

Б. Р. Мандель

Психология развития

Полный курс
(иллюстрированное учебное пособие для студентов
всех уровней обучения в высших учебных
заведениях)



Москва-Берлин
2015

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88.1я73

М23

Мандель, Б. Р.

М23 Психология развития. Полный курс : иллюстрированное учебное пособие / Б. Р. Мандель, М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. — 743 с.

ISBN 978-5-4475-5040-0

Учебное пособие создано для студентов и преподавателей высших учебных заведений, готовящих педагогов, психологов, врачей-педиатров. Пособие представляет собой уникальный курс, включающий в себя рабочую программу с модульной технологией.

Учебное пособие создано на основе разработанных программ по психологии в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Материалы пособия содержат 24 главы и обширную и подробную Рабочую программу дисциплины и созданы на основе современных сведений по психологии и психологии развития.

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

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

Учебное пособие содержит также список дополнительной литературы, примерную тематику семинаров и практических занятий, список текстов обязательной и дополнительной литературы, примерный список вопросов для самоподготовки к экзаменам и зачетам, модульное деление тем.

Книга будет полезна и интересна не только студентам, педагогам, но и всем, интересующимся психологией развития как составной частью большой науки психологии.

ISBN 978-5-4475-5040-0

© Мандель Б. Р., текст, 2015

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2015

Введение

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

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

Психологическое знание – знание человека о себе как носителя особых психических свойств и характеристик, субъекте психической деятельности. Развитие его осуществляется объективно, с безусловной необходимостью в силу реальной функции в жизнедеятельности человека, в его эволюционном становлении. Знание о психике, идя рядом, впереди и за развивающейся жизнью человека, отражает все новые и усложняющиеся стороны его взаимодействия с миром, включается само в это взаимодействие как важный фактор его регуляции, обеспечивая не только адаптивные, приспособительные, но и действенные, активные формы поведения. Объективно это происходящее накопление и осмысление знаний о психической реальности как важной составной части развития жизненного процесса, условия совершенствования взаимодействия человека с миром и самого человека как субъекта

психической реальности образует психологическое познание.

Развитие психологического знания как результата творческой познавательной деятельности человека в его целостности и диалектике на разных этапах культурной эволюции человечества составляет объект истории становления психологии как науки.

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

Глава I

Предмет, цели и задачи, основные аспекты и понятия психологии развития

Возрастная психология в качестве, скажем так, более или менее обособленной, самостоятельной отрасли психологической науки, возникает, нет, скорее, практически, окончательно формулируется в конце XIX в., когда соединились два направления, до этого времени развивавшиеся параллельно и независимо друг от друга и исследовавшие детское развитие, а также связанные с естествознанием и медициной, этнографическими исследованиями детства и языка, изучением детских игр и сказок.

В это же время сама детская психология начала, наконец, осознаваться в качестве самостоятельной области психологической науки.

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

Таким образом, предметом возрастной психологии как научной дисциплины является изучение фактов и закономерностей психического развития человека в онтогенезе (онтогенез – развитие индивида на протяжении его жизни).

Главная задача возрастной психологии – раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности,

возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения.

Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека, вскрыть его специфические и взаимосвязанные с другими периодами особенности, показать различия протекания каждого периода у людей с разными, собственными индивидуально-психологическими характеристиками.

Однако стоял и вопрос: как делить, дробить, выделять последовательные возрастные периоды развития человека, как выявить, уточнить и конкретизировать их основные сравнительные характеристики.

К настоящему времени, с учетом уже сложившейся в нашей стране системы обучения и воспитания, внутри самой возрастной психологии четко обозначились подразделы:

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

Кстати, не стоит забывать, что изучение психологии, само занятие психологическими дисциплинами, несомненно, требует попутного, параллельного, а порой и опережающего знакомства с педагогикой, анатомией и физиологией, акмеологией¹, андрагогикой² и т.д.

¹ **Акмеология** (от др.-греч. ἀκμή — высшая точка, вершина) — научное направление, развивающееся на стыке естественно-научных и

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

С момента возникновения возрастной психологии (конец XIX – начало XX вв.) рамки возрастных границ объектов исследований существенно раздвинулись.

Исследования аспектов развития психологических особенностей взрослых, уточним, достаточно уже изученных, постепенно стали распространяться, частично переноситься на юношей, подростков, младших школьников и затем дошкольников. Специальные исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные возможности детей, а главное – раскрыть те периоды жизни ребенка, которые следует считать наиболее благоприятными (сензитивными) для

гуманитарных дисциплин, изучающее феноменологию активного социального субъекта (человека, группы), закономерности вершинных достижений. Предметом акмеологии является многомерное состояние взрослого человека, охватывающее значительный этап его жизни и показывающее условия достижения им высокого уровня продуктивности в профессиональном плане, личной жизни. Состояние зрелости («акме») всегда развивается и не является статичным, акмеология же изучает явления, препятствующие этому развитию и те механизмы, которые смогли бы помочь личности развиваться в различных сферах своей жизнедеятельности. Согласно данным ВАК, акмеология относится одновременно к педагогической и психологической отраслям наук

² **Андрагогика** (от гр. андрос – взрослый человек, мужчина; агогейн – вести) – направление в педагогике, по сути – педагогика, направленная специально на взрослых и потребности их возрастной группы. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 немецким историком педагогики К. Каппом. Термин не имеет широкого распространения.

формирования различных функций, интеллектуальных возможностей, нравственных качеств личности.

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

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

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

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

- 1) **возрастная психология;**
- 2) **психология развития;**
- 3) **генетическая психология.**

Первая, как видите, делает акцент на возрастных особенностях психики, вторая изучает сам процесс психического развития.

Компонентами, составляющими предмет возрастной психологии являются:

- **изменения, которые происходят в психике и поведении человека при переходе из одного возраста в другой** – при этом изменения могут быть раз-

личными: **количественными** (увеличение словарного запаса, объема памяти...); **эволюционными** – накапливаются постепенно, плавно, медленно; **качественными** (усложнение грамматических конструкций в речи – от ситуативной речи к монологу, от произвольного к произвольному вниманию); **революционными** – более глубокими, происходящими быстро (скачок в развитии), появляющимися на рубеже периодов; **ситуационными** – они связаны с конкретной социальной средой, ее влиянием на ребенка; они неустойчивы, обратимы и нуждаются в закреплении;

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



А.С.Выготский

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

Психологический возраст (Л.С.Выготский³) – качественно своеобразный период психического развития, характеризуется, прежде всего, появлением новообразования, которое подготовлено всем ходом предшествующего развития.

В связи с этим следует рассматривать следующие проблемы:

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

- в каждом возрасте человек имеет **уникальное, характерное только для него сочетание психических и поведенческих особенностей**, которое за пределами этого возраста уже никогда больше не повторяется;

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

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

- **любые характеристики возраста проявляются, прежде всего, в особенностях личности, а именно в**

³ **Лев Семенович Выготский** (5 (17) ноября 1896 – 11 июня 1934, Москва) – советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии.

интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения;

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

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

Психологический возраст может не совпадать с хронологическим возрастом отдельного индивида, записанным в его свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один, например, ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой – позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей. Добавим: чрезвычайно важно исследовать сами закономерности, механизмы и движущие силы психического развития (например, детство – предмет возрастной психологии по Обуховой – период усиленного развития, изменений и обучения).

В большинстве научных источников **возрастная психология определяется как наука о фактах и закономерностях психического развития здорового человека**. Но мы уже точно знаем: **на любой ступени исследований данная область никогда не выступает как нечто неизменное!** Занимаясь личностью человека, возрастная психология отмечает два вида изменений, происходящих в ней: **основательные, качественные и стабильные качественные характеристики** (изменения), которые происходят в двух

сферах – как в психике, так и в поведении. Например, при установленном переходе из одной возрастной группы в другую.

Условия психологического развития определяют собой внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые отнюдь не являются движущими силами, но существенно влияют на развитие сами, постепенно направляя его ход, что существенно формирует динамику и главное определяет конечный результат.

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

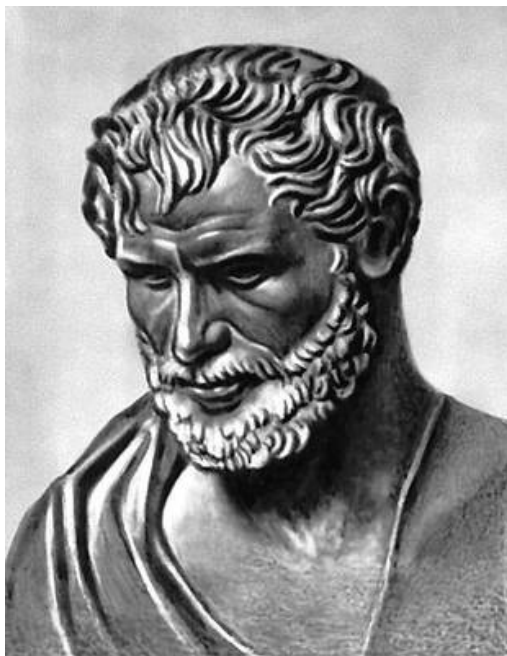
Вопросы и задания по Главе I

1. Какие направления психологии, соединившись, положили начало возрастной психологии?
2. Что стало объективными предпосылками формирования действительной возрастной психологии?
3. Сформулируйте понятие о предмете возрастной психологии.
4. Расскажите о задачах возрастной психологии.
5. Какие подразделы существуют на сегодня в возрастной психологии?
6. Что такое акмеология?
7. Чем занимается андрагогика?
8. Почему ранний возраст требует особого внимания психологов?
9. Что позволяют понять исследования психологии преклонного возраста?
10. Какие компоненты составляют предмет возрастной психологии?
11. Что такое возраст?
12. Подготовьте сообщения о вундеркиндах и «детях индиго».

Глава II

Начало, истоки и предпосылки возникновения психологии развития

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



Гераклит

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

Древнегреческий философ-материалист Гераклит Эфесский родился и жил в малоазийском городе Эфесе. Он принадлежал к роду басилевсов, однако добровольно отказался от привилегий, связанных с происхождением, в пользу своего брата. Диоген Лаэртский (легендарный автор книги о знаменитых мудрецах прошлого) сообщает, что Гераклит, возненавидев людей, удалился и стал жить в горах, кормясь быльем и травами. Непосредственных учеников у него, скорее всего, не было, однако его интеллектуальное влияние на последующие поколения античных мыслителей значительно. С идеями Гераклита были знакомы Сократ, Платон и Аристотель, его последователь Кратил становится героем платоновского диалога.

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

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

вспыхивает и потухает», причем мир, по Гераклиту, не создан никем из богов или людей.

Диалектика Гераклита — концепция непрерывного изменения, становления, которое мыслится в пределах материального космоса и, в основном, является круговоротом веществ, стихий — огня, воздуха, воды и земли. Здесь выступает у философа знаменитый образ реки, в которую нельзя войти дважды, поскольку в каждый момент она все новая. Становление возможно только в виде непрерывного перехода из одной противоположности в другую, в виде единства уже сформировавшихся противоположностей. Так, у Гераклита едины жизнь и смерть, день и ночь, добро и зло. Противоположности пребывают в вечной борьбе, так что «раздор есть отец всего, царь всего». В понимание диалектики Гераклита входит и момент относительности (относительность красоты божества, человека и обезьяны, человеческих дел и поступков и т. п.), хотя он и не упускал из виду того единого и цельного, в пределах которого происходит борьба противоположностей.

