть, он расстраивается. Чтобы восстановить уважение, обычно прилагаются большие усилия. Когда такие попытки не достигают цели, автоматически включаются некоторые типические шаблоны поведения, активизирующиеся защитными механизмами. Защищается в этом случае не столько биологический организм, сколько собственное представление о самом себе. Все защитные механизмы имеют отношение к "Я". Они позволяют человеку сохранять чувство личной ценности в своих собственных глазах.

Э. Шпрангер (пишет в своей работе Брилинг Е.Е.) разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста. Подростковый возраст, по Э. Шпрангеру, – это возраст вхождения в культуру. Он писал, что психическое развитие есть вхождение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи. Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом "бури и натиска", Э. Шпрангер описал три типа развития отрочества.

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое "Я". *Второй тип* развития – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности. *Третий тип* представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, – открытие "Я", возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков.

Э. Шпрангер попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека – любовь и ее проявления в подростковом и юношеском возрасте. Он дал психологическое описание двух сторон любви – эротической и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Э. Шпрангеру, принадлежат к разным слоям психики.

Первоначально эстетическая любовь, или эротика, считает Э. Шпрангер, это единение с другой психикой, вчувствование в нее, осуществляемое через посредство ее видимого обнаружения во внешнем телесном образе. Э. Шпрангер выделяет три ступени эротических переживаний. Первая – вчувствование, когда юный человек по мере своего созревания научается воспринимать внутреннюю, одухотворенную красоту. Вторая – психическое понимание, которое "воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму". И третья – понимающая симпатия – "созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей". Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. "Источником силы юношеского эроса, – пишет Шпрангер, – во всех его формах является в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое он направлен".

Сексуальность, по Э. Шпрангеру, означает комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующихся специфическим чувственным наслаждением. Первое появление сексуально окрашенных переживаний связано, как отмечает Шпрангер, с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным и незнакомым. Сюда же примешивается чувство стыда, связанное с переживанием,

хотя и не совсем ясных, но запрещенных вещей. Дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться "не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоком укореняющемся страхе перед людьми, вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма – робость и застенчивость)". Источники страха, по мнению Э. Шпрангера, надо искать в том, как воздействуют сексуально окрашенные переживания на духовную сферу. Он отмечает: "то, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение, исходит не от физической стороны, а от сопровождающей ее фантазии". Помочь подростку справиться со всеми страхами и кризисными состояниями может, как отмечает Э. Шпрангер, лишь большая, чистая любовь и сила идеальных стремлений, "которые, однако, должны быть пробуждены уже до этого . опьянения". По мнению Э. Шпрангера, в сознании подростка эротика и сексуальность в переживании резко отделены друг от друга. При сексуализации эротического, по мысли Э. Шпрангера, в переходном возрасте может быть разрушена, причем необратимо, идеальная любовь; а вследствие того, что с сексуальной стороны подросток еще недостаточно развит, полная сексуализация эротического не может еще удастся. Согласованность этих двух моментов (эротики и сексуальности) "в одном большом переживании и связанном с ним акте оплодотворения" Э. Шпрангер считает "симптомом зрелости".

Поиск биологического смысла пубертатного периода представлен в работах Ш. Бюлер. Подростковый возраст определяется ею на основе понятия пубертатности. Пубертатный период – это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Период до начала пубертатности Ш. Бюлер называет детством человека, а заключительную часть пубертатного периода – юностью. Фаза пубертатности, созревания обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш. Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш. Бюлер, связана с вызреванием особой биологической потребности – потребности в дополнении. Именно в этом жизненном явлении и лежат, по ее мнению, корни тех переживаний, которые характерны для подросткового возраста. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побудить его к поискам и сближению с существом другого пола. Явления, сопровождающие созревание, должны сделать человека ищущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его "Я" должно быть раскрыто для встречи с "Ты ". Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной. По ее мнению, с ростом культуры происходит удлинение периода психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.

Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14- 16 годами, у девочек – между 13 и 15 годами. Разумеется, существуют отличия

между городом и деревней, между отдельными странами, большое влияние оказывает климат. Нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10-11 лет, верхней – 18 лет. При более раннем или более позднем начале созревания, подчеркивала Ш. Бюлер, мы имеем дело с патологическими случаями. Средняя норма лежит посередине.

Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше. Отдельные "психические симптомы" появляются уже в 11-12 лет: подростки необузданны и драчливы, игры более старших подростков им еще непонятны, а для детских игр они считают себя слишком большими. Проникнуться личным самолюбием и высокими идеалами они еще не могут, и в то же время у них нет детского подчинения авторитету. Эта фаза является, по Ш. Бюлер, прелюдией к периоду психической пубертатности.

За этой фазой следуют две главные фазы, которые Ш. Бюлер называет пубертатной стадией и юностью. Граница между ними проходит в 17 лет. Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за жизнеотрицанием, присущим пубертатной стадии, следует жизнеутверждение, характеризующее юность.

Основные черты негативной фазы, отмеченные Ш. Бюлер, это "повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние", а также "физическое и душевное недомогание", которое находит свое выражение в драчливости и капризах. Подростки неудовлетворены собой, их неудовлетворенность переносится на окружающий мир. Ш. Бюлер пишет: "Они чувствуют, что их состояние безрадостно, что их поведение дурно, . . . что их требования и бессердечные поступки не оправдываются обстоятельствами, они хотят стать другими, но их тело, их существо не подчиняется им. ""Они должны бушевать и кричать, проклинать и насмехаться, хвастаться и сердиться, даже если они сами замечают странность и некрасивость своего поведения". Безрадостным называет Ш. Бюлер это время для зреющего человека.

Ш. Бюлер отмечает далее, что ненависть к себе и враждебность к окружающему миру могут присутствовать одновременно, находясь в связи одна с другой, а могут чередоваться, приводя подростка к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется еще и ряд новых внутренних влечений "к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни". Непослушание, занятие запрещенными делами обладает в этот период особой притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятным в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присовокупляются разочарования. "Всюду воспринимается прежде всего отрицательное", – указывает Ш. Бюлер. Как наиболее обычные способы поведения она описывает "пассивную . меланхолию" и "агрессивную самозащиту". Следствие всех этих явлений – общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различного рода асоциальные поступки. Все это отмечается в начале фазы. Общая продолжительность негативной фазы у девочек от 11 до 13 лет, у мальчиков от 14 до 16 лет. Окончание негативной фазы характеризуется

завершением телесного созревания. Правда, общее беспокойство еще остается, но это уже "не столько беспокойство отчаяния, •возникающее помимо и даже против воли и отнимающее силы, сколько радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии, радость юности и роста". И здесь начинается вторая фаза – позитивная.

Позитивный период приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив. На первое место Ш. Бюлер ставит "переживание природы" – сознательное переживание как чего-то прекрасного. При благоприятных условиях источниками радости служат искусство и наука. "Широкий мир ценностей, служащий для взрослого человека источником высокого счастья, раскрывается впервые на пороге юности". Ко всему этому присоединяется любовь, теперь уже сознательно направленная на дополняющее "Ты". "Любовь дает выход самому тяжелому напряжению, " – отмечает Ш. Бюлер.

Конечно, нельзя говорить о том, что в негативной фазе присутствуют исключительно мрачные стороны, а в позитивной – исключительно положительные. Ш. Бюлер пишет: "Стремление к деятельности и одушевление, мечтательное обожание и сексуально неосознанные любовные порывы являются чрезвычайно характерными положительными проявлениями первой стадии, и обратно – радостное жизнеощущение юности часто уже омрачается разочарованиями, повседневными обязанностями, мыслями о профессии и мировоззрении, страстями и заботами о куске хлеба".

Слободчиков В.И., Исаев Е.И.

ГЛАВА 9. СТУПЕНЬ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ*

9.1. Кризис юности – становление авторства в собственной жизни (17,0 лет-21,0 год)

Феноменология кризиса юности

На пороге самостоятельной жизни человек делает свой выбор – кем быть и каким быть; он психологически готов вступить в самостоятельную жизнь. **С окончанием школы происходит «встреча» идеальных жизненных планов и социальной реальности;** юноши и девушки отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор.

* Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – с. 320-353

Начало ступени индивидуализации по своему психологическому содержанию сходно с началом ступени персонализации. Поступление в школу также означало первое отделение ребенка от семьи и переход в социальную жизнь. Но все дети оказывались в одной и той же социальной структуре – школе. Общие правила школьной жизни становились для них основой построения их поведения и взаимоотношений.

С окончанием школы юноши и девушки делают **второй шаг к отделению от семьи – они вступают в самостоятельную жизнь в обществе**. В отличие от дошкольников, перед ними открываются, как правило, две возможности: продолжить образование или пойти работать. **Об этой возрастной группе уже нельзя говорить «вообще»:** ее социально-психологические свойства зависят не столько от паспортного возраста, сколько от социально-профессионального положения. Образование, которое продолжается и на этом этапе развития, является уже не общим, а специальным, профессиональным, даже учеба в вузе может рассматриваться как вид трудовой деятельности. Молодые люди приобретают большую или меньшую степень **материальной независимости от родителей**, обзаводятся собственными семьями.

Вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно. С поступлением в начальные, средние и высшие профессиональные учреждения, с началом трудовой деятельности начинается новая эпоха в жизни человека. Феноменология кризиса юности имеет свои особенности у юношей и девушек, ориентированных на продолжение образования и выбравших для себя самостоятельную трудовую деятельность. Но эта феноменология имеет и общие, сходные черты.

Для описания феноменологии кризиса юности необходимо указать **исходные условия его развития**. При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно – весь мир перед ними и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя. В своем выборе юноши и девушки выстроили перспективу своей жизни. **Выход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов**.

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у **юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи**. Некоторым не прошедшим по конкурсу молодым людям кажется, что произошла непоправимая катастрофа: все их жизненные планы рухнули, поставленные цели недостижимы. **Крушение надежд переживается очень тяжело** – необходимо снова начинать работу по самоопределению. Часть юношей и девушек настаивают на своем выборе и откладывают поступление в вузы на следующий год. Другие выбирают учебные заведения, где меньше конкурс, меняют свой первоначальный выбор. Однако этот путь таит в себе опасность последующего разочарования.

Свои опасности и трудности подстерегают юношей и девушек, поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои

жизненные планы. Достижение первоначальной цели приносит удовлетворение. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: **один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза.** Процесс адаптации первокурсников к вузу обычно сопровождаются отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой и т.п. В поведении юношей и девушек проявляется **внутренняя неуверенность в себе**, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности и даже представлением о собственной неполноценности. В студенческом возрасте **нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе**, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения. Студент, который раньше на обозримых семинарах мог как «ученик» сотрудничать с профессором, – отмечает *Б. Ливехуд*, – должен теперь в потоке людей слушать лекцию. Откуда-то издалека он слушает, как незнакомец читает лекцию. Какими бы важными и героическими ни были попытки организовать семинарскую работу уже на первых семестрах, эти семинары не могут стать подлинной альтернативой массовости из-за огромного числа участников. Это возможно лишь позже, когда около половины всех начинающих «испарится». Но подобное «испарение» многих тысяч молодых людей в каждом случае идет рука об руку с отчаянием и чувствами неполноценности и может надолго оставить след в последующей жизни.

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, **трудности связаны прежде всего с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания.** Чем больше расхождение, тем сильнее внутренние переживания и конфликты. Но для всех юношей и девушек **важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими.** Неудовлетворенность молодого человека существующими формами общения, неумение понять и выразить свои бурные, волнующие, но смутные переживания приводят к накоплению невысказанного, неосознанного, сокровенного. Из этих переживаний берут начало увлечения юношей и девушек ритмичной, выразительной музыкой, стихосложением, рисованием, которые и выступают способами творческого самовыражения и самопознания.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – кризисом смысла жизни. Основной пафос

этого периода – самоопределение, поиск своего места в жизни. В стадии кризиса юности актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я; вопросы, которые в философии относят к экзистенциальным. Отсюда – интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания.