*В истории философии наибольшие споры вызвало учение Гераклита о Логосе, который истолковывался как «бог», «судьба», «необходимость», «вечность», «мудрость», «общее», «закон» и который в качестве мироустраивающего и упорядочивающего принципа может быть понят как род универсальной закономерности и необходимости. В русле учения о Логосе у Гераклита совпадают судьба, необходимость и разум. В теории познания Гераклит начинал с **внешних чувств**. Глаза и уши для Гераклита — наилучшие свидетели, и «глаза — более точные свидетели, чем уши». Однако только мышление, которое общее у всех и воспроизводит природу всего, приводит к мудрости, т. е. к знанию всего во всем.*

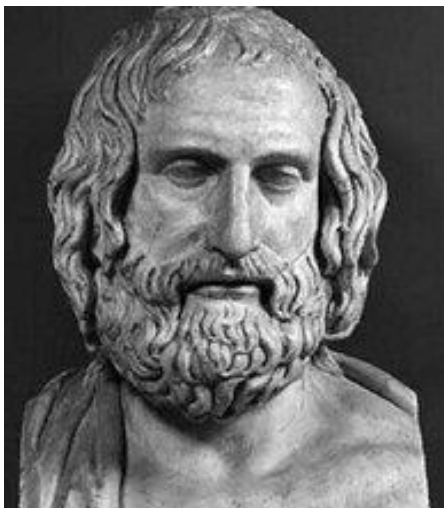
Изречения Гераклита впоследствии у многих вызывали интерес и часто цитировались. В христианской традиции с большим сочувствием было воспринято учение Гераклита о божественном Логосе. В античности его философия оказала влияние, прежде всего, на учения софистов, Платона и стоиков.

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

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

Впервые вопрос о развитии личности и формировании нравственного, социально одобряемого поведения был поставлен греческим ученым Протагором, одним из основателей школы софистов⁴.

⁴ **Софисты** (от др.-греч. σοφιστής – «умелец, изобретатель, мудрец, знаток») – древнегреческие платные преподаватели красноречия, представители одноименного философского направления, распространенного в Греции во 2-ой половине V – 1-й половине IV веков до н. э. В широком смысле, термин «софист» означал искусного или мудрого человека.



Протагор

Протагор из Абдер (ок. 480—410 до н.э.) — древнегреческий философ, основоположник движения софистов. Вел жизнь странствующего «учителя добродетели», под которой подразумевалось умение быть хорошим гражданином. Чтобы участвовать в делах управления городам, следовало уметь вести частные и общественные дела в суде и народном собрании, делать свои речи убедительными — отсюда необходимость обучения риторическому искусству. Будучи видным политическим деятелем (Протагор был близок к кругу Перикла, работал над законодательством греческой колонии Фурии в Южной Италии, в конце жизни (в 411 г.) он был изгнан из Афин по обвинению в «нечестии», которое повлекла его книга «О богах», начинавшаяся фразой «О богах я не могу знать ни того, что они есть, ни того, что их нет, ни как они выглядят, ибо много препятствий знанию: и неявленность (предмета), и краткость человеческой жизни».

Принимая учение Гераклита и Парменида об относительности чувственного знания, Протагор заявил, что нет никакой

«сущности явлений» помимо самих явлений. Но мир явлений противоречив, и относительно каждой вещи можно выставить два противоположных тезиса. Раз можно доказать противоположные тезисы, то надо признать истинность их обоих, причем важно свой тезис сделать более убедительным, ведь важна не абстрактная истина, а твой собственный успех и выгода. Широко известно высказывание Протагора об относительности всякой философской истины: «Человек есть мера всех вещей: существующих — что они существуют, для несуществующих — что они не существуют». Обычно этот тезис понимается как выражение сенсуализма⁵ и релятивизма⁶

⁵ **Сенсуализм** (от фр. *sensualisme*, лат. *sensus* — восприятие, чувство, ощущение) — направление в теории познания, согласно которому ощущения и восприятия — основная и главная форма достоверного познания. Противостоит рационализму. Основным принципом сенсуализма — «нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах». Принцип сенсуализма относится к чувственной форме познания, в которую кроме ощущения, восприятия входит представление.

⁶ **Релятивизм** (от лат. *relativus* — относительный) — методологический принцип, состоящий в метафизической абсолютизации относительности и условности содержания познания. Релятивизм происходит из одностороннего подчеркивания постоянной изменчивости действительности и отрицания относительной устойчивости вещей и явлений. Гносеологические корни релятивизма — отказ от признания преемственности в развитии знания, преувеличение зависимости процесса познания от его условий (например, от биологических потребностей субъекта, его психического состояния или наличных логических форм и теоретических средств). Факт развития познания, в ходе которого преодолевается любой достигнутый уровень знания, релятивисты рассматривают как доказательство его неистинности, субъективности, что приводит к отрицанию объективности познания вообще, к агностицизму. Релятивизм как методологическая установка восходит к учению древнегреческих софистов: из тезиса Протагора «человек есть мера всех вещей...» следует признание основой познания только текущей чувственности, не отражающей каких-либо объективных и устойчивых явлений. Элементы релятивизма характерны для античного скептицизма: обнаруживая неполноту и условность

Протагора, что основано на трактовке этого тезиса в Тезетете Платона, который интерпретировал протагоровы слова как защиту кажимости (иллюзорности) в противовес истинности.

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

Именно он впервые поставил вопрос о том, можно ли человека путем планомерного воздействия на него в личном общении сделать лучше в нравственном смысле, помочь ему преодолеть трудности жизни. Целью такого воздействия он считал не только совершенствование человека с точки зрения объективных критериев нравственности, но и помощь в его адаптации к тем социальным условиям, в которых живет. С точки зрения Протагора, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в такой социализации. Так, уже в Древней Греции был впервые поставлен вопрос о том, какие условия являются оптимальными для формирования социально активной и адаптированной личности ре-

знаний, зависимость их от исторических условий процесса познания, скептицизм преувеличивает значение этих моментов, истолковывает их как свидетельство недостоверности всякого знания вообще.

бенка. Протагор пришел к выводу, что, в аспекте социальной адаптации, наиболее важно именно внешнее влияние, которое заключается в обучении детей приемам воздействия на других. В условиях греческой демократии одним из способов такого воздействия было ораторское искусство, способность словом увлекать людей и убеждать их в своей правоте. Поэтому именно обучение приемам ораторского искусства считал Протагор главным при воспитании детей.

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

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



Демокрит

Демокрит из Абдеры (ок. 470/60 – 360-е до н.э.) – греческий философ, основоположник атомистического учения. Был родом из богатой семьи и в юности учился у «каких-то магов и халдеев», подаренных персидским царем Ксерксом отцу Демокрита за то, что тот накормил проходившее через Фракию персидское войско обедом. По смерти отца истратил свою часть богатого наследства на путешествия, посетив Персию и Вавилон, Индию и Египет. Некоторое время жил в Афинах, где в то время мог слушать Сократа и Анаксагора. После возвращения на родину сограждане подали на философа в суд за растрату отцовского наследства, но Демокрит прочитал им две свои главные книги: «Большой Мирострой» и «Малый Мирострой», и был полностью оправдан. Всего Демокриту приписывали авторство более 70 сочинений, сегодня известных по фрагментам.

Атомизм Демокрита стал суммирующим учением досократовской философии, в котором нашли свое отражение проблемы, поставленные в ионийской натурфилософии, элейской онтологии и пифагорейской числовой метафизике.

В основе философии Демокрита лежит учение об атомах и пустоте как двух принципах, порождающих многообразие космоса. Атом есть мельчайшее «неделимое» тело, не подверженное никаким изменениям. Неделимость атома аналогична неделимости «бытия» Парменида: деление предполагает наличие пустоты, но внутри атома по определению пустоты нет. Пустота в системе Демокрита выступает как принцип дискретности, множества и движения атомов, а также как их бесконечное «вместилище». Называя пустоту «небытием», Демокрит явно отказался от элейского постулата о несуществовании небытия, однако понятия бытия и небытия включены у него в более общее понятие «то, что на самом деле», благодаря которому реальность признавалась и за пустотой (равной небытию).

Всем атомам присуще свойство непрерывного движения, и даже внутри макротел, — которые образованы благодаря сцеплению атомов между собой, — они совершают колебательные движения. Первопричиной этого движения являются соударения атомов, начавшиеся во время спонтанного «Вихря», благодаря которому возник наш космос: в космогоническом Вихре произошла первичная сортировка атомов (подобное к подобному), более крупные атомы оказались в центре, и из них произошла Земля. Вокруг нее первоначально вращалась «влажная и грязеобразная» оболочка, которая постепенно высыхала и влажная материя уходила вниз, а сухая от трения воспламенялась и из нее формировались звезды.

Друг от друга атомы, число которых бесконечно, отличаются тремя свойствами: «фигурой», «размером» и «поворотом» (положением в пространстве). Например, «В» отличается от «в» размером, «В» от «Р» — фигурой, а «Р» от «Б» — поворотом; четвертая отличительная характеристика — «порядок» — относится к способу соединения атомов друг с другом

(ВРР в отличие от РВР и т.д.), вследствие чего составленные из атомов макротела обладают разнообразными качествами.

Демокрит одним из первых указал на зависимость качеств вещей от способа их познания. Все понятия, составляющие язык нашего описания внешнего мира, не соответствуют ничему «по истине», оттого все наше познание, по существу, имеет характер соглашения: «по обычаю сладость, по обычаю горечь, по обычаю холод, цвет, теплота, на самом же деле — атомы и пустота». По Демокриту, раз у атомов нет качеств (цвет, запах, вкус и т.д.), то этих качеств нет и у вещей, ибо «из ничего ничего не бывает». Все качества сводимы к формально-количественным различиям атомов: тело, состоящее из «круглых и умеренно больших» атомов, кажется сладким, а из «округленных, гладких, косых и малых по величине» — горьким, и т.д. Качества образуются в ходе акта восприятия, причина их возникновения — взаимодействие атомов души и так или иначе развернувшихся атомов предмета.

Душа, как и огонь, состоит из мельчайших атомов шарообразной формы, поэтому она придает телу тепло и движение (шар — наиболее подвижная из всех фигур). Демокрит не вводил специальных различий между душой и умом, и процесс мышления объяснял также через «отпечатывание образов». Чувственное восприятие Демокрит объяснял с помощью «истечений» от тел: от поверхности тел отлетает некая тонкая материальная пленка, имеющая форму воспринимаемого тела, она проникает через глаз в душу, в которой отпечатывается — так возникают наши представления.

Этика Демокрита является своеобразным продолжением его атомистической физики: как атом есть полное и самодостаточное бытие, так и человек есть самодостаточное бытие, тем более счастливое, чем более замкнутое на себе самом. Для выражения своего понимания счастья Демокрит придумал несколько терминов: «благодарушие», «благосостояние», «бесстрашие», «атафраксия» (невозмутимость). Центральное понятие его этики — благодарушие (эвтазмия), которое «возникает благодаря

умеренности в удовольствиях и размеренной жизни». Обладающий благодушием мудрец умеет радоваться тому, что имеет; не завидуя чуждому богатству и славе, он стремится к справедливым и законным делам; он трудится в меру сил, однако остерегается быть «слишком деятельным в частных и в общественных делах».