«Задаваясь вопросом о смысле жизни, – пишет И.С.Кон, – юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?»

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. С этого периода начинается статистика самоубийств. Самоубийства фиксируются и в более раннем возрасте, но причины их иные: ссора с родителями, несчастная любовь, боязнь последствий необдуманных действий и т.п. Из протеста против массовости и обезличенное™ отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и т.п.

Важное место в индивидуальном развитии молодых людей занимают вопросы **профессионального самопознания.** В связи с доминированием в сознании студентов экзистенциальных вопросов, в избранной профессии в первую очередь вычленяются вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей, самоопределения и самопознания.

Вступление в эпоху самостоятельной жизни

Степень индивидуализации представляет этап в духовной жизни человека, связанный с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и уникальности. **Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени.** С началом ступени индивидуализации связана рефлексия всех своих способностей как действительно **своих способностей.** Здесь юношей и девушек ожидает неприятное открытие: потребность в индивидуальном, творческом отношении к действительности должна реализоваться одинаковыми для всех способностями. Эти способности у индивида сформировались при освоении общих для всех образовательных программ, действия в сходных условиях жизни. Они формировались нередко помимо его собственной воли – необходимо было освоить обязательный для всех минимум знаний, умений и навыков. Но эти способности должны (или не должны) стать его собственными.

Юноша должен быть не только носителем своих способностей, не просто актуализировать их, но и стать их субъектом. Он должен обнаружить свою недостаточность и ограниченность и преодолеть их, восполнить их сам. **На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие.**

Кризис юности – это начало становления подлинного авторства в определении и реализации своего собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. **Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование, и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности.**

Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. С одной стороны, **молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека. Но, с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести.** Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Молодой человек старается всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает, когда, как ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно.

Как всякий критический период в психическом развитии, **кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны.** Негативные моменты кризиса связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т.п. – и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности. Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Начало ступени индивидуализации означает вступление человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления.

Ближайшим основанием кризиса юности является соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии, необходимость действенного подтверждением профессионального выбора.

«Выбор профессии – одно из главных решений в жизни человека. Он определяет: а) кем быть, т.е. какое занять место в системе общественного разделения труда, в какой мере именно этот вид труда будет обеспечивать

удовлетворение материальных и духовных потребностей личности, раскрытие и использование ее способностей и задатков; б) к какой социальной группе принадлежать, т.е. соответствующий социальный статус индивида; в) где работать, ибо «дерево» общественного разделения труда не представлено в каждом регионе всеми своими ветвями, поэтому выбор профессии связан и с выбором места жительства; г) с кем работать, поскольку занятия различаются по проценту мужчин и женщин, возрасту, социальному составу и т.п.; д) какой стиль жизни избрать, ибо он тесно коррелируется с определенными занятиями; е) в конечном счете – всю жизнь».

Личностное и профессиональное самоопределение юношей и девушек за порогом школы проверяется жизнью. Они начинают действовать, реализуют жизненные планы, утверждают выбранный образ жизни, осваивая профессию или включаясь в трудовую деятельность.

Входя в профессию, молодые люди стремятся внести в нее творческое начало, преобразовать, развить, усовершенствовать ее. Но у них не хватает жизненного опыта и знаний, поэтому они вынуждены вести в профессиональной сфере скромную жизнь, играть роль ученика. Желаемое и возможное вступают в противоречие.

В кризисе юности происходит изменение формы со-бытийности молодых людей с другими. ***Впервые партнером для молодого человека становится все человечество, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных идеалов и ценностей.*** Индивидуализация общественных ценностей и деятельностных норм отношений с другими по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных отношений. Это – отношения в производственном и студенческом коллективе, с преподавателями, с родителями, с самим собой. После долгих лет материальной и эмоциональной зависимости от родительской семьи и от первичных социальных групп молодой человек должен приспособиться к системе культуры и способа общественного производства. Любая неудача этого приспособления переживается не только как доказательство несостоятельности воспитания в родительском доме, но и как угрозу для будущей собственной семьи (потомства).

Степень индивидуализации начинается с социального и профессионального самоопределения человека. Кризис рождения в новую ступень своего развития связан, в том числе, и с необходимостью опробовать различные роли взрослого человека, подтвердить правильность выбора профессии, адаптироваться к новому образу жизни, построить новые связи и отношения с другими.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит еще миру детства, и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18-23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. **Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности** и оценивает ее результаты по «взрослым» стандартам. **Ведущей**

сферой деятельности становится теперь труд с соответствующей дифференциацией профессиональных ролей.

Психологической основой кризиса юности является сравнение идеального Я с реальным. Но идеальное Я еще не выверено и может быть случайным, а реальное Я еще полностью не оценено самой личностью. **Единственное средство снять это противоречие – творчески-преобразующая деятельность, в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир.** Пока юноша не нашел себя в практической деятельности, она может казаться ему мелкой и незначительной. Жизнь нельзя ни отвергать, ни принимать целиком, она противоречива, в ней всегда идет борьба старого и нового, и каждый, хочет он того или нет, участвует в этой борьбе.

Кризис юности знаменуется существенными личностными перестройками, которые могут пройти бесконфликтно, если человек будет подготовлен к крупным переменам в его жизни, будет способен самостоятельно принимать решения и осуществлять их, намечать жизненные перспективы (далекие и близкие). Это возраст реализации потребности в самоопределении, но не в таком обобщенном виде, как у юношей и девушек, а в жизненно конкретном.

Психологически точно эту ситуацию описал *Г.Гегель*: «До сих пор занятый только общими предметами и работая только для себя, юноша, превращающийся теперь в мужа, должен, вступая в практическую жизнь, стать деятельным для других и заняться мелочами. И хотя это совершенно в порядке вещей, – ибо, если необходимо действовать, то неизбежно перейти и к частностям, – однако для человека начало занятия этими частностями может быть все-таки весьма тягостным, и невозможность непосредственного осуществления его идеалов может ввергнуть его в ипохондрию. Этой ипохондрии – сколь бы незначительной ни была она у многих, – едва ли кому-либо удавалось избежать. Чем позднее она овладевает человеком, тем тяжелее бывают ее симптомы. У слабых натур она может тянуться всю жизнь. В этом болезненном состоянии человек не хочет отказаться от своей субъективности, не может преодолеть своего отвращения к действительности и именно потому находится в состоянии относительной неспособности, которая легко может превратиться в действительную неспособность».

Идеалы, освобожденные от элементов иллюзорности, свойственной созерцательной юности, **становятся для молодого человека ориентиром в практической деятельности.** По мере приобретения опыта принятия самостоятельных решений, настойчивости в их реализации, принятия ответственности за последствия своих действий и поступков происходит самоопределение личности: нахождение (доопределение) смысла своей жизни, предвосхищение будущего жизненного пути, **формирование реальных жизненных планов.** С формированием жизненных планов, соответствующих уровню притязаний, собственным возможностям и индивидуальным способностям, кризис юности преодолевается. **Начинается процесс активного освоения профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого человека, поиск спутника жизни, установление круга знакомств,**

многообразная социальная и общественная жизнь. Если построение жизненных планов задерживается, молодой человек продолжает поиски своего места в жизни, меняет работу, учебные заведения, друзей и т.п.

Б.Ливехуд полагает, что в современной социокультурной ситуации для молодого человека трудно найти собственное творческое отношение к вещам (как неперемное условие вхождения в самостоятельную жизнь), ввиду того что все социальные структуры выросли до необозримых масштабов. **Обезличивание социальных структур и институтов приводит молодого человека к душевному одиночеству и отчуждению.** Эти состояния редко появляются в трудовых отношениях, складывающихся на предприятиях с применением ручного труда и личных контактов, но чаще всего они возникают при механической работе среди многих людей. Они снова уменьшаются, когда маленькие группы получают очевидную личную ответственность и осязаемое место действия.

После окончания школы начинается существенное расхождение в жизненных путях юношей и девушек. Это касается не только завершения образования и профессионализации, т.е. особенностей выбора рода деятельности, специальности, трудоустройства. Наиболее значительные различия в социальном поведении и психологии девушек связаны с созданием семьи. При этом сознательно учитывают требования будущей семейной жизни не сами девушки, а скорее их родители, которые передают детям собственные ориентации. Социологи свидетельствуют: **в планах родителей будущее мальчиков чаще связывается с представлениями о профессиональном продвижении и социальном росте, а девочек – с семейными ролями.**

9.2. Молодость – синтез субъекта социальной жизни (19,0 лет-28,0 лет)

Закономерности развития в молодые годы

Молодые годы – это время овладения профессией, приобретения экономической ответственности, **полное включение во все виды социальной и общественной жизни страны.** На этой стадии складывается собственная семья и строится свой образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли и позиции, продолжается профессиональная подготовка (в первую очередь – через самообразование) и начинается совершенствование мастерства.

Психолог *А.В. Толстых* пишет: «Молодость по своей природе оптимистична: человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения, и хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся еще непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, освоения все новых и новых возможностей. Цель молодости и заключается в реализации возможностей саморазвития».

Б.Ливехуд отмечает, что начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство. У молодых людей исчезают сомнения, они начинают практическое строительство своего будущего. Во всех сферах начинается сильное стремление к экспансии, к освоению профессионального и социального пространства. **В этот период ведущей становится профессиональная деятельность.** Профессиональная деятельность в ситуации, когда выбор уже сделан, ставит перед каждым молодым человеком задачу движения и специализации в избранной профессии, приобретения мастерства. В более сложных случаях молодой человек, попробовав себя в практической деятельности, может принять решение изменить жизненный выбор, более или менее сознательно меняет профессию.

Найти спутника жизни, обустроить собственное жилье, начать первую фазу профессиональной жизни – все это спроецированные вовне внутренние психологические устремления и задачи. Создание личной физической и социально-психологической среды требует от молодых людей много энергии и напряжения, но приносит также и большое удовлетворение.

Первое место работы или вступление в профессию являются также большим творческим достижением в общественной сфере. Здесь важно признание других, без получения которого невозможно профессиональное и социальное развитие. Как образно пишет *Б.Ливехуд*, первая должность – это лишь стремя, с помощью которого садятся в седло; только вступив в должность, можно доказать свои способности. **Возраст между двадцатью и тридцатью годами сензитивен для познания себя в различных профессиональных ситуациях, для преодоления жизненных трудностей.** Примерно в возрасте 28 лет эта фаза заканчивается, собран достаточный опыт и оформляется представление о возможности роста в определенной профессиональной сфере.

Худшее, что может случиться с человеком в этой фазе его жизни, это необходимость в течение многих лет выполнять одну и ту же работу, не имея возможности изучить при этом что-то новое, расширить и обогатить свой опыт. Одни молодые люди избегают этого, строя свою деятельность до тех пор, пока не изучат всего; другие, оглядевшись, приспособляются и учатся не проявлять инициативы всю оставшуюся жизнь. Такой вариант построения карьеры закрывает возможности индивидуального развития и саморазвития.

На этой стадии развития **молодой человек должен стремиться быть творческой личностью в конкретных ситуациях общения, научиться строить свои социальные отношения по-взрослому.** Имеется много форм взрослого бытия, каждая из которых предоставляет свои возможности ее освоения; их выбор и реализация составляют индивидуальное многообразие линий развития.

«Стратегия жизни разных людей, – отмечает *К.А.Абульханова-Славская*, – состоит в том, что одному удается сразу определить свою основную жизненную линию, свою профессиональную перспективу, другой первоначально может видеть несколько перспектив, направлений своей самореализации и хочет сначала попробовать себя в разных сферах, а затем уж выбрать главное направление. Один считает, что надо как можно раньше создать семью, обеспечив свой «тыл»,

другой – напротив, сохранив личную свободу, сначала утвердить себя, посмотреть мир и т.д.».

Для студенческой молодежи зависимое положение фазы юности искусственно продлевается более длительными сроками обучения. То обстоятельство, что молодые люди с опозданием могут занять ответственный пост со всеми его трудностями, надеждами и опасениями, означает более позднее включение в сферу реальной профессиональной и социальной деятельности. Впоследствии это может привести к замедлению темпов профессионального, социального и психологического развития.

В осуществлении мечты огромную помощь молодому человеку может оказать **наставник**. Он способен вселить в него уверенность, разделяя или одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. **Основная функция наставника состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений «родитель – ребенок» к отношениям в мире взрослых сверстников.** Наставник должен в достаточной степени обладать родительскими качествами, олицетворяя высокий уровень достижений, но в то же время проявлять к ученику сочувствие и симпатию, чтобы суметь преодолеть разрыв между поколениями и установить отношения «на равных».

Молодость является тем возрастом, когда заключается большинство браков: к 24 годам в брак вступает до 3/4 молодых людей. При этом фиксируется следующая тенденция: если молодые люди не вступят в брак в период жизни от 19 до 28 лет, то в последующие годы сделать это становится все труднее. Таким образом, **создание семьи – это своего рода социальная задача («задача развития») молодых;** молодые годы сензитивны для поиска и нахождения спутника жизни.

Вступление в брак представляет собой важный момент жизненного пути личности в молодости. Семейная жизнь оказывает существенное влияние на ход психического развития человека, на его профессиональное становление и реализацию творческих возможностей. Чувство уверенности в себе, ответственности перед супругом, самим собой, детьми и обществом, радость от интимного общения друг с другом в счастливом браке поднимают человека на высокий уровень жизнедеятельности и творчества. **Неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его профессиональное продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру.**

С выходом замуж, созданием семьи у молодой женщины начинается освоение еще одной роли – **хозяйки дома**. Домашний труд, который играл небольшую роль в жизни девушек и почти никакой – у юношей, когда они жили со своими родителями, становится в собственной семье важным элементом бытового поведения молодых супругов. Как утверждают социологи, **домашняя нагрузка молодой жены втрое больше, чем у мужа,** – именно на ее плечи ложится большая часть домашних дел. И если поначалу ведение домашнего хозяйства нередко ощущается молодой женщиной как приятная обязанность, то вскоре,

особенно с появлением Детей, домашняя нагрузка становится чрезмерной. Современной молодой женщине трудно мириться с таким неравенством, тем более что до выхода замуж она была во всем равна со своим сверстником.

Трудовая загруженность молодой работающей женщины, имеющей семью и детей, существенно изменяет весь строй ее жизни. Изменяются самые разные стороны ее жизнедеятельности: сокращается время на отдых и культурный досуг, нередко тормозится профессиональный рост, ограничивается круг общения. Перегрузка на работе и дома негативно отражается на микроклимате семьи, взаимоотношениях супругов, становясь часто причиной семейных конфликтов. **Большое количество разводов на первом году брака свидетельствует прежде всего о психологической неготовности молодоженов нести груз бытовых обязанностей.**

У большинства женщин «пик» нагрузки, соответствующий раннему материнству, совпадает с периодом профессионального становления. **Материнство нередко приводит к сбою в ритме профессионального роста,** к отставанию женщины в продвижении по работе. Исследования уровня квалификации рабочих – мужчин и женщин – четко обнаруживают, во-первых, замедление темпов роста квалификационного уровня у женщин в период от 20 до 29 лет и, во-вторых, стабилизацию квалификации у большинства женщин после 30 лет на достигнутом уровне, в то время как у мужчин в возрасте 25–29 лет наблюдается особенно значительное повышение квалификации и рост ее продолжается до 40 лет.

Рождение и воспитание детей составляют важнейшую сторону жизни молодой семьи. Рождение ребенка изменяет самосознание супругов: мужчина превращается в отца, женщина – в мать. Младенец дает матери чувство ее собственной значимости и психологически защищает ее от житейских трудностей и неурядиц. Отцу он дает возможность продемонстрировать свое благородство, почувствовать себя защитником, помогает ему поупражняться в великодушии, в терпимости, выдержке. Освоение родительской роли требует от супругов принятия на себя обязательств, регулирующих их место, как в семье, так и в обществе. Эти обязательства должны быть осознанно приняты человеком как формы реализации его жизненных целей.

Рождение детей изменяет весь строй семьи – она получает временную перспективу, включается в процесс воспроизводства жизни, преемственности поколений. Особое значение приобретает появление ребенка в семьях, где молодожены не объединены общими профессиональными интересами, имеют разные увлечения, что способствует духовному и эмоциональному разобщению юной пары. **Совместный ребенок сразу делает всех этих людей родными,** а молодоженов не просто супружеской парой, но по-настоящему родственниками. Тем самым ребенок дает своим родителям и родителям родителей чувство общности забот, желаний, интересов.

Дети превращают супругов в родителей, в воспитателей и педагогов. Прибавляя множество больших и маленьких дел и хлопот, прежде всего житейских, дети заставляют взрослых отрывать взор от привычной

повседневности, обращают их мысли к вечным вопросам бытия. Они открывают родителям новое зрение, изменяют их мировоззрение. Многие взрослые вспоминают первые годы семейной жизни, воспитание маленьких детей как самый счастливый период в своей жизни.

Основные приобретения в развитии молодых людей

В житейских представлениях людей возраст молодости окрашен в светлые тона. Молодость является наиболее ценным возрастом; молодежь представляет собой ту социальную группу в обществе, на которую в первую очередь ориентируются композиторы, певцы, модельеры, предприниматели, политики. В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, к преобразованию окружающего мира, себя самого. Молодой человек максимально работоспособен: он достигает предельных показателей своего физического и психофизического развития. Он здоров, полон сил, ощущает себя способным на любые свершения; субъективно кажется, что нет никаких непреодолимых преград и трудностей. Во все свои дела и начинания молодые люди вкладывают большую энергию и напор. Для реализации своей идеи они готовы работать и днем и ночью, при этом неудачи в начинаниях переживаются тяжело и часто выбивают из колеи.

В молодости происходит выравнивание отдельных сфер личности. А.В.Толстых отмечает: «Без качественных скачков, без известной неравномерности не обходится ни одно развитие. Все дело лишь в том, что в молодости «несовпадение во времени» неизбежно должно ослабляться, организовываться в гармонию неповторимой индивидуальности, особой личности».

Б. Ливехуд указывает, что в молодые годы, и прежде всего, в их второй половине внутренняя душевная жизнь впервые приобретает личные формы – возникает *собственный уникальный внутренний мир*. Появляется знание о собственной жизни как особой задаче, и не только знание, но и конкретный опыт о начале и конце жизни, о добровольно выбираемой ответственности в отношении людей и общественных институтов. Молодые люди чрезвычайно экспансивны в социальной сфере и в межличностных отношениях: у них широкий круг общения, они легко входят в различные сообщества и группы. **Молодые люди легко знакомятся, устанавливают контакты, завязывают дружбу.**

Молодость – время серьезной и большой любви, поиска спутника жизни, создания семьи. Молодые люди отличаются большой политической активностью. Особенно эта черта присуща студенческой молодежи. **Справедливое переустройство общества – одна из тем обсуждений и деяний молодежи.**

Этот период является временем, когда интенсивно развивается внутренняя жизнь во всем ее многообразии и проявляется в целях, ориентированных вовне. Ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале является неустойчивым, что проявляется в сильном колебании чувств и в стремлении

испытать собственные способности в более близких человеческих отношениях и в профессиональной жизни. В двадцатые годы жизнь чувств еще интенсивна и неустойчива. Когда Гете было 27 лет, он охарактеризовал пройденную фазу жизни словами: «Ликование до небес – печаль до смерти». Самооценка человека в этой фазе еще очень зависит от реакции на его действия и деятельность. Молодой человек стремится проявить себя в различных ситуациях, чтобы понять и познать себя и свои способности, найти свое призвание.

К концу периода молодости приходит ощущение устойчивости своего отношения к миру, своего социального и профессионального Я. Зарождается чувство хозяина своей жизни, социальная ответственность за себя и за дело, продолжается профессиональное самоопределение и уточняются критерии оценки себя как профессионала. **В этот период формируется индивидуальный стиль деятельности.**

В молодые годы человек стремится к самостоятельности, независимой жизни, осознает себя взрослым и полноправным. Происходит включение во все виды социальной активности и овладение различными социальными ролями.

В молодости продолжается интеллектуальное развитие. **Молодой человек проявляет высокую способность к усвоению нового, к напряженной интеллектуальной деятельности.** Владение способами учебной и умственной деятельности обеспечивает высокую продуктивность в освоении сложных форм теоретического сознания и деятельности – философии, науки, права, искусства и т.д. Многие открытия в науке совершаются молодыми.

В психологии нет общепризнанной точки зрения на проблему возрастного развития мышления (интеллекта) человека. Одни психологи считают, что интеллектуальное развитие заканчивается в детском возрасте. Наиболее авторитетный исследователь онтогенеза мышления Ж.Пиаже утверждает, что к 15 годам складываются основные структуры мышления человека и в дальнейшем мышление лишь функционирует, но не развивается. Меняются только содержание и области, в которых используются сформировавшиеся когнитивные структуры. Другие исследователи более оптимистично смотрят на перспективы интеллектуального развития человека и полагают, что качественные преобразования мышления происходят и во взрослом периоде.

Наиболее интересные данные о развитии мышления на этапах онтогенеза получены в когнитивной психологии. Не вдаваясь в описание детальной картины развития мышления, представим общую логику его возрастной динамики. В современной когнитивной психологии получила подтверждение психометрическая теория «подвижного» и «кристаллизованного» интеллекта, предложенная американским психологом **Р.Кеттеллом**. Согласно этой теории, в интеллекте следует различать кристаллизованную (предметно-содержательную) и подвижную (операционно-динамическую) составляющие. Кристаллизованный («связанный») интеллект включает в себя культурные знания, образованность, компетентность; он в большей степени зависит от обучения, протекающего в условиях недостаточно длительного времени.

Подвижный («свободный», «текучий») интеллект представляет собой базовую способность осмысливать содержание, осуществлять обработку информации. **Он определяет скорость, или темп, в котором происходит обработка информации.** Подвижный интеллект, с точки зрения Р. Кеттелла, независим от приобщения к культуре.

При этом предметно-содержательный и операционно-динамический интеллект имеют отличающиеся траектории развития в течение жизни. Примерно до 25 лет их развитие идет параллельно и по возрастающей. Далее предметно-содержательный (кристаллизованный) интеллект остается на одном уровне на все последующие периоды жизни, а операционно-динамический интеллект после 30–35 лет начинает плавно снижаться, при этом инволюция наиболее выражена в пожилом возрасте.

Исследования когнитивных психологов показывают, что накопленные индивидом знания, уровень компетентности, умения остаются сохранными до глубокой старости. Более того, они даже могут быть усилены при обучении или упражнении. В исследованиях выделены две основные сферы, в которых могут наблюдаться главным образом положительные изменения в предметно-содержательном интеллекте второй половины жизни: практический ум, сфера знаний и область фундаментальных жизненных законов. Мудрость была в первую очередь выделена как та форма предметно-содержательного интеллекта, которая может продолжать совершенствоваться или даже впервые возникает во взрослом возрасте.