Традиционно считается, что Демокрит был учителем Протагора и, соответственно, повлиял на формирование релятивистских учений софистов. Также он считается одним из источников формирования скептической традиции. Но более всего значимо сопоставление атолизма Демокрита с учением Эпикура.

Итак, Демокрит считал, что душа находится в нескольких частях тела: в голове (разумная часть), груди (мужественная часть), печени (вождедеющая часть) и в органах чувств. При этом в органах чувств атомы души находятся очень близко к поверхности и могут соприкасаться с микроскопическими, невидимыми глазу копиями окружающих предметов (эйдолами), которые носятся в воздухе, попадая и в органы чувств. Эти копии отделяются (истекают) от всех предметов внешнего мира, а потому теория познания носит название «теория истечений». **При соприкосновении эйдолы с атомами души происходит ощущение и именно таким образом человек познает свойства окружающих предметов. При этом, все наши ощущения (в том числе зрительные и слуховые) связаны с контактами, так как ощущение не может происходить без непосредственного соприкосновения эйдолы с атомами души. Обобщая данные нескольких органов чувств, человек открывает мир, переходя на следующий уровень – понятийный, который является результатом деятельности мышления.**

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

По Демокриту, невозможно понять до конца окружающую действительность, хотя и существуют законы, которые управляют миром и судьбой человека. Демокрит утверждал, что в мире нет случайностей, и все происходит по «заранее заданной причине». Он писал о том, что люди придумали идею случая, чтобы прикрыть свое незнание и неумение управлять. Но, на самом деле, случайностей нет, все причинно обусловлено. Этот подход носит название **всеобщего детерминизма** а признание необходимости всех совершающихся в мире событий рождает фаталистическую тенденцию в понимании человеческой жизни, отрицает свободу воли человека.

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

человека при выборе нравственных критериев поведения.

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

Да, Демокрит писал о том, что моральные принципы не даются человеку от рождения, но являются результатом воспитания, поэтому люди становятся хорошими благодаря упражнению, а не природе.

Воспитание, по мнению Демокрита, должно дать человеку три дара: «хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать!».

Конечно, Демокрит оценивал воспитание как очень трудное дело, поэтому, кстати, сознательно отказался от брака и не желал иметь детей, так как считал, что от них бывает много неприятностей и, при этом, в случае удачи последняя приобретается ценою большого труда и заботы, в случае же неудачи горе не сравнимо ни с одним другим.

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

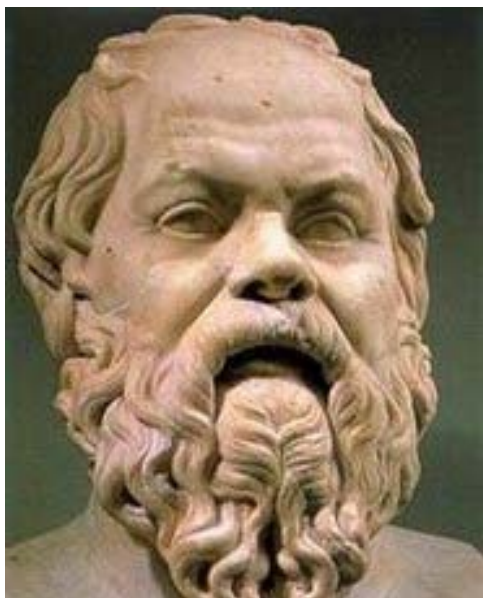
***Сократ** (др.-греч. Σωκράτης, ок. 469 г. до н. э., Афины – 399 г. до н. э., там же) – древнегреческий философ, учение которого знаменует поворот в философии – от рассмотрения природы и мира, к рассмотрению человека. Приговорен к смерти за «фазвращение молодежи» и «непочитание богов». Его деятельность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

отождествлением добродетели и знания он направил внимание философов на безусловное значение человеческой личности.

Сократ был сыном каменотеса (скульптора) Софрониска и повитухи Фенареты, у него был брат по матери – Патрокл.

Видимо, Сократ получил разностороннее образование.

Был женат на женщине по имени Ксантиппа (брак признается не очень удачным...).



Сократ

Принимал активное участие в общественной жизни Афин. Участвовал в Пелопоннесской войне – сражался под Потидеей и при Делии.

Был учителем и старшим другом афинского политика и полководца Алкивиада.

В 399 до н. э. ему было предъявлено обвинение в том, что «он не чтит богов, которых чтит город, а вводит новые божества, и повинен в том, что развращает юношество».

Как свободный афинский гражданин, он не был подвергнут казни, а сам принял яд (по распространенной легенде, настой цикуты, но, если судить по описываемым в литературе симптомам, болиголова пятнистого).

«...Сократ исследовал нравственные добродетели и первый пытался давать их общие определения — ведь из рассуждавших о природе только Демокрит немного касался этого и некоторым образом дал определения теплого и холодного; а пифагорейцы — раньше его — делали это для немногого, определения чего они сводили к числам, указывая, например, что такое удобный случай или справедливость, или супружество. ...Две вещи можно по справедливости приписывать Сократу — доказательства через наведение и общие определения: и то и другое касается начала знания», — писал Аристотель («Метафизика», XIII, 4).

Свои приемы исследования Сократ сравнивал с «искусством повивальной бабки»; его метод вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям, получил название «сократовской иронии».

Сократ знаменит не только тем, как жил, но и как принял свою смерть. Обстоятельства казни вкупе с ее процессом, были подробно описаны Платоном в диалоге, целиком посвященном последнему дню Сократа.

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

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

Все авторы, вспоминая о философе, подчеркивают, что именно Сократ впервые подошел к душе,

прежде всего, как к источнику нравственности человека, а не как к источнику активности тела, как это было принято до него в теориях Гераклита и Демокрита. **Сократ говорил о том, что душа – это психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам.**

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

Осознавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать и самого себя. Поэтому так важно раннее обучение детей, особенно таким знаниям, как добро и зло.

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

Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек может познать в сво-

ем размышлении о природе вещей и передать другим. Доказывая, что такое абсолютное знание не только существует, но и может передаваться одним человеком другому, Сократ одним из первых в психологии обратился к речи, утверждая, что истина зафиксирована в общих понятиях, в словах и в таком виде передается от поколения к поколению. Таким образом, **он впервые связал мыслительный процесс со словом. Позднее это положение развил его ученик Платон, отождествивший мышление и внутреннюю речь.**

Однако абсолютное знание невозможно вложить в душу ребенка в готовом виде. **Невозможна не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и понятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно только развивать из тех зародышей, что имеются в душе ребенка. Причем развивать их должен сам ребенок, а взрослый лишь помогает ему в этом процессе.** Фактически речь идет о том, что бессознательное знание, которое до определенной поры дремало в душе ребенка, необходимо сделать осознанным, а потому активно и сознательно управляющим поведением.

Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побуждения.

Таким внешним побуждением может стать восприятие какой-то вещи, а может и обучение. Поэтому Сократ одним из первых поднял вопрос о необходимости разработки метода, при помощи которого можно помочь актуализации знаний, заложенных в душе ребенка. Он считал, что такой метод основывается на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ребенка, помогая ему осознать необходимые для

решения конкретной проблемы знания. Это и был знаменитый метод сократической беседы. В ее основе лежал разработанный Сократом метод «наводящих размышлений», при помощи которых детей подводили к определенному знанию.

Главное открытие, к которому подводил Сократ своих собеседников, заключалось в том, что всеобщее, абсолютное находится в уме и только из него должно выводиться. **Фактически это было первой попыткой разработать технологию проблемного обучения,** так как перед учеником ставили определенную проблему в виде вопроса-утверждения, а затем помогали доказать данное утверждение (или опровергнуть его), наводя на правильный ответ системой вопросов, помогающих выстроить алгоритм решения данной проблемы.

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

И еще необходимо отметить, что в основе греческой, а позднее и римской систем воспитания лежало понятие «**калокагатии**» (совокупности добродетелей), т.е. гармонического развития тела и души. **Калокагатия понималась и как «красота», причем, имелась в виду и красота тела, и красота речи, и определенная самостоятельность в проявлении мысли.** Так, Сократ подчеркивал, что он не дает готовые знания своим ученикам, но помогает им самим прийти к правильной идее, является, как он говорил, «**акушером мысли**».

Формируя у учеников основы нравственного поведения, отвечающего основным законам калокагатии, особое внимание греки обращали на произвольность,

на умение детей самостоятельно действовать, а не послушно следовать за волей взрослых. Поэтому большое значение придавалось развитию способности к самоанализу, приучению с раннего возраста осознанию и различению своих состояний и желаний.

При этом в основе правильного, желательного поведения лежало умение детей не только понимать свой внутренний мир, свое состояние, но и владеть, управлять желаниями. Их приучали подчинять воле такие сильные желания, как голод, жажда, половое возбуждение.

В Спарте, например, где воспитание отличалось особой строгостью, подростки проходили особый обряд – «сечение». Он совершался в конце первого периода общественного воспитания (в 14 лет) и назывался *агон*. Обряд публичного сечения у алтаря Артемиды был своеобразным состязанием в терпении и выносливости, которые считались одними из важнейших добродетелей спартанского общества. В некоторой степени, этот обряд можно считать своеобразной заменой обряда инициации, свойственного традиционным обществам. Прошедших это испытание считали настоящими мужчинами, хотя реальные права взрослого они получали спустя значительное время.

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

На факторы, обеспечивающие гармоническое развитие детей, и, прежде всего, развитие их интеллекта и

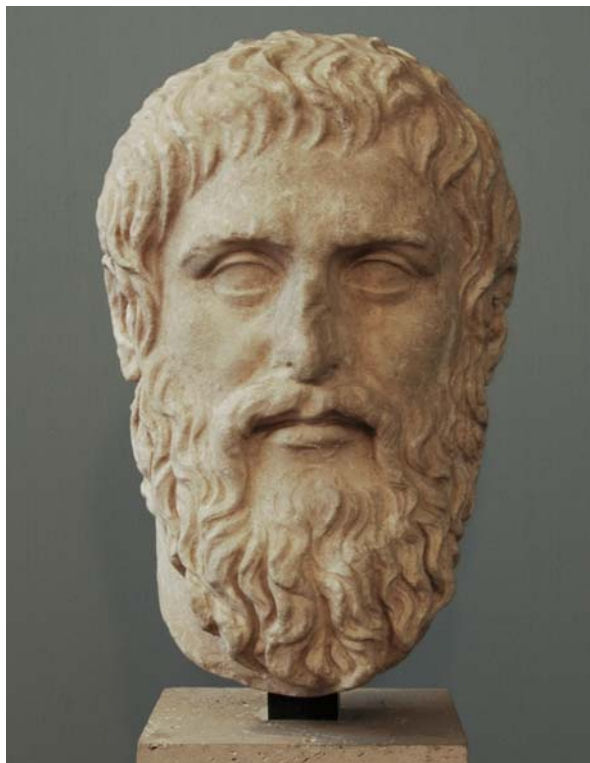
нравственности, большое внимание обращали и такие выдающиеся ученые, которых можно по праву отнести к славной когорте зачинателей психологии, как Платон и Аристотель

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

Платон родился в знатной афинской семье, его разносторонние способности стали проявляться очень рано и послужили основанием для большого числа легенд, самая распространенная из которых приписывает ему божественное происхождение, делая его сыном Аполлона. Его настоящее имя было Аристокл, но еще в юности он получил новое имя — Платон (широкоплечий). Оно было ему дано в связи с его фигурой, получившей определенные очертания благодаря занятиям гимнастикой, которой он увлекался в ранние годы.