Как отмечается в отечественных психологических исследованиях, для возрастного периода 18–25 лет свойственно усиленное развитие психических функций, их фронтальный прогресс. В этот период наиболее интенсивно развиваются память и мышление. Как отмечает *С.Д.Смирнов*, преобладающее значение в познавательной деятельности молодых людей начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. При сопоставлении особенностей развития памяти у студентов и работающих молодых людей оказалось, что все процессы памяти в студенческой группе отличаются более высокими показателями развития. Наибольшие различия обнаруживаются в долговременной памяти.

9.3. Кризис молодости – становление субъекта собственной жизнедеятельности (27,0 лет – 33,0 года)

Феноменология кризиса молодости

К тридцати годам человек обычно утверждается во взрослой жизни – определяется в профессии, достигает первых результатов в профессиональной деятельности, устраивает семейную жизнь и т.д. Молодые люди входят в

профессиональное сообщество и получают признание у своих более опытных сослуживцев. Они реализуют уже многое из того, что намечали в юности.

К тридцати годам человек становится уникальной личностью, со своим мировоззрением, со своим стилем деятельности, образом жизни, кругом общения и манерами поведения. Человек находится на вершине развития своих интеллектуальных возможностей. Он прошел серьезную школу социальной и общественной жизни.

В 27–28 лет человек вступает в период кризиса молодости. В этот период человек впервые оглядывается на прожитые годы; у молодого человека возникает отчетливое чувство, что он простился с юностью. Заглядывая вперед, он чувствует, что вступает в фазу, когда появляются совершенно другие жизненные задачи. **Такая остановка и рефлексия проявляются в переживании чувства, что юность миновала и что начинается новый этап в индивидуальной жизни.** Нередко первый взгляд назад, прощание с юностью окрашены в грустные тона. Это происходит в том случае, если представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, оказываются не совсем верными, **жизнь вдруг перестает казаться легкой и понятной, иногда разрушаются основы образа жизни, перестраивается вся личность.**

«Анализируя пройденный путь, свои достижения и провалы, человек обнаруживает, что уже при сложившейся и внешне благополучной жизни личность его несовершенна, что много времени и сил потрачено впустую, что он мало сделал по сравнению с тем, что мог бы сделать и т.п. Иными словами, происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семью, профессию, привычный образ жизни... Этот кризис молодости свидетельствует о том, что человек переходит на новую возрастную ступень – возраст зрелости».

Примерно в 30 лет подводят первые итоги, знают, что могут, что дается с трудом и чего никогда не сумеют сделать. Многие работающие люди переживают тридцатилетие, когда подводятся первые итоги жизни, как внутренне относительно спокойную фазу жизни. Под этим подразумевается, что внешне может случиться все, но внутреннее равновесие и внутренняя уверенность велики.

«Решив, казалось бы, сложнейшую проблему, – отмечает А.В.Толстых, – найдя себя во взрослой жизни, утвердившись в ней как муж, отец, профессионал, общественный деятель, он вдруг осознает, что стоит фактически перед той же задачей – найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя в данном случае масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые он увидел только теперь».

Б. Ливехуд отмечает, **что для женщины 28-й или 29-й годы жизни являются, может быть, еще большим переходом и еще более трудным прощанием с юностью, чем для мужчины.** И от нее в тридцатые годы требуется относительно большие организаторские достижения. Дети уже немного подросли, они ходят в разные школы в разное время. Каждого ребенка надо вовремя отправить, снабдив его всем, что ему нужно для души и тела, а потом справиться

с домашним хозяйством. Это требует также организаторского таланта, как пост руководителя предприятия для мужчины.

Г. Томэ ссылается на наблюдения двух известных авторов в области лонгитюдных («продольных») исследований Г. Джонса и Дж. Мак Фарлейна об особенностях развития одних и тех же испытуемых в подростковом (юношеском) кризисе и кризисе 30 лет. Они фиксируют сильные отклонения в общей картине развития у многих испытуемых на втором и на третьем десятке их жизни. Молодые мужчины, в 30 лет оказавшиеся вполне собранными, компетентными и творчески направленными, в 14–16 лет действовали негативно, были крайне неуверенными в себе, отказывались учиться в школе. В то же время, среди 30-летних встречались молодые люди, выглядевшие крайне неуверенными, безнадежно разочарованными, в то время как в 14–16 лет они казались уже относительно зрелыми и отличались весьма значительными интеллектуальными и школьными успехами. **Психологическая природа взаимосвязи кризиса отрочества и кризиса молодости еще не изучена, но то, что эти кризисы внутренне связаны между собой, не вызывает сомнений.**

Г. Томэ отмечает, что третье десятилетие жизни человека занимает особое место при рассмотрении вопроса о зависимости между возрастом и склонностью к конфликтам. Наряду с возрастом полового созревания третье десятилетие особенно выделяется у женщин. При этом отчетливо проявляются конфликты с родителями, учащаются конфликты, связанные с возможностями и реализацией своих интересов. Они отражают трудности социальных ситуаций; например, у секретарш и коммерческих служащих – женщин, которые после рождения ребенка внезапно вынуждены оставить свою работу. Социальная статистика свидетельствует о том, что профессиональная и географическая мобильность достигает пика в молодые годы, а эмиграция и значительное количество нарушений правил дорожного движения характерны именно для третьего десятилетия. На большую вероятность смены профессии или места работы и жительства указывается и в других исследованиях психологов и социологов.

«Приближаясь к тридцатилетию, – пишет *Г. Шихи*, – мы начинаем ощущать в себе новые жизненные силы. Мужчины и женщины говорят о своих чувствах скупно и ограниченно. Они обвиняют всех и вся в том, что выбор, сделанный ими в двадцать лет, был неудачен, и все сводят к росту карьеры. Может быть, на самом деле в тот момент выбор был прекрасен, но сейчас он уже не удовлетворяет человека. Какой-то внутренний аспект, оставленный без внимания, сейчас пытается проявиться. И человек опять поставлен перед необходимостью выбора. Требования к личности изменились и ужесточились. В работе происходят большие перемены, путаница и часто кризис, и человек, желая выплеснуть отрицательные эмоции, в то же время мечтает обрести опору в жизни. Появляется стремление вырвать пройденный кусок жизни и начать все сначала в тридцать лет. Это может означать выход на иную дорогу или превращение мечты «например, стать президентом» в более реальную цель. Одинокий человек чувствует толчок, побуждающий его искать партнера. Женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится выйти в свет. Бездетные

родители стремятся завести детей. И почти каждый, кто уже семь лет живет в супружестве, чувствует недовольство. Если это не приведет к разводу, то вызовет серьезный пересмотр брачного союза и стремлений партнеров».

Нормативный кризис молодости – один из самых острых кризисов развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними (ведь неудача здесь более значима, чем для молодого специалиста). Более тяжело этот кризис переживают мужчины, чем женщины, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно профессиональной карьеры мужчин.

Как правило, мужчина на первое место ставит работу. Это предпочтение проявляется и в юности, в период самоопределения, когда решаются вопросы «кем быть?, каким быть?». Но в 30 лет вопрос профессионального роста приобретает особое значение. **Тридцатые годы жизни в общественном мнении и собственном представлении – это годы, когда необходимо делать карьеру.** Кто до сих пор не был замечен, тот будет обойден при последующих повышениях, – таково господствующее мнение.

Несмотря на то, что человек может быть относительно доволен своей жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что что-то переоценил в своей жизни, а что-то недооценил. То, что еще вчера казалось жизненно важным и чему отдавалось много усилий, кажется мелочным, пустым, по сравнению с тем, что хотелось бы сделать. **Происходит глубинный самоанализ и критический пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей.**

Иногда такая внутренняя переоценка приводит к перемене профессии, к пересмотру своих отношений с окружающими людьми, к перемене уклада семейной жизни. **Такая внутренняя работа необходима для осознания человеком своего места в жизни.** Если человек не сумеет вовремя переоценить и при необходимости исправить сложившийся образ жизни, ему не удастся реально изменить себя и развиваться дальше.

Самоопределение в собственной жизнедеятельности

И по социальным и по психологическим меркам человек к тридцати годам завершает определенный этап своего развития. Возникает необходимость (социальная и личная) подвести предварительные (промежуточные) итоги и определить перспективы дальнейшей жизни. Первые жизненные успехи и ожидания уже позади, труд и быт становятся будничными и в результате происходит новое снижение чувства осмысленности и полноты бытия. **С рефлексивной оценкой пройденного пути, с осознанием возможностей и перспектив дальнейшего развития связана феноменология кризиса тридцатилетних.**

Стержневую основу процесса самоопределения личности в кризисе молодости составляет профессиональная деятельность, перспективы профессионального роста, карьеры. В связи с этим представляют интерес психологические исследования профессионального развития человека. В отечественной психологии получила признание схема профессионального генеза **Е.А.Климова**. Он выделяет следующие основные варианты и фазы развития профессионала.

Оптанист. Человек обретает озабоченность вопросами выбора или вынужденной перемены профессии и делает этот выбор. **Адепт.** Это человек уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее. **Адантаит.** Молодой специалист должен найти в себе разумение и возможности саморегуляции, чтобы распознать, понять новые для него нормы, регулирующие и поведение, и образ жизни, и манеры, и внешний облик профессионала, Должен суметь «вписаться» в контекст этих норм. **Интерпол.** Это Уже опытный, «наторевший» в своем деле работник, который любит свое дело и может вполне самостоятельно, все более надежно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Это признают и товарищи по работе. Он здесь уже «свой», «наш» – как бы уже внутри профессии, вошел в нее вполне определенно.

Мастер. На этом уровне профессионализма человек может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи, которые не всем коллегам по плечу. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Он обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым работником. Обычно он уже имеет некоторые формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание).

Авторитет. Это мастер своего дела, уже хорошо известный в профессиональном кругу или даже за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников он имеет те или иные высокие формальные показатели квалификации (разряд, категорию, звание, ученую степень). О его успехах уже известно многим; возможно, он уже имеет награды, знаки отличия. С мнением его уже заметно считаются и коллеги, и руководители. Профессиональные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Наставник. Авторитетный мастер своего дела в любой профессии «обрастает» единомышленниками, учениками, последователями. И это одно из обстоятельств, которые делают его жизнь наполненной осмысленной перспективой. Несмотря на приближающийся выход на пенсию, жизнь, связанная с передачей опыта молодым, с отслеживанием их успехов, а также посильным включением в их дела, может быть полной смысла.

В исследованиях зарубежных психологов выделение этапов профессионального развития сопряжено с указанием возрастных границ. В периодизации профессионального пути **Р. Хейвигхерста** выделены такие этапы.

1. Идентификация с работником (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет). Школьники научаются организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. Становление профессионала (от 25 до 40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. Работа на благо общества (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находят время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

По завершении периода первоначального вхождения в профессию, ее освоения, с приобретением профессиональных знаний и умений (становления профессионала) молодому человеку требуется реальное подтверждение его профессиональных достижений. Это может быть прибавка к зарплате, повышение статуса, предложение перспектив профессионального роста. Если этого не происходит после 4–5 лет самостоятельной трудовой деятельности, то у молодого человека появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом.

Если руководство запаздывает с осознанием того, что молодой специалист уже «вырос», искусственно тормозит его продвижение, если профессионал вынужден существенно перерабатывать, чтобы доказать свое право на рост профессионального статуса, то возникает конфликтная ситуация или переутомление, неизбежно приводящее к углублению кризиса 30-летия. Сочетание этих неблагоприятных моментов увеличивает вероятность смены работы. Самое неприятное, что может произойти с молодым человеком в 30 лет, – это полное разочарование в своей профессиональной деятельности.

Исследователи выделяют следующие возможные пути разрешения профессионального кризиса молодости.

1. Прекращение профессионального роста – стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности – выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

3. Конструктивное разрешение – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. Деструктивное разрешение – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.

Путь разрешения кризиса зависит от особенностей предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в целом. В работах психологов отмечено, что мужчины и женщины по-разному переживают процесс пересмотра жизненных целей в период от 28 до 33 лет. **Мужчины могут сменить работу или изменить образ жизни, но их сосредоточенность на работе и карьере не меняется.** Женщины на переходе 30-летнего рубежа обычно меняют приоритеты, установленные в молодости. **Женщин, ориентированных ранее на замужество и воспитание детей, теперь в большей степени начинают привлекать профессиональные цели; в то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака.**

Представления мужчин о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, как у женщин. Женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам.

«В переходном возрасте, – пишет *Г.С.Абрамова*, – отношение женщины к карьере обостряется тем, что она на фоне естественного прилива сил в то же время начинает по-новому реагировать на социальные отношения, вторгающиеся в ее семейную жизнь. Социологи называют этот период в жизни женщины периодом «кухонного бунта», когда женщина делает попытку изменить свое социальное положение за счет профессионального совершенствования, психологи говорят о переоценке решений о карьере, о стиле жизни».

Сапагова Е.Е.

ВЗГЛЯД НА ВЗРОСЛОСТЬ ИЗНУТРИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИВЕРТИСМЕНТ*

Как-то так повелось в возрастной психологии, что ни взрослость, ни кризис взрослости почти не изучаются специально, поскольку считается, что данные других отраслей психологии (психологии познавательных процессов, психологии

* Сапагова Е.Е. Взгляд на взрослость изнутри: психологический дивертисмент // Психология зрелости и старения. – 2001. - №1. - с. 5- 27

творчества, клинической психологии, социальной психологии, психологии труда и многих других) в комплексе так или иначе освещают разные аспекты этого периода жизни. При построении общей теории индивидуально-психического развития человека в центре психологического познания находятся преимущественно ранний и поздний онтогенез, а наиболее творческие, продуктивные и социально активные фазы жизни оказываются на периферии исследования.

Виной тому - объективная логика онтогенетических исследований: для определения нижнего порога зрелости необходимы знания о генезисе тех структур, которые обеспечивают оптимальные режимы их функционирования, и о возрастных синдромах отрочества и юности, а для определения *верхнего* порога зрелости нужны знания о старении и старости. Развитие и характеризуют этими двумя источниками процессами эволюции и инволюции психических функций. Таким образом, взрослость оказывается лишь неким итогом бурных процессов развития и реализации механизмов, свойств и структур поведения, заложенных в детстве и отрочестве, за которым последует жизненный спад и старческое угасание психических функций. Тем самым взрослость имплицитно рассматривается как некое протяженное стационарное состояние, характеризующееся более или менее полной *стабилизацией* функций и свойств сложившейся личности, образовавшегося интеллекта, определившихся ценностных ориентаций и картины мира. В свое время, Э. Клапаред характеризовал зрелость как состояние психической «окаменелости», когда процесс развития «прекращается», а В. Джеймс писал, что после 25 лет взрослые почти не могут принимать новые идеи: бескорыстная любознательность проходит, умственные связи установлены, способность к ассимиляции исчерпана.

Вполне понятно, что такие установки долго не позволяли подойти к взрослости как к периоду продолжающегося *поступательного развития*. В то же время благодаря почти вековому накоплению знаний о детском возрасте и старости обнаружен важный онтогенетический факт - ускорение *процессов созревания* и *замедление процессов старения*, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, следствием которого является значительное расширение возрастного диапазона и потенциалов периода взрослости (от 25 - 30 до 55 - 65 лет). Значит, невозможно составить целостную, полную картину развития без понимания и учета глубинных особенностей этого периода. Впервые задача специального анализа взрослости была поставлена в 1928 г. Н. Л. Рыбниковым, предложившим называть раздел возрастной психологии, посвященной взрослости, «акмеологией».

В работе Рыбникова не столько освещена объективная картина развития в период взрослости, сколько сделана попытка взглянуть на неё с точки зрения самого субъекта взросления («взгляд изнутри»). В ней описан обобщенный опыт консультирования взрослых людей, обратившихся к психологу даже не столько за профессиональной помощью, сколько в связи с необходимостью отразить вслух ту душевную смуту, которая часто сопровождает переживание себя взрослым, особенно в «критических жизненных точках».

Вполне понятно, что «благополучные» взрослые реже становятся клиентами психологов, хотя и они не чужды тем переживаниям, о которых речь пойдет ниже. Вследствие этого наши обобщения касаются преимущественно тех, кому удалось разрешить далеко не все проблемы возраста: одиноких людей, супругов на грани развода; безработных; людей, круто изменивших привычную жизнь; тех, кто утратил кого-то из близких; людей, переживших стрессы, обман, предательство и т.п. Работа с такими взрослыми осуществлялась преимущественно в русле логотерапии В. Франкла, которая считается одним из эффективных методов работы со взрослыми, особенно с лицами гуманитарно-философского склада, склонными к глубинной рефлексии.

Какого человека можно считать не только физиологически, социально и юридически, но и психологически взрослым? При попытке осмысления взрослости психологические критерии стремительно субъективируются, поскольку центральным моментом переживания себя как взрослого является именно собственное отношение человека к своему возрасту, отнесение себя к определенной возрастной категории (для чего очень важно наличие семьи и опыта родительства). Понятие *взрослая (зрелая) личность* -сравнительно новое в психологии, хотя реалья взрослости (зрелости) относится к старейшим. Содержательное наполнение этого понятия во многом определено философским анализом таких явлений, как *массовый человек* (Х. Ортега-и-Гассет), *бегство от свободы* (Э.Фромм), *экзистенция* (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), *самоактуализация* (Л. Маслоу), *самость* (К.-Г. Юнг), *социальный интерес* (А. Адлер), *жизненный смысл* (В. Франкл), *Эго-интеграция* (Э. Эриксон) и др. Понятие взрослости (зрелости) в первую очередь соотносят с исследованием *экзистенциального отношения человека к собственной жизни, к своему «Я»* в широком смысле - к возможности повлиять на мир и изменить его, вписать себя в многомерный социокультурный опыт, в универсум, в космос.

Э. Эриксон, анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, считал ее центральной на жизненном пути человека. Развитие личности в это время продолжается во многом благодаря влиянию детей, молодого поколения, которое подтверждает необходимость субъективного ощущение своей *нужности другим. Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода)* как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в попытках индивидуального творчества. Во всё, что делает взрослый человек, он вкладывает частицу своего «Я», своего индивидуального опыта и тем самым становится участником культурно-социального прогресса. Более того, для взрослого человека становится личностно значимой экстраполяция своего опыта, для него важно «остаться в памяти потомков», закрепившись в бытии своими поступками, событиями своей жизни, результатами творчества, сделанными выводами, накопленными жизненными наблюдениями. Взрослый человек начинает нуждаться в восприимчивом слушателе, который готов учиться на чужих ошибках. Думается, что пресловутый «конфликт отцов и детей» - это конфликт не только детей, желающих жить своим умом, но и отцов, которые,

пребывая в своего рода ностальгии, навязывают свой опыт детям, не учитывая изменившихся условий жизни. Стремление взрослых людей, уже вырастивших детей, после развода к рождению детей во втором браке может объясняться не только гендерным зовом, но и необходимостью в потомках, которые с сыновней готовностью будут принимать и ассимилировать родительский личный опыт. В известном смысле, качество и оригинальность личного опыта не беспокоят взрослого, ему просто важно быть услышанным, принятым, оцененным потомками.

Со взрослостью принято связывать такие новые личностные характеристики, как:

- умение брать на себя ответственность, принимать решения;
 - стремление к власти и организаторские способности;
 - способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других;
 - уверенность в себе и целеустремленность;
 - склонность к философским размышлениям;
 - защита системы собственных принципов и жизненных, ценностей;
- способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развития воли;
- формирование индивидуального жизненного стиля;
 - стремление оказывать влияние на мир и передавать индивидуальный опыт молодому поколению;
 - реализм, рационализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни;
 - стабилизация системы социальных ролей и др.

За счет этих новых качеств большинство взрослых людей обретает к середине периода взрослости - 40 годам - устойчивость в жизни и уверенность в себе.

Но одновременно в этот, казалось бы, стабильный, надежный и спланированный взрослый мир закрадывается сомнение, связанное с оценкой пройденного жизненного пути; пониманием стабилизации, «сделанности» жизни; переживаниями из-за отсутствия ожиданий новизны и свежести, спонтанности событий и возможности что-то изменить в жизни (так свойственных детству и юности); переживанием краткости жизни, невозможности осуществить все задуманное. Взрослость, несмотря на кажущуюся устойчивость, - такой же *противоречивый* период, как и другие. Противоречивость взрослости очень хорошо передал Е. Евтушенко в «Уроках Братска»:

Сорокалетье - странная пора,
когда еще ты молод и не молод
и старики тебя понять не могут,
и юность, чтоб понять, не так мудра».

Сорокалетье - страшная нора,
когда измотан с жизнью в поединке
и на ладони две-три золотинки,
а вырытой пустой земли - гора.

Сорокалетье - дивная нора,
когда иную открываешь прелесть,

умна, почти как старость, наша зрелость,
но эта зрелость вовсе не стара.

Взрослый человек одновременно переживает и чувство стабильности и душевное смятение по поводу того, действительно ли он верно понял и реализовал *настоящее предназначение своей жизни*. Особенно острым становится это противоречие в случае негативных оценок, данных самой личностью своей предшествующей жизни, и необходимости выработать новую жизненную стратегию. Взрослость позволяет человеку «переделать» жизнь по собственному усмотрению, развернуть ее в ту сторону, которую он считает целесообразной (метафорически выражаясь, жизнь в это время, как при игре в прятки, считает: «два... два с четвертью... два с половиной ... два с тремя четвертями...»).

Одновременно в калачи взрослости входит *преодоление* переживания того, что жизнь реализовалась уже не совсем так, как хотелось, как виделось в предыдущих возрастах, что рождает философское отношение к жизни, терпимость к просчетам и жизненным неудачам, принятие своей жизни такой, как она складывается. Совершая индивидуальные экскурсии «внутри своего возраста», человек учится находить в нем положительное, правильное, достойное, ценностное, он начинает лучше понимать себя, возвращаясь рефлексно в собственное прошлое. Вот как пишет об этом Ш. Кабрера в книге «Информация к размышлению»: «С возрастом я перестаю скрывать свои годы. Если меня спросят об этом в 30 лет - мне будет 30 лет. Возникнет ли этот вопрос в 45, я признаюсь, что мне 45. Ибо какой год я могу вычеркнуть из своей жизни? Год, в котором родились мой сын или дочь?... Или тот, когда я первый раз влюбилась? Может, отказаться от какого-нибудь менее удачного? Как тот, когда я слегла с воспалением легких. Или один из тех печальных лет, когда кому-то из близких было сказано последнее прости? Можно было бы вычеркнуть какой-то, на первый изгляд, незначительный год. Год, когда я увидела падающую звезду? Или тот, который я провела не в водовороте событий, а просто - довольной жизнью? Нет, думаю, что сохраню их все - хорошие, плохие и не особенно запомнившиеся, не вычеркну ни одного - ни счастливого, ни несчастного... Отказаться от какого-либо - значит, отказаться от самой себя. Потому что только сложенные вместе они составляют *мою жизнь*». Переживание «*мойности*» жизни (мы образуем это слово по аналогии с известным термином «*яйность*») взрослый человек очень ценит и стремится к представлению для других (в том числе детей, последователей и т. д.) собственной жизни как значимого явления. Это находит выражение в представлениях о том, что нужно стремиться «быть самим собой», «постараться себя не терять», «сохранить индивидуальность», «иметь принципы», «не бояться жизнь переменить», «делать, как должно, и будь, что будет» и т. п.