Платон обладал несомненным поэтическим даром, его философские произведения написаны хорошим литературным языком, в них много художественных описаний, метафор. Однако увлечение философией, идеями его учителя Сократа отдалили Платона от первоначального намерения посвятить свою жизнь поэзии. Верность философии и своему наставнику Платон пронес через всю жизнь. После трагической смерти Сократа Платон покинул Афины, дав клятву никогда больше не вступать в этот город, который осудил на смерть выдающегося ученого.

Его путешествия длились около 10 лет. Сицилийский тиран Дионисий, который вначале призвал Платона помочь ему в строительстве идеального государства, разочаровался в знаниях и в самом философе, испугался его растущей популярности и приказал своим придворным изгнать Платона с острова и продать в рабство. Друзья философа, узнав об этом, собрали необходимую для выкупа сумму, но Платон к этому времени был уже выкуплен. Тогда собранные деньги были вручены ученому, и он купил участок земли на северо-западной окраине Афин и основал там свою школу, которую назвал Академией.



Платон

В преклонные годы он сделал вторую попытку участия в государственных делах, попытавшись создать идеальное государство уже совместно с сыном Дионисия, Дионисием-младшим, однако и эта попытка была обречена на неудачу. Разочарование в окружающем обществе омрачило последние годы жизни Платона, хотя он был окружен многочисленными учениками и последователями, среди которых был выдающийся ученый Аристотель.

При построении своей теории Платон опирался не только на идеи Сократа, но и на математику, которую считал

основой всех наук. Над воротами Академии Платона было написано: «Не знающий геометрии да не войдет сюда».

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

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

Не менее важной для Платона была и связь души с этикой, так как он считал, что душа человека является хранительницей его нравственности. Платон полагал, что душа состоит из трех частей — возделющей, страстной и разумной. Он ввел этический критерий: делил душу на части, так как возделывающая и страстная души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным. В своих диалогах Платон уподоблял душу колеснице, запряженной двумя конями, верный конь (возделывающая душа) не слушает приказов и нуждается в постоянной узде, так как он стремится перевернуть колесницу, сбросить ее в пропасть. Белый конь, благородный (страстная душа), хотя и старается идти своей дорогой, но также не всегда слушается возницу и нуждается в постоянном присмотре. II, наконец, разумную часть души он отождествлял с возницей, который ищет правильный путь и направляет по нему колесницу, управляя движением коней. При описании души Платон придерживался четких, черно-белых критериев, и доказывал, что есть плохие и хорошие части души, причем разумную часть он относил, однозначно, к хорошей, в то время как возделывающую и страдную — к плохим, более низким частям. Таким образом, **Платон впервые представил душу не как целостную организацию, а как определенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтую-**

щих мотивов, диктуемых вожделеющей и страстной частями души, «которые не всегда возможно примирить при помощи разума». Эта идея Платона о внутреннем конфликте души стала впоследствии особенно актуальной в психоанализе.

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

Активность мышления обеспечивается его связью с речью, о чем говорил еще Сократ. Платон развил идеи Сократа, доказав, что мышление есть диалог души с собой, т.е., по сути, мышление он отождествлял с внутренней речью. Соединив эти психические процессы между собой, Платон фактически впервые поставил вопрос о сходстве и различии процессов, их развитии и генетических корнях. Именно эти вопросы со временем стали центральными в детской психологии, обогатились новыми аспектами на протяжении веков, особенно с начала экспериментального изучения мышления и речи в XX в.

Не меньшее значение для детской психологии имел и тот факт, что в основе системы обучения Платона лежал принцип передачи знаний путем образования понятий. Проанализировав процесс актуализации знаний, Платон впервые пришел к исследованию генезиса понятий, попытался установить основные этапы их формирования. С этого времени в психологии исследовалось, главным образом, развитие вербального мышления, которое до начала XX в. считалось основным видом мышления. Тогда же появилось положение о том, что именно понятия являются главным продуктом мышления. Так, Платон писал, что «истинность мышления есть только там, где есть понятие, как его принцип и начало познания». Поэтому исследование мышления, этапов его развития, так же как изучение способов развития и коррекции мышления, вращалось вокруг этапов формирования понятий. Отголоски этого подхода видны и в исследованиях А.С.Выготского и Ж.Пиаже⁷, которые важнейшее место в своих теориях отводили изучению продуктов и процесса формирования понятий.

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

Описывая процесс познания, Платон приводил в пример людей, замурованных в пещере, которые по теням и отблескам внешнего мира, проникающим в пещеру, стараются составить суждение об этом мире. Так и человек по одним копиям предметов хочет понять их настоящую суть и обречен в таких по-

⁷ **Пиаже Жан** (фр. *Jean William Fritz Piaget*; 19 августа 1896, Невшатель, Швейцария – 16 сентября 1980, Женева, Швейцария) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название – генетическая эпистемология).

пытках на неудачу. Однако такая возможность проникнуть в истинную суть вещей у человека существует и связана она с интуитивным мышлением, с проникновением в глубину души, которая хранит истинные знания. Они открываются человеку сразу, целиком, и этот мгновенный процесс в какой-то степени похож на «инсайт»⁸, который позднее описала гештальтпсихология⁹. Тем не менее, несмотря на процессуальную схожесть интуитивного мышления с «инсайтом», они совершенно различны по содержанию, так как озарение Платона не связано с открытием нового, а лишь с осознанием старого, того, что уже

⁸ **Инсайт** – (от англ. insight – понимание, озарение, внезапная догадка) – интеллектуальное явление, суть которого в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождение ее решения. Является неотъемлемой частью гештальтпсихологии. Понятие было применено в 1925 г. В.Келером. Кроме того, психологи употребляют этот термин для описания такого явления, при котором человек испытывает озарение, скорее относящееся к категории воспоминаний, но отличное от последнего тем, что формируется не просто мысленный образ, но и все ощущения различных модальностей, присущие тому воспоминанию. Также этот термин может использоваться в значении внелогическое прозрение. В некоторых медитативных практиках, а также при приеме сильнодействующих препаратов, человек может получить убеждения по свойствам предмета или материала без получения какой бы то ни было достоверной информации о нем. Термин также отражает явление, когда человек может вспомнить часть своего бессознательного детства, включая момент рождения.

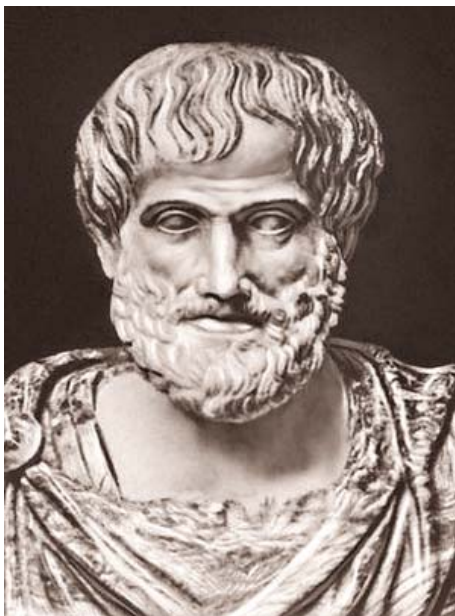
⁹ **Гештальтпсихология** (нем. *Gestalt* – целостная форма или структура) – школа психологии начала XX века. Основана Максом Вертгеймером в 1912 году. Первичными данными психологии, следуя этой школе, являются целостные структуры (гештальты), в принципе не выводимые из образующих их компонентов. Гештальтам присущи собственные характеристики и законы, в частности, «закон группировки», «закон отношения» (фигура/фон). Гештальтпсихология возникла из исследований восприятия. В центре ее внимания – характерная тенденция психики к организации опыта в доступное пониманию целое. Например, при восприятии букв с «дырами» (недостающими частями) сознание стремится восполнить пробел, и мы узнаём целую букву.

хранилось в душе. Так как душа постоянна и человек не может ее изменить, содержание тех знаний, которые хранятся в душе, тоже неизменно и открытия, совершаемые человеком, по сути, не являются открытиями чего-то нового, а представляют собой лишь осознание того, что уже хранилось в душе, хотя и не осознавалось человеком. Таким образом, процесс формирования любого нового знания Платон понимал как припоминание того, что душа знала в своей космической жизни, но забыла при вселении в тело. И само мышление, которое он считал главным когнитивным процессом, сводилось Платоном к мышлению репродуктивному, а не творческому.

Говоря о психическом развитии детей, Платон подчеркивал, что обучение учит их не только правильно мыслить, но и совершать правильные поступки, так как именно разум, мышление должны руководить поведением человека. С этой целью он считал необходимым уже в детском возрасте прививать привычку действовать под влиянием разума, а не чувств. Платон писал о том, что в практической деятельности человека успех его поступков всецело зависит от сознания того, что это за поступок, каков его смысл, без этого невозможно ни жить, ни действовать. Именно поэтому, как уже упоминалось выше, такое внимание наставники уделяли развитию произвольности поведения детей и умению осознавать свои состояния и причину своих поступков. Знание также гарантирует от ошибок, заблуждений, связанных с «неразличением» хорошего и плохого, так как только тот, кто приобрел знание, осуществляемое в понятиях, гарантирован от того, чтобы вещи, различные по существу, в силу их случайных свойств и второстепенных сходств считать тождественными. Особенно важным это правило считалось при формировании поведения детей, так как необходимость сознательного выполнения общественных норм и правил поведения представлялась одним из важных критериев уровня их социализированности.

Не менее важным для Платона был и вопрос об исследовании индивидуальных склонностей и способностей детей, особенно с точки зрения их профессиональной пригодности и будущего социального статуса. Требования к профессиональной идентификации, так же как и к формированию понятийного мышления и произвольной и сознательной регуляции поведения, являлись одним из главных положений теории коллективного воспитания Платона, основы которой он подробно изложил в своем диалоге «О государстве». Он писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, поскольку уже в детстве можно оценить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка, и воспитывать согласно его будущему предназначению. Для этого необходимо изучать особенности души каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремесленнику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями детей в процессе обучения, при такой диагностике Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склонности и способности. Адекватная самооценка своих способностей к определенному виду деятельности, по мнению Платона, – одно из важнейших качеств взрослого разумного человека. Но приучать к осознанию себя и формировать адекватную самооценку важно уже в детстве, раскрывая перед детьми содержание раз личных видов деятельности, которые необходимы для выполнения обязанностей, связанных с определенной профессией, помогая им осознать наличие у них этих способностей.

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



Аристотель

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

Аристотель (др.-греч. Ἀριστοτέλης) (384 до н. э., Стагир – 322 до н. э., Халкида) – древнегреческий философ и ученый. Ученик Платона. Родился он в Македонии, на севере Греции, в семье известного врача при дворе правителя Македонии Филиппа. Его семья была семьей потомственных медиков, потому и Аристотель с детства предназначался для этой профессии. Однако, получив медицинское образование, он отправился в Афины изучать философию, поступив для этого в школу Платона. Вернувшись в Македонию, он стал наставником сына Филиппа, Александра, будущего известного полководца Алек-

сандра Македонского. Уроки Аристотеля его ученик всегда вспоминал с благодарностью, присылая ему из всех походов редкие манускрипты, книги, гербарии. После того как Александр вырос, Аристотель возвратился в Афины и открыл там свою школу, которая получила название Лицей. Собственную концепцию, в отличие от своего учителя Платона, он основывал не столько на математике, сколько на естественно научных данных, потому она впервые стала теорией развития в полном смысле этого слова.

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

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

Аристотель говорил о том, что анализ внешних впечатлений, данных в ощущениях, может привести к абсолютно новому знанию, аналогов которому

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

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

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

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

Важнейшим нововведением Аристотеля было понятие о функциях души. Он предположил, что душа обладает частями, локализованными в разных органах. Аристотель придерживался системного подхода, так как рассматривал живое тело и его функции как целесообразно действующую систему. Важным вкладом в науку стало также утверждение идей развития, так как Аристотель учил, что способность высшего уровня возникает на основе предшествующей, более элементарной. Он соотносил развитие отдельного организма с развитием всего животного мира. При этом, в отдельном человеке повторяются при его превращении из младенца в зрелое существо те ступени, которые прошел за свою историю весь органический мир. В этом обобщении в зачаточной форме

была заложена идея, названная впоследствии биогенетическим законом.

К важным частям психологической системы Аристотеля относится проведенное им разграничение теоретического и практического разума. Принципом такого разграничения послужило различие между функциями мышления. Если результатом теоретического мышления является накопление знаний, то практическое мышление направлено на руководство поведением. Изучая развитие теоретического мышления, Аристотель исследовал генезис образования понятий у детей. Он утверждал, что у них сначала формируются общие понятия, а только затем единичные, например, дети сначала говорят «отец» или «мать», подразумевая всех мужчин и женщин, а впоследствии дифференцируют эти понятия.

При этом он подчеркивал, что знание как таковое не делает человека нравственным. Его добродетели зависят не от знания и не от природы, потенциально наделяющей индивида задатками, из которых в дальнейшем могут развиваться его качества. Нравственное поведение формируется в реальных поступках, придающих человеку определенную чеканку. Поэтому так важно с раннего детства направлять поведение ребенка, формируя не только его действия, но и отношение к ним. Не менее важны индивидуальный, а не усредненный подход к обучению и воспитанию, учет всего комплекса индивидуальных особенностей ребенка, а не только его предназначения к той или иной общественной роли, как считал Платон.

Аристотель считал, что поступок всегда сопряжен с аффектом, причем, каждой ситуации соответствует оптимальная аффективная реакция на нее. Когда она является избыточной либо недостаточной, люди поступают дурно. Соотнося мотивацию с нравственной оценкой по-

ступка, Аристотель писал: «Всякий в состоянии гневаться, и это легко, также и выдавать деньги и тратить их, но не всякий умеет и не легко делать это по отношению к тому, к кому следует и ради чего и как следует». Например, если аффект (эмоциональное состояние) и действие адекватны ситуации, то расходование денег принято называть щедростью, если не адекватны (дурные, порочные), то либо расточительством, либо скупостью. Правильный способ реагирования необходимо вырабатывать опытом, изучением других и самого себя, упорным трудом. Человек есть то, что он сам в себе воспитывает, вырабатывает благодаря собственным поступкам.

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

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

нравственное воспитание должно основываться на упражнении в нравственных поступках.

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

Большое значение в нравственном, этическом развитии Аристотель придавал упражнению, привычке. При этом не менее важным является, и учет природных данных детей, их склонностей. Добродетели не даются нам от природы и не возникают помимо природы, но мы от природы имеем возможность приобрести их, путем же привычек приобретаем их в совершенстве. Вообще все, что мы имеем от природы, мы первоначально получаем лишь в виде возможностей и впоследствии преобразуем их в действительность. Такое внимание к привычкам, формирующимся в первые годы жизни, было связано и с тем, что Аристотель, в отличие от Платона, считал привычное поведение таким же волевым, как и сознательно регулируемое, мотивируя подобный подход тем, что привычки, так же как и образцы для подражания, человек сознательно выбирает и потому может отвечать за свое поведение.

Позиции Платона и Аристотеля не совпадали и по вопросу о роли эмоций в этическом развитии и о месте искусства в учебных заведениях.

Платон считал, что в идеальном государстве дети должны воспитываться в общественных учебных заведениях, а не родителями, которые развивают не столько разум, сколько чувства и тем самым портят детей. **Аристотель также отмечал необходимость раннего образования детей, ориентированного на их разум, а не на чувства, однако считал, что общественное воспитание не может в полной мере заменить семейное и должно сочетаться с ним.**

Огромную роль в этическом развитии человека, с точки зрения Аристотеля, играло искусство, Платон же, хотя и признавал влияние искусства на эмоциональную сферу человека, фактически исключал его почти полностью из жизни идеального государства. Он даже считал необходимым провести отбор сказок и мифов, которые рассказывают матери и няни маленьким детям, чтобы неудачными примерами они не портили детей. Точно так же он отвергал театр, за исключением нескольких высоко моральных эпических произведений, но ни в коем случае не комедий. Вслед за театральными масками им были отвергнуты и музыкальные инструменты, за исключением лиры и кифары для города и пастушьей свирели для деревни. При этом он исходил из того, что только небольшой круг музыкальных произведений пригоден для воспитания юношества и способен сформировать социально значимые и одобряемые идеалы. Так, положительную роль играла та музыка, которая придавала словам дополнительный лад, новое значение. Платон писал о том, что детей надо учить соединять поэтические (эпические) строфы с музыкой, так как такие упражнения заставляют души детей привыкать к правильным чередованиям и ладам, чтобы они становились более кроткими, чинными и уравновешенными.

Если Платон считал чувство злом, то **Аристотель, напротив, писал о важности воспитания чувств у детей, подчеркивая необходимость умеренности и разумного соотношения чувств с окружающим.**

Большое значение он придавал и аффектам, которые возникают независимо от воли человека и борьба с которыми невозможна. Поэтому он и говорил о роли искусства, прежде всего, искусства драматического, которое, вызывая соответствующие аффекты у зрителей и слушателей, способствует катарсису, т.е. очищению от аффекта, одновременно обучая и детей и взрослых культуре чувств.

Аристотель доказывал, что эмоциональное подкрепление помогает ребенку различать хорошее и плохое, оно является первым этапом в формировании понятий добра и зла, которые уже безэмоциональны. Таким образом, чувства и произведения искусства, которые их вызывают, по мнению Аристотеля, служат некими ступеньками в процессе познания, дают возможность перейти от частного к общему, формируя основу чистого разума. Именно благодаря познавательной составляющей, имеющейся в каждой эмоции, человек и получает удовольствие от произведений искусства, от созерцания картин и скульптур, от спектаклей и стихов. При этом не надо бояться показывать и дурные образцы, считал ученый, так как ребенок должен знать и о них, и лучшие пережить их в воображении, чем стремиться к ним в реальной жизни, как часто бывает при сокрытии дурного от детей. Поэтому, в отличие от Платона, который считал необходимым жестко регламентировать чтение и прослушивание музыки, Аристотель признавал полезность разнообразных жанров, а не только маршей или гимнов, воодушевляющих людей на работу.

Он также говорил о необходимости совершенствования технической стороны искусства, важности обучения с ранних лет живописи и музыке, так как считал, что в произведениях важна не только содержательная сторона, но и способ их выполнения. Именно техническая сторона связана с эмоциями,

подчеркивал он, а потому совершенное произведение легче воспринимается и глубже проникает в душу человека.

Поэтому, особенно если мы хотим, чтобы дети лучше понимали определенное понятие, надо его подавать в совершенном виде, в виде, например, хорошо написанной и сыгранной пьесы, после которой появляется желание быть такими же нравственными и добрыми, как ее герои, либо возникает негодование на них и стремление не быть на них похожими. Искусство особенно важно для воспитания нравственности, так как понятия о добре и зле, будучи абстрактными и чисто разумными, могут не вызвать в ребенке желания следовать этим нормам, а, получив определенную, положительную или отрицательную, окраску, вызовут желание вести себя соответствующим образом.

Разным у этих ученых было и понимание творчества и его роли в психическом развитии. Платон рассматривал творчество как собственную активность души, проявляемую ею при актуализации дремавших в ней знаний, т.е. процесс осознания тех смутных знаний, которые уже существовали в душе. Однако в основе такого процесса лежит не творческое, а репродуктивное воображение, так как при этом душа не изобретает ничего нового, а только вспоминает, репродуцирует те знания и те связи между отдельными понятиями, которые уже существовали, хотя и не были никем осознаны. Именно такой подход к творчеству отображен в следующих строках: «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель, вечно носилась они над землею, незримые оку». При таком понимании личность творца не является значимой, так как художник лишь транслирует то, что в нем было заложено, причем транслирует не только содержание, но и форму, в которой оно задано. Поэтому-то, считал Платон, и не надо учить детей технической, инструментальной стороне искусств, не надо стремиться к индивидуализации их личности, так как она все равно не накладывает отпечаток ни на форму, ни на содержание художественных произведений, созданных автором, и осознанная мысль сама примет нужную форму, отольется в

нужных словах, если художник правильно осознает то, что уже носилось в смутных образах в его душе.

Аристотель же подчеркивал новаторский и авторский характер научного и художественного творчества. Развитие нового знания основывается на собственной активности человека, а по тому так важно уже с раннего возраста обучать детей творчеству, умению наблюдать и понимать людей, их переживания.

Доказывая, что отпечаток личности творца лежит на его произведениях, Аристотель не только приводил примеры того, как разные художники по-разному трактуют одни и те же сюжеты, но и доказывал необходимость развития самостоятельности, активности и индивидуальности при воспитании детей, ибо в противном случае из них никогда не выйдут выдающиеся ученые и художники.

Также, в отличие от Платона, Аристотель говорил о необходимости развивать знания о ремесле, навыки к определенной творческой деятельности с детства (например, учить рисовать, лепить), так как дети наиболее восприимчивы к обучению и чем раньше их начинают учить, тем искусней они становятся.

На основе теоретических положений психологических концепций выдающихся ученых в Древней Греции разрабатывались основные технологии обучения и воспитания детей. В школах детей не заставляли зубрить материал, хотя и обращали большое внимание на развитие памяти как основы накопления знаний.

Главное внимание, как и советовал Сократ, уделялось непосредственному контакту между учителями и учениками, поэтому уроки фактически представляли собой беседы и рассуждения, обмен мнениями между ними.