Если молодость во многом живет ориентацией на будущее, ожиданием настоящей жизни, которая начнется как только... Вырастут дети, окончу институт, защищу диссертацию, получу квартиру, рассчитаюсь с долгами за машину, отработаю пять лет за границей, достигну такой-то должности и т.д.), то взрослость в большей степени ставит цели, касающиеся именно настоящего (текущего) времени личности, ее самореализации и отдачи здесь и теперь (см.: [2,

3]). Именно поэтому многие, вступая в середину взрослости, стремятся начать жизнь сначала, найти *новые пути и средства самоактуализации*. Взрослой личности становится жаль быстро уходящего времени своей жизни, ей не хочется тратить его попусту, она более рационально подходит к его планированию, распределению, к постановке перспективных задач. Смена «эмоцио» на «рацио» обнаруживается и здесь, несмотря на то, что в целом личность ощущает себя полной сил, способной совладать с проблемами, принять правильное решение при необходимости выбора, принять ответственность на себя в сложных ситуациях и т. д. Опыт консультирования показывает, что состоявшиеся 35 - 45-летние люди, вопреки бытующим представлениям, в большинстве своем не хотели бы вернуться и юношеский или детский возраст (это, скорее, свойственно незрелым, инфантильным личностям и в большей степени женщинам), им нравится их возраст; 41 - 55-летние хотели бы его продлить, чтобы «еще многое успеть». Желание вместить в сутки более 24 часов, «незамечание» времени, пролетающего в делах, достаточно часто встречается у профессионально и личностно компетентных взрослых людей.

Обновленное постижение категории времени и формирование нового отношения к времени своей жизни - одно из новообретений возраста, которое, в известном смысле, указывает на психологическую зрелость личности. По отношению человека к времени своей жизни В.И. Ковалев, например, выделяет несколько типов поведения во взрослом возрасте:

1) *стихишно-обыденный тип*: личность зависит от события и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно, фрагментарно;

2) *функционально-действенный тип*: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; однако инициатива охватывает только отдельные периоды жизни, а не их объективные или субъективные последствия; у такого человека отсутствует жизненная линия;

3) *созерцательно-продолженный тип*: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у неё отсутствует четкая организация времени жизни;

4) *созидательно-преобразующий тип*: личность продолженно организует время, связывает его со смыслом жизни, с решением общественных проблем.

Взрослый человек уже хорошо понимает, что *от себя и своего прошлого не убежишь*: нельзя, да и не нужно, опять стать 20-летним, невозможно избавиться от накопленного негативного опыта («забыть» о потерях, неудачах, нерешенных проблемах, нереализованных целях) и груза совершенных ошибок, ни при каких условиях нельзя в один миг сменить свои устоявшиеся ценности на другие, вообще невозможно мгновенно стать другим. Но взрослость позволяет даже привычное сделать по-другому, внести новый смысл в то, что тебя интересует, что уже умеешь и, главное, хочешь делать хорошо (и в то, что надо делать именно тебе). Во взрослом возрасте отчетливо видно, как уже достигнутый уровень

развития может стать источником, своеобразным трамплином для новых витков развития, новых самоизменений.

«Делать обычное по-новому» означает насытить свою профессиональную, общественную, семейную, личностную деятельность новым смыслом и ценностями причем такими, ради которых хотелось бы жить. Думается, что во взрослости важное значение начинает иметь *«стимуляция интереса к жизни»* - нахождение интереса в самом себе, своем восприятии жизни, своей «картине мира». Для иллюстрации такой внутренней *самостимуляции* интереса к жизни приведем пример ответа на вопрос «Что вас интересует на свете?», данный потом Н. Олейниковым (1898 - 1942) в 30-е годы: «Меня интересует - питание; числа; насекомые; журналы; стихи; свет; оптика; занимательное чтение; женщины; пифагорейство-лейбницианство; картинки; устройство жилища; правила жизни; опыты без приборов; задачи; рецептура; масштабы; мировые положения; знаки; спички; рюмки; вилки; ключей и т.п.; чернила, карандаши и бумага; способы письма; искусство разговаривать.; взаимоотношения с людьми; гипнотизм; доморощенная философия; люди X века; скука; проза; кино и фотография; балет; ежедневная запись; природа, «Александро-Гриновщина»; история нашего времени; опыты над самим собой; математические действия; магнит; назначение различных предметов и животных; озарение; формы бесконечности: ликвидация безразличности; терпимость; жалость; чистота и грязь; виды хамства; внутреннее строение Земли; консерватизм; некоторые разговоры с женщинами».

Обращает на себя внимание то, как много «ненастного», «мирозданческого», «общекультурного», «экзистенциального», не имеющего непосредственного отношения к карьере, поддержанию существования, материальному обеспечению может интересовать человека. Эта дает основание заключить, что взрослого человека, помимо всего прочего, начинает интересовать *«жизнь сама по себе»* во всех ее многообразных проявлениях; во взрослости появляется индивидуальный «вкус к жизни» как таковой, может быть, даже «смакование жизни» и благоговение перед ее неисчерпаемостью. На этой основе, как думается, позже может формироваться экзистенциальное отношение к смерти и умиранию. В этой связи можно отметить также, что взрослые иногда переживают чувство, которое условно можно назвать «острая радость жизни» - счастье от того, что ты есть, что тебе дарована жизнь, что каждое жизненное мгновение - твое. Это «счастье жить» может выражаться в заполняющей человека радости даже от каких-то простейших, обыденных проявлений жизни: от летнего рассвета, от лунной дорожки на воде, от клейкого тополиного листка, от запаха свежего хлеба, от высокого голубого мартовского неба, от песни ... Ценность этих «простых радостей жизни», как кажется, очень близко передают следующие строки М. Кольцова:

Очень хочется жить:

Когда во дворе идет бесслезный и тусклый дождь;

Когда вспоминают о смерти детей;

Когда в соседнем доме играет кто-то на рояле;

Когда бабы в платках крикливо торгуют

на бульваре цветами;
Когда возвращаешься ночью из театра через
сонный и грустный город
Когда строят дом и кругом пахнет известью,
свежим деревом и горячим асфальтом;
Когда к жестокой, окоченелой, хмурой земле
подкрадывается весна и
Знаешь, что это будет еще не раз, всегда, всегда...

Взрослому человеку также свойственно желание «пожить для себя» («наконец-то позволить себе»), и в это понятие большинство вкладывает стремление удовлетворить те свои интересы, которые на протяжении прошлых лет оставались на втором плане из-за невозможности их реализовать под давлением мотивов более насущных. Поэтому у взрослых часто наблюдается всплеск всевозможных хобби, открытие в себе новых способностей, удовлетворение «детских» желаний и мечтаний, «испытание себя» в тех формах деятельности, которые ранее казались «закрытыми». Личность на этапе взрослости получает возможность «открыть свои закрома» и обновить привычную жизнь. Такая «заполненность» жизни, может быть, и создает иллюзию её стабильности, платоподобности.

Важно и то, что зрелость увеличивает долю *самостоятельности и ответственности* в принятии жизненных решений, определении жизненных стратегий, распределении времени жизни. Теперь не другие люди решают, что хорошо и плохо для человека, а он сам встраивается в структуру тех, у кого спрашивают совета, кто начинает сам определять, что хорошо или плохо, полезно или бесполезно, нужно или не нужно (вспомним: «крошка-сын к отцу пришел...»), и несет ответственность за переданный опыт. Взрослый человек получает возможность реализовать то, что он считает правильным, истинным, обязательным к исполнению, не только своей собственной жизнью, но и в известном смысле, и жизнью других (детей, учеников, последователей, коллег). Обретенные им ценности осмысляются, обобщаются, проверяются практикой собственной жизни и тем самым приобретают экзистенциальный характер. Мы могли бы назвать это своеобразной экзистенциальной компетентностью – внутренней установкой человека на то, что у него есть силы и средства справиться с любой проблемой, которую поставит перед ним жизнь, отсутствием страха и чувства беспомощности перед жизнью. Именно она может лежать в основе переживаемого каждым чувства наставничества - внутреннего обобщения индивидуальных события и желания передать свой опыт молодому поколению, поделиться уроками своей жизни.

Все эти процессы, как мы уже говорили, связаны с обретением *чувства времени*, и в этом можно отметить не только позитивные, но и трудные для человека моменты. Будущее, кажущееся неограниченным в юности и молодости, приобретает отчетливую границу, «линию горизонта», субъективно осмысляемую как длительность собственной жизни. На отрезке - между 35 и 50 годами время

заметно ускоряет ход, и прошлое в нем становится с каждым годом продолжительнее (взрослые слегка удивляются, говоря, к примеру: «надо же, мы дружим с - тобой уже 30 лет», «неужели я закончил школу четверть века назад?», «сын уже на втором курсе», «в следующем году мы отмечаем серебряную свадьбу» и т.п.). Обратим внимание на тот факт, что это прошлое еще близко и актуально, память сохраняет живые образы и подробности того, что объективно уже является прошлым («надо же, десять лет прошло, а все как будто бы вчера»). Из-за этой психологической сблизости, своеобразной смешанности близкого прошлого и актуального настоящего жизнь во взрослом возрасте часто воспринимается более равномерной, гладкой, ровной, стабилизовавшейся и субъективно длинной. В связи с появлением нового чувства «границы времени» к 50 годам человек все менее активно стремится к значительным изменениям в своей жизни, его больше интересуют те виды деятельности, в которых можно использовать накопленные знания, жизненный опыт, профессиональную и житейскую компетентность.

Появление линии жизненного горизонта не означает, что взрослая личность начинает психологически готовиться к концу жизни. Наоборот, взрослость раздвигает жизненные горизонты в силу того, что многое из познанного и освоенного на предыдущих возрастных этапах обретает осмысленность, глубину, перспективу, объемность. Жизнь раскрывается взрослой личности во всей полноте и богатстве нюансов, как голограмма, она проживается подробно (многие мгновения «застывают» и впечатываются в память яркими образами, которые являются или станут позже свидетельствами достоверности собственного «Я», иллюстрациями себя и своего жизненного пути - синтезированным «образным Я», картиной-панорамой, микроисторией собственной жизни).

К.Г. Юнг считал, что взрослый человек постепенно *высвобождается из плена собственного «Я»* и начинает ориентироваться на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с другими людьми, миром, космосом. Люди с универсальными духовными запросами (особенно художники, религиозные деятели, политики, те, кто по роду своей деятельности работают с молодежью) могут и пятидесятые годы жизни переживать как творческий период. Это освобождение из плена «Я» испытывает не всякий взрослый, но оно позволяет личности развиваться в признанный другими *авторитет*. Тот, кто не справляется с собственным кризисом и остается «великовозрастным инфантлом», проигрывает в глазах молодого поколения, в первую очередь собственных детей.

Любопытно, что именно молодежь достаточно тонко чувствует эту важнейшую ценность взрослости - «подлинность» взрослого человека, его способность сохранять свою Самость при столкновении с любыми препятствиями и проблемами, последовательно воплощать в жизнь свой личностный стиль. Следует отметить в этой связи и такую характеристику взрослой личности, как генерализованная ориентация на молодое поколение, искреннее желание помочь молодым обрести собственное «Я». В ряде случаев интерес к молодежи, принципиально свойственный взрослому возрасту, еще переживаемая

«психологическая близость» к молодости («я не чувствую свои годы», «года не давят на плечи») приобретает своеобразную форму некритичного подражательства молодым в одежде, жаргоне, стиле жизни и формах общения (что, скорее, свидетельствует о недостаточной и личностной зрелости, поскольку зрелой личности нет нужды искать и демонстрировать свою идентичность таким образом). Одновременно хотелось бы упомянуть, что каждая возрастная группа на этапе взрослости сохраняет жаргонный репертуар, стилевые предпочтения, некоторые поведенческие паттерны своей молодости и приносит эти элементы «прошлой молодежной» субкультуры в общий коммуникативный план. В этом можно легко убедиться, послушав радио или включив телевизор на выступлении 40 - 45-летнего политика, журналиста, артиста, модельера и т.д. В каждом из них ровесник «распознает» субкультурную общность, даже если на нее напластованы жаргонизмы и вульгаризмы «нового времени» и современной молодежи.

В период взрослости в распоряжении человека находятся все силы, все аспекты психики. Слова Х. Кюнкеля о том, что «судьба приходит изнутри» как нельзя лучше выражает основной смысл этой фразы. Человек, развивающийся последовательно, достигает к середине 50-х годов второй творческой кульминации. Он способен к обобщению и критическому осмыслению собственного опыта, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы использовать этот опыт в своей деятельности. В это время личности нужен коллектив, последователи, ученики, «слушатели-адапты», взрослая зрелая личность стремится к руководству, организации, власти.

Б.Ливехуд [5] считает, что к взрослому возрасту человек обретает «доминирующий основной склад», афористически определяя его как «тональность, в которой пишется личностная биография», а, по сути, имея в виду *тип личности, жизненную направленность*, определяемую всем предшествующим психическим развитием, в том числе внешними обстоятельствами жизни, социально-культурными факторами, семейным укладом, в котором воспитывался человек, профессиональным выбором, уровнем общественной активности и т.д. Это - своеобразная склонность строить и проживать жизнь именно таким образом и находить в этом переживание истинности, ценностности, осмысленности своего жизненного пути и удовлетворение от жизни.

Например, достаточно распространенный *тип исследователя* реализует стремление изучить, понять функционирование окружающего мира и объяснить связь явлений в нем. При этом не так уж важно, на что именно (психологию, язык, сельское хозяйство, математическую логику или выделительную систему дождевого червя) направлена активность исследователя, главное – избранная познавательная позиция, прогрессирующая в жизненную позицию, жизненное кредо. Такие люди часто демонстрируют склонность к одиночеству, кропотливому накапливанию информации, созданию архивов.

Люди мыслящего типа ощущают стремление упорядочить мир своих представлений в системах и теориях, увидеть его в глобальных взаимосвязях. Помимо философии, для которой мышление является главным атрибутом, в

любой отрасли знаний и практики можно стать мыслителем, правда, качественный разброс здесь достаточно велик - от доморощенных обывательских рассуждений до построения глобальных обобщений аутично-профессионального типа. Мыслящий тип проявляется уже в юности, и в течение всей жизни люди с этим типом мышления испытывают трудности, связанные с необходимостью следовать логике в своих рассуждениях и быть не просто понятыми, но понятными. Их стремление указывать на противоречия, задавать назойливые вопросы часто создаст социальные проблемы в соответствующих профессиональных группах. Любой конфликт такая личность воспринимает как вызов своей интеллигентности.

Люди организующего типа воспринимают мир как то, что нужно упорядочить, переделать, сделать попятным и простым. Этот тип тоже обнаруживается в юности - прежде всего, в склонности к практической и организационной работе. Взрослые этого типа не любят рассуждать и рефлексировать, они делают, их ценности - в активной работе, подчиняющей себе людей и обстоятельства. Они нацелены на карьеру, на постоянное движение вперед. Но дух организаторства может быть направлен и на исследование, и на мышление, и на заботу о других, и на обновление или управление.

Люди заботящегося типа стремятся к тому, чтобы поддерживать, кормить, оберегать другое живое существо, растить его, жить для него. Такой «материнский» склад незаменим для работы в областях воспитания, образования, социального обслуживания, медицины; он играет важную роль в сельскохозяйственных профессиях: садоводстве, цветоводстве. В социальном плане люди этого типа способны создавать среду, в которой успешно развиваются другие, обеспечивать защиту и поддержку. Такие люди социально привлекательны, хотя могут стать жертвами злоупотреблений со стороны «детей».

Реформирующий склад предполагает желание изменять и улучшать все существующее и проявляется в разных областях - от медицины до революционной деятельности. Большинство новаторов в различных сферах принадлежат именно к этому типу - они готовы отдать жизнь за свои внутренние убеждения и, несмотря на насмешки, преследования и гонения, активно стремятся к реформам. Нойман назвал их «еретиками внутреннего голоса», обладающими мощной развивающейся интуицией. В качестве профессии они выбирают новые сферы деятельности (в разные времена это были кино, воздухоплавание, генетика, кибернетика и т. д.), сферы деятельности, которые они хотели бы создать (например, «мифопоэтика», «уфология» и т. п.). Именно они обеспечивают обновление культуры и развитие технологии. Новаторство, первооткрывательство дают им желанную внутреннюю свободу. Они всегда или почти всегда нонконформисты.

Люди охраняющего (управляющего) склада стремятся к сохранению существующего, его регистрации, передаче, контролю и, если возможно, к занесению в определенную систему ценностей. Этот склад характерен для

бухгалтеров, библиотекарей, архивариусов, историков, дипломатов, журналистов, музейных работников, искусствоведов.

Творческий склад лишь изредка встречается в чистой форме, прежде всего, у людей искусства и науки. Чаще он пронизывает собой другие типы, придавая им жизненность и действенность. Творчески мыслящие люди привносят в основной склад подвижническую мотивацию, воображение, нестандартные формы мышления и деятельности, эвристическую направленность.

Ощущение полноты жизни и счастья возникает у взрослого человека, когда он самореализуется, воплощает в деятельности собственные представления, идеалы и ценности, используя свои таланты и способности, при условии, что его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Более всего взрослый человек связывает самоактуализацию с профессией и общественным признанием. Отмечено, что взрослые люди, по каким-то причинам не преуспевающие в своей профессии или неадекватно чувствующие себя в профессиональных ролях, всеми способами стараются избежать производительного профессионального труда, но при этом не хотят признать себя в нем несостоятельными. Они демонстрируют либо «уход в болезнь» (как правило, сопровождаемый убеждением других, что по сравнению с поддержанием здоровья все остальное - неважно), либо «феномен зеленого винограда» (объясняют, что работа - не главное в жизни, и окунаются в сферу непрофессиональных интересов - заботу о семье и детях, строительство дачи, ремонт квартиры, хобби и т.д.), иногда такие люди уходят в общественную или политическую деятельность («сейчас не время корпеть над книгами...», «теперь каждый человек как патриот должен...», «кто-то должен спасти Отечество...»). Люди, реализующиеся в своей профессии и в значительной степени отождествляющие свою картину мира с профессиональной, значительно менее заинтересованы в таких компенсаторных формах активности и соответственно меньше в них участвуют.

Для взрослой личности характерно общее *стремление воплотить себя в жизни* в чем-то непреходящем, человечески-ценном, вечном, общественно значимом. Это проявляется в потребности расширить границы своего индивидуального бытия, объективировать себя в формах, не подвластных течению времени, сделать свою жизнь более интенсивной в настоящем. Взрослому возрасту свойственна *продуктивность* - т.е. возможность творчески самовоплотиться в многообразных продуктах своей профессиональной и социальной активности. Личностная перспектива, открывающаяся взрослому человеку, ведет к формированию *индивидуального жизненного стиля* - человек теперь сам решает, как и на что он потратит жизнь, как будет реализовывать в ней себя, и его поведение приобретает уникальность и своеобразие. Более того, итоги и результаты своей жизни человеку часто хочется закрепить, поэтому иногда наблюдается возврат к дневниковой форме фиксации своих переживаний и жизненных событий, причем с полуосознаваемым внутренним расчетом на то, что эти записки прочтут потомки (они и пишутся с учетом внешнего читателя, фактически, как мемуарная литература). Стилиевой анализ показывает появление

описательно-наставительной линии повествования, отсутствующей в дневниках подростков и юношей.

Кроме того, взрослый человек способен к пониманию себя, другого, причин и закономерностей происходящего с ним - отвлеченному, отстраненному от непосредственно переживаемых эмоций пониманию. Можно предположить, что складывается некий стиль, традиция понимания, определяющие, каким образом, с помощью чего человек становится способным преимущественно осмыслять мир и себя в мире, какие категории он привлекает к процессу понимания, созданию смысловых схем, способных систематизировать и упорядочить его опыт. Чем старше человек, тем более уникальны и специфичны эти схемы, поскольку центральное место в них могут занимать разные психические конструкты. В частности, такими конструктами могут стать антиципации и рефлексия.

Если ситуация развития во взрослости неблагоприятна, то, как указывает Э. Эриксон, создаются защитные системы псевдоблизости: появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, приводящая к косности, застою, личностному опустошению. Ситуацию, при которой человек, казалось бы, объективно полон сил, занимает прочное социальное положение, имеет профессию и т. д., но не чувствует себя состоявшимся, нужным, а свою жизнь - наполненной смыслами, Эриксон соотносил с *кризисом зрелости*. В этом случае человек рассматривает себя как свое собственное и единственное дитя (если есть физическое или психологическое неблагополучие, то они этому способствуют). При благоприятных

для развития такой тенденции условиях происходит физическая или психологическая *инвалидизация личности*, подготовленная всеми предшествующими стадиями, если соотношение сил на этих стадиях складывалось в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал, желание творить (создавать) вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогают преодолевать возможную самопоглощённость и личностное оскудение.

Мы предлагаем несколько иную точку зрения на природу кризиса взрослости. Как бы благополучно ни протекала взрослость, в ней, как и в любом другом возрасте, вызревает система внутренних противоречий, динамика которых неминуемо переводит личность на следующий этап развития. В данном случае смена периодов будет не совсем обычной, потому что в новом для личности периоде темпы развития и объемы поступательного движения понизятся, а плато участков торможения и регрессии будет все больше. Собственно, новообразования взрослости являются сгустками этих противоречий, поскольку, с одной стороны, они есть своеобразный итог развития во всех предшествующих периодах (и если они не были психологически благополучными, то итог изначально неполон и ущербен), а с другой стороны, эти новообразования сами по себе содержат специфический потенциал «торможения», «возвратно-рефлексивную» динамику. Говоря о возвратно-рефлексивной динамике, мы имеем в виду тот факт, что активность постепенно перемещается из внешнего плана во внутренний, объемы и содержание внутреннего плана действия

увеличиваются, и человек «прирастает» как бы за счет своих внутренних резервов.

Мы предполагаем, что противоречия, связанные с кризисом взрослости, вызревают, в первую очередь, в системах «Я - не Я (Мир)», «Я - Другой (Ты, Он, Они)», «Я - Моё», «Я-Я».

В оппозиции «Я - не Я» содержатся проблемы, связанные с самонахождением себя в Мире, определением своего предназначения, субъективно преломленного смысла своего существования. Здесь обнаруживаются глубинные переживания, касающиеся *неслучайности* своего появления на свет, выполнения своей человеческой миссии, своего голоса в полифонии Мира, своей «космичности» и т.п. Одновременно, как показывает опыт консультирования, для многих взрослых достаточно характерны переживания, вербализуемые следующим образом: «где-то мимо меня течет активная, бурная жизнь, наполненная яркими событиями и переживаниями, а у меня все обыденно, пусто и никому не нужно», «умри я завтра, в мире ничего не случится», «почему я всю жизнь горбачусь, отказываю себе и мелочах, а лучше не становится?», «почему я родился именно здесь, в этой стране, и в это время? Родись я в другом месте, как бы я смог развернуться...», «почему я должен терпеть, преодолевать эту повседневную рутину и суетность, почему для меня не наступает та жизнь, о которой я мечтаю?», «я не хуже других, честный, порядочный, трудолюбивый, а жизнь ничем не вознаградила, не порадовала...», «живу как будто не своей жизнью...» и т.п.