Среди произведений, которые читали ученики и знакомство с которыми считалось обязательным для каждого образованного человека, преимущество отдавалось басням Эзопа. Так, один из героев пьесы Аристофана «Птицы», желая обидеть своего собеседника, говорит: «Невежествен ты, не читал сочинений Эзопа». Знания подавались в строгой, отчеканенной словесной форме, так что дети полностью верили в могущество слова, в возможность при его помощи справляться со всеми препятствиями в жизни.

Это было связано не только с преимущественно вербальным способом преподавания, но и с особым отношением к слову, которое было характерно для ученых Древней Греции. Еще Сократ писал о том, что знания зафиксированы в словах (общих понятиях) и, таким образом, передаются от поколения к поколению. Еще большее значение придавал слову Платон, который отождествлял общие понятия с идеей, или душой, вещи. Он также заложил основы особого подхода к пониманию способностей, при котором главными из них являлись способности к мышлению и ораторскому искусству.

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

преимущественно вербальный характер оставался неизменным не только в Древней Греции, но и в Риме.

Вкус к хорошей форме, который с детства прививали детям, позволял слову, поданному в хорошей, поэтической форме, приобретать дополнительные значение и силу. Так, форму торжественного гекзаметра нередко использовали для юридических постановлений, моральных поучений, философских произведений. Таковую же роль играла музыка, которая придавала словам дополнительный лад, новое значение.

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

Следует запомнить: Гераклит, генезис, Логос, внешние чувства, диалектика, противоположности, мировой год, Протагор, софисты, сенсуализм, релятивизм, Демокрит, атом, атараксия, ощущения и мышление, эйдола, всеобщий детерминизм, «хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать!», Сократ, личное самоусовершенствование, изучение этики и изучение специальных практи-

ческих жизненных вопросов, саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей, устное общение, актуализация врожденных знаний, майевтика, калокагатия, Платон, Выготский Л.С., Пиаже Ж., гештальтпсихология, нус, инсайт, Аристотель, растительная душа, фантазии.

Вопросы и задания по Главе II

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

Глава III

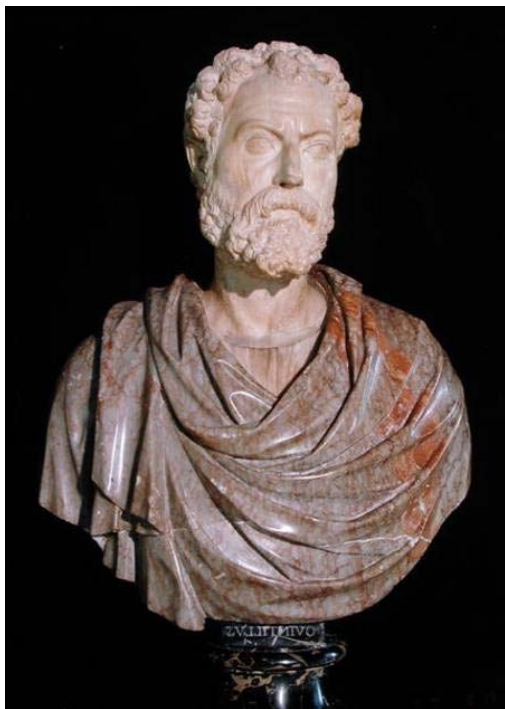
Учения античных и средневековых психологов и педагогов.

Драма и психология

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

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

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



Квинтилиан

Известный римский ученый и оратор **Квинтилиан**¹⁰, связывая одаренность с ораторскими способно-

¹⁰ **Марк Фабий Квинтилиан** (лат. *Marcus Fabius Quintilianus*, ок. 35, Каллагурис, совр. Калаорра, Испания – ок. 96) – римский ритор (учитель красноречия), автор «Наставлений оратору» (*Institutio oratoria*) – самого полного учебника ораторского искусства, дошедшего до нас от античности. Эту книгу изучали во всех риторических школах, наряду с сочинениями Цицерона. Квинтилиан стал не только выразителем вкусов высшего римского общества, но и реформатором литературного стиля, исследователем проблем латинского языка. Лоренцо Валла в своём сочинении «О сравнении Цицерона с Квинтилианом» (не сохранившемся) не побоялся поставить его выше «бога гуманистов» – Цицерона.

стями, к основному признаку умственных способностей относил память, которая проявляется в двух свойствах – быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного.

Другим признаком умственных способностей является раннее развитие в ребенке стремления к подражанию, в котором обнаруживаются острота и переимчивость. При этом быстрота переработки информации, гибкость мышления, так же как и креативность, способность к творчеству, которая сейчас признана одной из ведущих характеристик одаренных детей, не считались признаками одаренности. Это говорит о том, что Квинтилиан, так же, как впоследствии Гельвеций¹¹, оценивал способности не с точки зрения скорости или легкости обучаемости, понимания нового материала, а по уровню выполнения задания, интересу и серьезности, проявляемым в процессе работы, что свойственно больше настойчивым и внимательным, чем импульсивным и творческим детям.

Такой подход во многом был связан не только со значительным местом, которое отводилось памяти в структуре способностей, но и с самим характером обучения, которое, как и в Древней Греции, имело преимущественно вербальный характер и одной из важнейших целей которого было развитие ораторских способностей учеников.

В это же время появляются новые исследования индивидуальных особенностей детей, причем учитывались не только их способности и интересы, но и их

¹¹ **Клод Адриан Гельвеций** (*Claude Adrien Helvétius*; 31 января 1715, Париж – 26 декабря 1771, Париж) – французский литератор и философ-материалист утилитарного направления; идеолог французской буржуазии эпохи Просвещения.

отношение к стилю общения с учителем. Тот же Квинтилиан писал о том, **что одних детей надо держать в строгости, а другие лучше учатся, если их часто хвалить и поощрять.**

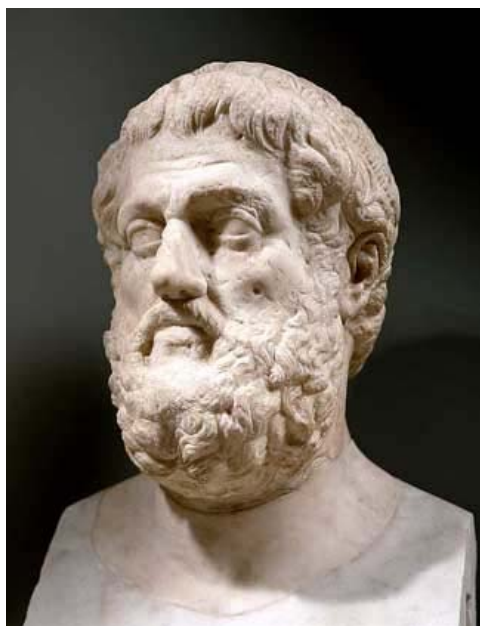
В римских школах развитию красноречия придавалось еще большее значение, чем в греческих, **причем, умение заключить свою мысль в красивую и правильную поэтическую форму связывалось с усвоением моральных норм.** Недаром первая ступень обучения ораторскому искусству носила название «контраверзий» и заключалась в решении сложных моральных задач, например, такой: «Мать теряет любимого сына, который постоянно является ей во сне. Она говорит об этом мужу, и он решает избавить ее от этого потрясения и обращается к заклинателю. Тот при помощи чар добивается того, что умерший перестает являться матери, но это причиняет ей новое горе, и она обращается с жалобой на мужа в суд».

Проблема этического, нравственного развития и формирования нравственной, социально адаптированной личности ребенка в эллинистический период выходит на первый план и становится одной из важнейших проблем психологической науки.

И логика развития самой науки, и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы стали занимать все более значимое место в общественном и научном сознании. Начиная с Сократа, человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, а стоящая вне и выше ее. В это же время появляется и новый взгляд на душу человека, которая является не только источником энергии, активности тела, но и носителем разума и нравственных законов. Неудивительно поэтому, что именно связь нравственности с активностью, с законами человеческого поведения и

стала центральной проблемой для психологов эллинизма.

Необходимо отметить, что в науке того времени не существовало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности, и ведущие психологические школы эллинизма по-разному отвечали на вопрос о том, что является нравственным и безнравственным, какое поведение следует рассматривать как социально желательное.



Софокл

Большое значение (особенно для детской и педагогической психологии) имели и дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества или же он должен следовать только собственным представлениям о добре

и зле, собственным желаниям и нормам. Соответственно по-разному строился и процесс воспитания ребенка, формирования у него разных мотивов и правил поведения, разных эмоциональных и этических эталонов.

Большую роль в этом процессе многие ученые отводили искусству, прежде всего, искусству драмы, в которой эти вопросы находили воплощение – в образах наиболее известных героев. Еще в доэллинистический период драматургии уделяли значительную долю внимания проблеме этического детерминизма, свободе воли и нравственности человека.

Одним из первых эту проблему анализировал еще **Софокл**¹² в своей трагедии «Эдип» Рассматривая леген-

¹² **Софокл** (Σοφοκλῆς, 495 г. до н. э. – 405 г. до н. э.) – знаменитый афинский трагик. Родился в феврале 495 г. до н. э., в афинском предместье Колоне. Место своего рождения, издавна прославленное святынями и алтарями Посейдона, Афины, Евменид, Деметры, Прометея, поэт воспел в трагедии «Эдип в Колоне». Происходил из обеспеченной семьи Софилла, получил хорошее образование. После саламинской битвы (480 г. до н. э.) участвовал в народном празднике как руководитель хора. Дважды был избираем на должность военачальника и один раз исполнял обязанности члена коллегии, ведавшей союзной казной. Афиняне выбрали Софокла в военачальники в 440 до н. э. под впечатлением его трагедии «Антигона», постановка которой на сцену относится, таким образом, к 441 г. до н. э. Главным его занятием было составление трагедий для афинского театра. Первая тетралогия, поставленная Софоклом в в 469 г. до н. э., доставила ему победу над Эсхилом и открыла собой ряд побед, одержанных на сцене в состязаниях с другими трагиками. Критик Аристофан Византийский приписывал Софоклу 123 трагедии. Дошедшие до нас семь трагедий, по общему мнению, относятся к позднему периоду творчества Софокла. (Кроме того, в 1912 был опубликован папирус, сохранивший более 300 полных строк из потешной сатировской драмы *Следопыты*. На основании античных источников надежно установлены даты постановки трагедий *Филоклет* (409 до н.э.), *Эдип в Колоне* (посмертная постановка 401 до н.э.) и *Антигона* (за год или два

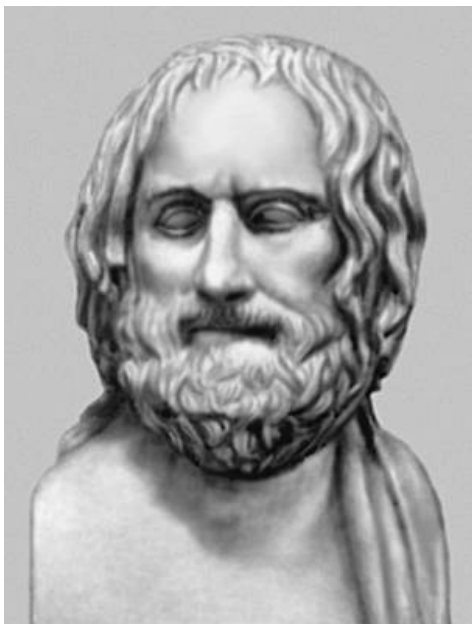
ду о царе Эдипе, Софокл исходил из того, что единственной **детерминантой**¹³, определяющей жизнь века, является воля Богов. Все законы, в том числе, законы этические, даются только ими, они могут карать или миловать человека, причем субъективная оценка человеческих поступков как хороших или плохих не имеет существенного значения, важно только, как эти поступки рассматриваются богами.