В этой связи можно отметить разрушение во взрослости ряда «жизненных иллюзий», известных в психологии под названием «фикционного финализма». Термин «фикционный финализм» принадлежит А. Адлеру, который использовал его для обозначения феномена подчинения поведения человека им же самим обозначенным целям в отношении будущего. Разрабатывая эту идею, Адлер находился под сильным влиянием Х. Вайингера, который в книге «Философия возможного» опубликованной в 1911 г., утверждал, что на людей сильнее влияют их собственные *ожидания в отношении будущего*, чем реальный опыт, прошлые воспоминания. Он отмечал, что многие люди на протяжении всей жизни действуют так, как если бы идеи, которыми они руководствуются, были бы объективно верными и их правильность многократно подтверждалась бы практикой. В понимании Вайингера, людей побуждает к определенному поведению не только то, что истинно, но и то, что, по их мнению, является таковым.

Исходя из этого, Адлер предположил, что основные цели, которые определяют направление жизни личности и ее назначение, - это *фиктивные цели*, соотнесенность которых с реальностью нельзя ни опровергнуть, ни подтвердить. К примеру, очень многие взрослые пытаются строить свою жизнь, руководствуясь представлениями о том, что напряженная работа и чуть-чуть удачи позволят достигнуть намеченных целей; что честный - труд всегда приведет к благосостоянию; что талант пробьет себе дорогу; что все наделены равными возможностями; что перенесенные жизненные страдания рано или поздно будут вознаграждены и т. и. С точки зрения А. Адлера, это - распространенные фикции,

поскольку многие из тех, кто напряженно трудятся, не получают почти ничего, таланты часто вырождаются в неудачников, безнравственные и бездарные люди чувствуют себя «хозяевами жизни» и т. д. Подобные фикции довольно долго сохраняют вид реальности для тех, кто их принимает. Когда фиктивная цель сознательно поставлена личностью, все последующие ее действия наполняются неким смыслом, и «история жизни» приобретает объяснение (почти каждый взрослый имеет свою жизненную «легенду», которую транслирует молодым поколениям, в которой с той или иной степенью достоверности представлен его жизненный путь и в которую с течением времени сам автор начинает верить). Хотя фиктивные цели обычно не имеют аналогов в реальности, тем не менее они способны помочь людям более эффективно решать жизненные проблемы, выполняют функцию ориентиров в повседневной жизни. Предположим, человек стремится ко все большему совершенству в профессиональной сфере. Сравнивая себя со значимыми коллегами, он получает побуждение к напряженному труду, самообразованию и достижению высокого профессионального уровня, но совершенство не имеет четких границ, и он всегда может узнать что-то новое с помощью разнообразных действий - чтения специальной литературы, посещения заседаний профессиональных сообществ, размышлений, экспериментирования и т.д. Конечной цели такой человек может никогда не достичь, но поддерживаемое ею стремление к «преодолению себя» оказывается разумным и здоровым, поэтому и сам профессионал, и те, с кем он имеет дело, извлекут из этого несомненную пользу. Но в случае повторяющихся жизненных неудач фиктивные цели могут стать опасными и пагубными для личности. Простейший пример - ипохондрик, вообразивший, что он смертельно болен, или параноик, ведущий себя так, как будто бы его реально преследуют, или неудачник, думающий, что все его начинания закончатся поражением, или нацист, убежденный в чистоте споев расы.

Во взрослом возрасте расшатывание и крушение таких фикционных идей происходит благодаря вторжению рационального компонента в жизненные стратегии, появлению здорового скептицизма (и даже цинизма) в отношении жизненных возможностей и наполнению новым содержанием понятий «смысл жизни», «жизненные ценности». Известное заключение, выраженное афоризмом «лучше не питать иллюзий, чем лишиться возможности их питать», может принадлежать только зрелому возрасту. В контексте многообразных отношений с другими «Я» содержит целый комплекс значений. Так, «Я - Другой (Он, Они)» означает не только различие, но и потенциальное взаимодействие: взрослая личность осознает необходимость другого человека для проявления, закрепления и сохранения опыта своей жизни; своя «социальность» становится неким индивидуальным открытием даже для сугубо интровертированных субъектов. С этим, собственно, и связана уже упоминавшаяся глобальная ориентация на молодое поколение. Можно упомянуть также новое отношение к старшему поколению, в первую очередь к собственным родителям, чей опыт, в тон или иной степени отвергавшийся или нивелировавшийся ранее, вдруг становится чрезвычайно необходимым. Эмоциональная близость и привязанность к

родителям могут нарастать до болезненной остроты (вместе со страхом неминуемой их потери), появляется стремление удержать в руках зыбкий опыт родительских воспоминаний о жизни, в том числе и о своей собственной (и это тоже подтверждает собственную достоверность - «кто-то знал меня таким, каким я сам себя не знал», «нет его - нет части меня»). Думается, этим объясняется интерес к биографической, мемуарной и исторической литературе, отмечающийся у многих взрослых.

Взрослый возраст продолжает нуждаться в интимности, и человек по-прежнему «с готовностью и желанием смешивает свою идентичность с другими» (Э. Эриксон), причем круг этих других становится шире - это и собственные дети, и друзья, и единомышленники, и вообще все те, кто воспринимаются «близкими по духу», «родственники душой».

Система «Я - Мы» отражает принадлежность, соучастие в какой-то общности. Взрослой личности нужны не только те группы, и которые она пошла и за принадлежность к которым боролась, но и группы, которые она создает сама, под своим началом (семья, особый профессиональный коллектив, единомышленники, последователи и ученики и т.д.). Чувство «Мы» - один из важных эмоциональных компонентов, избавляющих личность от экзистенциального страха перед одиночеством, перед своей человеческой «малостью», перед лицом мира, перед страхом исчезнуть, не оставив следа, быть забытым («все будет так, как будто бы под небом и не было меня»). Кроме того, взрослая личность при развитии воображения может переживать свою «идеологическую» принадлежность к субъективно составленным референтным группам - например, считать себя последователем определенных философских течений, представителем определенных когорт, воплощением определенных глобальных идей и т. д. В известном смысле, это отголосок подростково-юношеских переживаний, связанных с дополнительным «означиванием» себя путем примыкания к чему-то, самому по себе значимому (для примера, сказать вне специального контекста «Мне близки некоторые идеи Бодрийяра, но я совсем не согласен с Дерридой и Делёзом» - уже значит внести определенные нюансы в самопрезентацию и продемонстрировать окружению неординарные установки на себя и группы самопринадлежности).

Система «Я - Ты» содержит в себе обращение, коммуникацию, близость. Противоречивость в этой системе обнаруживается в том, что взрослый человек нуждается в близком Другом, но в то же время рефлексивует свою нетождественность, «несходимость» к Другому, осознает зазор всегдашней недопонятости Другим, временами переживает чувство одиночества даже при благополучных семейных и дружеских отношениях («мне совершенно все равно, где совершенно одинокой быть»). В случае же дефицита в этой системе одинокая взрослая личность готова к тому, чтобы «осмыслять» (насыщать смыслами) свою жизнь путем приобщения к чужим смыслам, служения чужому обретенному смыслу, присоединения к тем, осмысленность чьей жизни не подлежит сомнению (родители пытаются жить жизнью своих повзрослевших детей, наставники -

успехами своих учеников, жена становится «верным соратником» мужа, одинокие родственники примыкают к чужому семейному очагу и т. п.).

Этот феномен «осмысливания жизни чужими смыслами» может приобретать необычный, искаженный, но тем не менее совершенно реальный характер. Примером служит эмоциональная привязанность к предметам (коллекциям, антикварным вещам, книгам и т. п.), растениям, персонифицируемому домашнему животному, утрата которых переживается как исчезновение каких-то смысловых жизненных ориентиров (обнажается малая насыщенность жизни смыслами и событиями). Проиллюстрируем последнее написанным в 1870 г. Д. Вестом «Посвящением собаке»:

«Единственным, совершенно бескорыстным другом человека в этом корыстном мире, другом, который никогда не покинет его, который никогда не бывает неблагодарным и не придаст его, является собака. Собака останется с человеком и богатстве и бедности, и в здравии и болезни. Она будет спать на холодной земле, где дуют зимние ветры и яростно метет снег, только бы быть рядом с хозяином. Собака будет целовать ему руку, даже если эта рука не может дать ей еды; она будет зализывать раны и царапины - результат столкновений с жестокостью окружающего мира. Собака охраняет сои своего нищего хозяина так же ревностно, как если бы он был принцем. Когда уходят все остальные друзья, этот останется. Когда все богатства улечиваются и все разваливается на куски, собака так же постоянна и любви, как солнце, шествующее по небу». Подобные переживания достаточно характерны для взрослых, создающих и известном смысле «искусственные смыслы жизни».

Не менее разнообразны и противоречивы отношения взрослого «Я» к самому себе. Так, отношение «Я - Моё» - всегда отношение субъектно-субъектное: превращая определенную совокупность своих свойств в предмет познания, индивид рассматривает их как бы со стороны и стремится овладеть ими так же, как он овладевает прочими вещами, взрослому человеку важно понимать самого себя, дифференцированно различать переживания, протекающие во внутреннем плане сознания, «отлавливать» и точно вербализовать свои мысли и чувства, знать себя во всевозможных проявлениях и в каком-то смысле предсказывать самого себя. Тем не менее, его собственная субъективность остается вне такого отношения, поскольку не поддается объективации.

Другое дело - отношения «Я - Я», т.е. автокоммуникация, внутренняя диалогичность, которые важны для конструирования самосознания не по предмету отражения (самосознание = сознание, объектом которого являются свойства самого субъекта), а по его *способу* (внутренняя точка зрения, которая, в противоположность внешней, принципиально включает объективацию). Здесь обнаруживаются переживания, связанные с *идентичностью, самостью, субъективностью* в плане их осуществленности, воплощенности, нового целе- и смыслополагания. Человек способен к рефлексии себя как состоявшегося или несостоявшегося, непринятого, несмирившегося с самим собой. Автокоммуникация тем выше, чем меньше возможностей общения личности с другими на экзистенциальном субъект-субъектном уровне. 1) заключение

отметим, что взрослый человек часто в не меньшей, а то и в большей степени, чем ребенок и подросток, нуждается в психологической поддержке и понимании, а переживания взрослости являются интереснейшим предметом консультирования.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	
Брусиловский А.И. Интервью с неродившимся младенцем.....	
Филиппова Г. Г. Сравнительно-психологическое исследование комплекса оживления.....	
Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Ищите в младенце личность (Своеобразие и полноценность психической жизни младенца).....	
Выготский Л.С. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте.....	
Выготский Л.С. Генезис основного новообразования младенческого возраста.....	
Менчинская Н.А. Развитие ребенка от рождения до года (дневник бабушки).....	
Масару Ибука Потенциальные возможности ребенка	
Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения.....	
Выготский Л.С. Раннее детство	
Арановская-Дубовис Д. М., Заика Е. В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника.....	
Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста	
Брилинг Е.Е. Когнитивное и личностное развитие подростков	
Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Глава 9. Степень индивидуализации	
Сапогова Е.Е. Взгляд на взрослость изнутри: психологический дивертисмент	