В трагедии Софокла Эдип показан добрым, хорошим человеком, который следует всем этическим заповедям, чтит богов и общественные законы. Однако этот хороший, честный, богобоязненный человек с самого рождения был обречен на несчастья, потому что его род (а не он лично) был в стародавние времена проклят богами. Поэтому, несмотря на отсутствие субъективного греха, судьба его складывается роковым образом, он совершает, не зная того, богопротивные, греховные проступки, за которые и наказывается. Таким образом,

до 440 до н.э.). Трагедию *Царь Эдип* обычно относят к 429 до н.э., поскольку упоминание о море может быть связано с аналогичным бедствием в Афинах. Семь уцелевших пьес можно выстроить примерно в таком порядке: *Аякс*, *Антигона*, *Трахинянки*, *Царь Эдип*, *Электра*, *Филоклет*, *Эдип в Колоне*. Известно, что Софокл получил первый приз за *Филоклета* и второй – за *Царя Эдипа*. Вероятно, первого места была удостоена *Антигона*, поскольку известно, что именно благодаря этой трагедии Софокл был избран стратегом в 440 до н.э. О других трагедиях сведений нет, известно лишь, что все они были удостоены либо первого, либо второго места. Софокл отличался веселым, общительным характером, не чуждался радостей жизни, как видно из слов некоего Кефала в Платоновом «Государстве» (I, 3). Был близко знаком с историком Геродотом. Умер Софокл на 90-м году жизни, в 405 г. до н. э. Афины соорудили ему жертвенник и ежегодно чествовали как героя.

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

Софокл утверждает бессилие человека, его беспомощность перед лицом богов, их волей. Перед таким детерминизмом, фатальной ролью судьбы, рока, которые направляются богами, человек ничтожен, а его нравственные законы не являются значимыми.



Еврипид

Однако другой древнегреческий драматург, **Еврипид**¹⁴, возражает против такого подхода к проблеме свободы воли, оценки поведения человека. Он, как

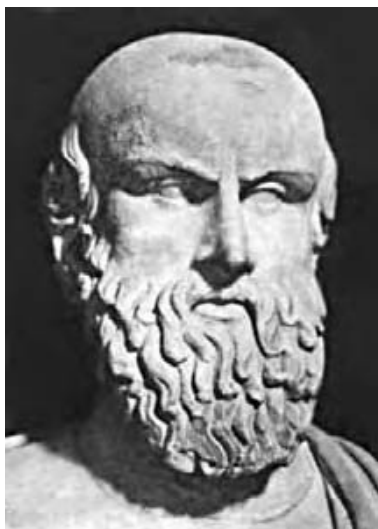
¹⁴ **Еврипид** (также Эврипид, др.-греч. Εὐριπίδης, лат. *Euripides*, 480—406 до н. э.) — древнегреческий драматург, представитель новой аттической трагедии, в которой преобладает психология над идеей божественного рока.

позднее мыслитель **Эпикур**¹⁵, настаивает на том, что источник нравственности – в самом человеке, он сам и совершает свои поступки, и судит о них, оценивает их как нравственные или безнравственные. Героиня трагедии Еврипида «Медея» не только сама решает, каким образом ей поступить, ориентируясь исключительно на свои намерения и желания, но и в оценке своих действий исходит не из того, насколько этот поступок хорош или нравственен для всех, а насколько он хорош для нее. Поэтому она без малейших угрызений совести нарушает принятые на себя обязательства, самовольно слагая сан жрицы, предает отца и братьев, мстит мужу, убивая своих детей, а потом, добиваясь власти над вторым мужем, стремится к смерти своего пасынка. Совершая эти поступки, она, несомненно, сеет зло, принося несчастья другим и нарушая волю богов, но уверенность в правоте и героини, и автора доказывается тем, что все ее поступки не приводят ни к какому наказанию лично для нее – она не просто в состоянии их совершить, но и остается «хорошей» в глазах Еврипида и зрителей, которые сочувствуют именно ей и считают ее правой, принимая, таким образом, ее субъективную оценку событий и поступков. **Еврипид одним из первых заговорил о ценности индивидуума, о праве личности самой определять свое поведение и устанавливать собственные этические нормы.**

Таким образом, еще в Древней Греции впервые появляется мысль о том, что сильная, значительная личность имеет право жить по своим законам, иметь

¹⁵ **Эпикур** (греч. Εἰήκορος; 342/341 до н. э., Самос – 271/270 до н. э., Афины) – древнегреческий философ, основатель эпикуреизма в Афинах («Сад Эпикура»), в котором развил этику наслаждений в сочетании с Демокритовым учением об атомах. От 300 произведений, которые, как предполагают, написал Эпикур, сохранились только фрагменты.

собственную позицию, и ее поступки надо оценивать по другим этическим нормам. Уже в наше время эта идея о сверхчеловеке была развита **Ницше**¹⁶, стала популярной и получила развитие во многих философских и художественных произведениях.



Эхил

¹⁶ **Фридрих Вильгельм Ницше** (нем. *Friedrich Wilhelm Nietzsche*; 15 октября 1844, Рёккен, Пруссия – 25 августа 1900, Веймар, Германия) – немецкий философ, композитор, культуролог, представитель иррационализма. Он подверг резкой критике религию, культуру и мораль своего времени и разработал собственную этическую теорию. Ницше был скорее литературным, чем академическим философом, и его сочинения носят афористический характер. Философия Ницше оказала большое влияние на формирование экзистенциализма и постмодернизма, и также стала весьма популярна в литературных и артистических кругах. Интерпретация его трудов довольно затруднительна и до сих пор вызывает много споров.

Анализ двух противоположных позиций в разработке этических норм приводил к необходимости, не отступая от идеи самоценности и активности личности, доказать значимость объективного нравственного закона, по которому должны оцениваться поступки всех людей. Такая позиция отражена в знаменитой трилогии **Эсхила**¹⁷ «Орестея». В трагедии Клитемнестры, Агамемнона, Электры и Ореста тоже повинны боги, которые проклинали их род (как и род Эдипа). Поэтому, особенно в начале, как показывает Эсхил, их поведение является следствием этого проклятия, а не их субъективных желаний, хотя уже у Клитемнестры есть варианты поведения – от мести и убийства мужа до смирения перед волей богов.

Но наибольшей кульминации эта возможность выбора достигает в поступках Электры и Ореста. Эсхил доказывает, что **человек волен в своих поступках, сам их выбирает и потому сам за них и должен отвечать. При этом он показывает, что не существует единственной правды и единой воли богов, так как их истина не абсолютна и не совершенна. Поэтому, с его точки зрения, свобода человека проявляется не просто в том, что он может действовать так, как ему захочется, главное в том, что человек сам решает, по каким законам он будет строить и, соответственно, оценивать свое поведение. То есть, именно человек, а не боги, вырабатывает этические законы и способы их соблюдения.**

Так, Орест и Электра принимают сторону отца и, солидаризуясь с Аполлоном, выступают против божественного (и более древнего) права матери. Выбирая эту позицию, Орест вступает в конфликт с Богами, и

¹⁷ **Эсхил** (др.-греч. Αἰσχύλος, 525 г. до н. э. – 456 г. до н. э.) – древнегреческий драматург, отец европейской трагедии.

Эриннии, посланные ими, должны ему отомстить. Наиболее важным в трагедии является то, что, фактически, происходит не только конфликт Ореста с богами (Эринниями), а и конфликт богов между собой, так как на стороне Ореста, защищая его, выступает сам Аполлон. Бессилие богов в разрешении конфликта доказывает, с точки зрения Эсхила, преимущественное значение гражданских, а не божественных законов, так как решается этот конфликт не судом Зевса, а гражданским судом города Афины, который оказывается важнее суда богов.

Вопросы, которые ставили художники в своих произведениях, получали затем объективное обоснование в трудах ученых. При этом, главная проблема была не в отказе от принципа индивидуализма, а в поиске объективных этических норм, ограничивающих вседозволенность человека, определяющих разницу между добром и злом.

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

Однако вседозволенность, отсутствие объективных нравственных законов, по которым можно оценить по-

ведение человека, тоже приводит к потере нравственных ориентиров, к злу. Психологи доказывали, что, хотя источник активности и может находиться внутри человека, но судить его поведение должны другие по объективным, распространяющимся на всех законам. **При этом основные расхождения между различными психологическими школами заключались не столько в анализе мотивов поведения (так, практически все ученые доказывали ценность и самодостаточность личности), сколько в содержании социально желательного поведения, в том числе взаимоотношений между личностью и обществом в целом и ребенком и взрослым в частности. Школа философов-киников¹⁸ исходила из того, что истинная**

¹⁸ **Киники** (греч. *κυνικοί*, от *Κυνόςarges* – Киносарг, холм и гимнасий в Афинах, где Антисфен занимался с учениками; лат. *cynici* – циники), одна из так называемых сократических философских школ Древней Греции. Ее представители (*Антисфен, Диоген Синопский, Кратет* и др.) стремились не столько к построению законченной теории бытия и познания, сколько к отработке и экспериментальной проверке на себе определенного образа жизни. Главное, что от них осталось в сознании последующих поколений, — это не трактаты, которые они писали, а преимущественно анекдоты: бочка Диогена, его просьба к царю Александру Македонскому: «Отойди и не засти мне солнца»; брак Кратета, осуществляемый прямо на площади, и т.п. Примитивность кинического философствования, поражающая при сравнении с виртуозной диалектикой платонизма и аристотелизма, — лишь обратная сторона стремления всецело сосредоточиться на одной и притом, возможно, более простой идее. Мыслить по-кинически — только средство; цель — жить по-кинически. Учение киников, созданное в условиях кризиса античного полиса людьми, не имевшими своей доли в гражданском укладе жизни (основатель кинизма Антисфен был незаконнорожденным), обобщает опыт индивида, который может духовно опереться лишь на самого себя, и предлагает этому индивиду осознать свою извергнутость из патриархальных связей как возможность достичь высочайшего из благ: духовной свободы. Последовав примеру Сократа, киники

личность должна проявлять негативизм, демонстративное игнорирование общественного мнения. С их точки зрения каждый человек самодостаточен, т.е. имеет все необходимое для духовной, этической жизни б себе самом. Однако, как подчеркивал один из ведущих ученых этой школы **Диоген Синопский**, не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться тем, что он имеет в себе. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту.

Поэтому единственный путь к нравственному совершенству – это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего ми-

довели его установки до небывалого радикализма и окружили атмосферой парадокса, сенсации, уличного скандала; недаром Платон назвал Диогена «Сократом, сошедшим с ума». Если Сократ еще демонстрировал уважение к наиболее общим заповедям традиционной патристической морали, то киники с вызовом именовали себя «гражданами мира» (термин «космополит» был создан ими) и обязывались жить в любом обществе не по его законам, а по своим собственным, с готовностью принимая статус нищих, юродивых. Именно то положение человека, которое всегда считалось не только крайне бедственным, но и крайне унижительным, избирается ими как наилучшее: Диоген с удовольствием применяет к себе формулу страшного проклятия – «без общины, без дома, без отечества». Киники хотели быть «нагими и одинокими»; социальные связи и культурные навыки казались им мнимостью, «дымом» (в порядке умственного провоцирования они отрицали все требования стыда, настаивали на допустимости кровосмесительства и антропофагии и т.п.). «Дым» нужно развеять, обнажив человеческую сущность, в которой человек должен свернуться и замкнуться, чтобы стать абсолютно защищенным от всякого удара извне. Все виды физической и духовной бедности для киников предпочтительнее богатства: лучше быть варваром, чем эллином, лучше быть животным, чем человеком. Житейское опрощение дополнялось интеллектуальным: в той мере, в какой киники занимались теорией познания, они критиковали общие понятия (в частности, «идеи» Платона) как вредную выдумку, усложняющую непосредственное отношение к предмету.

ра. Лучше всего таким самосовершенствованием заниматься с раннего детства, поэтому должны быть специальные школы киников для детей, хотя такое обучение возможно и в зрелом возрасте.

Путь нравственного развития и обучения в этих школах состоял из трех ступеней – **аскеза**¹⁹, **ападейкия**²⁰ и **автаркия**²¹. Фактически киники, стремясь к независимости, говорили не столько о самодостаточности, сколько о негативной реакции, негативизме по отношению к обществу, эпатируя общественное мнение. Не достигалась чаще всего и та нравственная цель, которую они ставили перед собой, – достижение свободы и покоя.

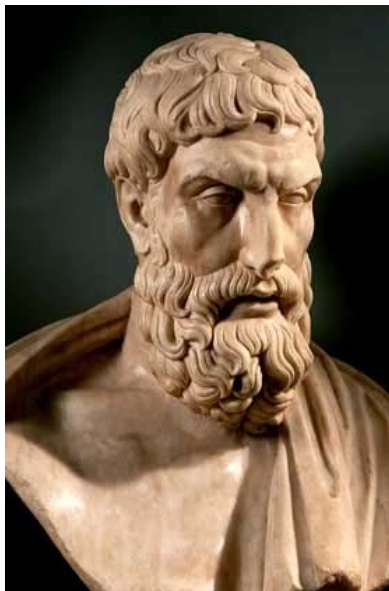
Естественно, такое понимание этических норм не могло получить широкого распространения. Страницы многих книг того времени наполнены анекдотами про бродячую, скитальческую жизнь киников и про их стремление при помощи различных внешних приемов привлечь к себе общественное внимание.

Более распространенным был подход известного греческого философа Эпикура (см. выше), который доказывал, что не негативизм, а отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования.

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

²⁰ **Ападейкия** – здесь – игнорирование знаний, накопленных обществом.

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

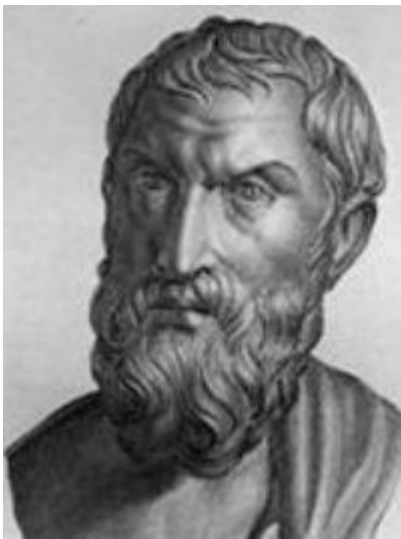


Эпикур

Эпикур считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же сам — главный судья собственных поступков. Таким образом, **источник активности, так же как и источник морали, в самом человеке**. Утверждая свободу воли, Эпикур стремился преодолеть детерминизм Демокрита, вводя новое свойство атомов — вес. **Под действием собственного веса атомы могут отклоняться от заданного пути, точно так же под действием собственной воли человек может изменять свои поступки, свою судьбу.**

Говоря о нравственности как основном качестве, которое отличает человека от других живых существ (в этом Эпикур был согласен с Аристотелем и Платоном), Эпикур выступал против их идеи о том, что нравственно только поведение, основанное на разуме. Он пола-

гал, что не разум, а чувства управляют поведением человека, заставляют его совершать то, что вызывает удовольствие, и избегать того, что вызывает неудовольствие.



Тит Лукреций Кар

Последователь Эпикура известный римский ученый, философ и поэт **Тит Лукреций Кар**²² в своей

²² **Тит Лукреций Кар** (лат. *Titus Lucretius Carus*, ок. 99-55 до н. э.) – римский поэт и философ. Считается одним из ярчайших приверженцев атомистического материализма, последователем учения Эпикура. Кончил жизнь самоубийством, бросившись на меч. На заре зарождения римской философской терминологии Лукреций в своем основном труде – философской поэме «О природе вещей» (лат. *De rerum natura*) – облек свое учение в стройную поэтическую форму. Следуя теории эпикуреизма, Лукреций Кар постулировал свободу воли человека, отсутствие влияния богов на жизнь людей (не отвергая, однако, само существование богов). Он считал, что целью жизни человека должна быть атараксия,

поэме «О природе вещей», доказывая ведущую роль чувств, писал: *«Неужели не видно, что об одном лишь природа вопит и что требует только, чтобы не ведало тело страданий, а мысль наслаждалась чувством приятным вдали от сознания заботы и страха?»*

Однако Лукреций Кар утверждал, что наибольшее удовлетворение приносит активная позиция, предполагающая передачу своих знаний другим людям. Он так же говорил о том, что ученый должен не только передавать знания другим, но и пытаться построить жизнь людей по лучшему образцу. По некоторым данным (а о жизни Лукреция Кара нам, к сожалению, известно не очень много), он не только говорил о необходимости активной позиции, но и принимал непосредственное участие в восстании Спартака и погиб совсем молодым. Таким образом, уже первые попытки переустройства мира учеными претерпели полную неудачу, и Лукреций Кар, так же как в свое время Платон, пострадал от своего желания передать истину политическим деятелям своего времени.

Однако с точки зрения возрастной психологии, вопросов воспитания и социализации детей в позиции Эпикура и Кара были и уязвимые места, так как в том случае, если человек в себе и только в себе находит силы для своей деятельности, сам себя и наказывает и по-

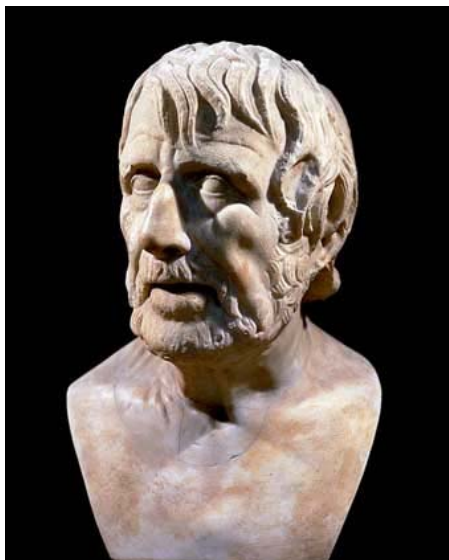
аргументированно отвергал боязнь смерти, саму смерть и потустороннюю жизнь: по его мнению, материя вечна и бесконечна, а после смерти человека его тело обретает иные формы существования. Развивал учение об атомизме, широко пропагандировал идеи физики Эпикура, попутно касаясь вопросов космологии и этики. Для философов-материалистов более позднего времени именно Тит Лукреций Кар является главным пропагандистом и доксографом учения Эпикура. Его философия дала мощнейший толчок развитию материализма в античности и в XVII–XVIII веках. Среди ярких последователей Эпикура и Лукреция – Пьер Гассенди.

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

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

О внутренней независимости, автономии человека говорили и **стоики**²³. Они подчеркивали необходимость ранней социализации, подчинения законам, действующим в данном обществе, говоря о том, что каждый должен «честно выполнять возложенную на него роль».

²³ **Стоики** – представители **стоицизма** – философской школы, возникшей во времена раннего эллинизма и сохранившая влияние вплоть до конца античного мира. Свое имя школа получила по названию портика *Стоа Пойкиле* (греч. *στοὰ ποικίλη*, букв. «расписной портик»), где основатель стоицизма, Зенон Китийский, впервые выступил в качестве самостоятельного учителя. Главная идея стоической этики – казуально и телеологически предустановленный ход мировых событий. Поскольку внешние блага всегда недоступны, внутренняя *позиция* – единственное, что во власти человека. Внешняя свобода человека состоит лишь в *сотрудничестве* с судьбой. Цель человека заключается в том, чтобы жить «в согласии с природой». Это единственный способ достижения гармонии. Счастье достижимо, лишь, если покой души не нарушает никакой аффект, который не рассматривается как чрезмерно усиленное влечение. Он по своей природе зиждется на представлении, которому придается ложная значимость. Действуя, он становится пафосом, страстью. Поскольку ее объектом человек редко овладевает полностью, он испытывает неудовлетворенность. Центральная для этики стоиков идея выражена в учении о присвоении (ойкейосис), благодаря которому нравственное стремление человека уже содержится в его природной предрасположенности. Оно состоит в обращении к тому, что в самосознании переживается как относящееся к нему. Человек присваивает себе сообразные для него с природой вещи и различает полезное для себя и вредное. Поэтому любое живое существо и стремится к самосохранению. Созревая, человек постепенно познает, что разум – его сообразная с природой сущность.



Сенека

Эта школа разрабатывала более приемлемую для большинства людей этическую концепцию и постепенно получала широкое распространение. Она зародилась еще в Древней Греции. Закладывали основы стоической этики деклассированные люди – бывший борец **Зенон**, отпущенный на свободу раб **Хризипп**. Постепенно приобретая все большую популярность, их концепция завоевывала новые слои общества, и в римский период эта школа была одной из самых известных и распространенных, к ней принадлежали многие известные политики, в том числе философы, ученые, сенаторы **Сенека**, **Катон Младший**, **Цицерон**, **Брут**, император **Марк Аврелий**.



Марк Аврелий

Стоики признавали наличие в природе активного и пассивного начал, связывая их с причиной и материей. Сенека писал, что «...материя костенеет в неподвижности, причина же, или разум, вороочает материю как хочет, придавая ей форму ... так в статуе существует и материя — бронза, и причина — художник, который придает материи обличье». Так он пришел к одному из важнейших положений своей концепции, связав причину с ваятелем, художником, от которого зависит причина всех причин, и отождествив их с судьбой. **Приложив понятие о причине к судьбе человека, стоики построили свое учение о психической активности, свободе воли и нравственности.**

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

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

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

Что же может сам человек? Он может только с достоинством играть ту роль, которая ему уготована. Таким образом, получалось, что у человека есть две формы свободы – внешняя и внутренняя. Внешняя свобода – выбор пьесы и роли – не

доступна человеку, но внутренняя свобода – способ игры, исполнения этой роли – всецело в его воле. Понимание своей роли и своего предназначения в жизни дает человеку ощущение свободы, которая, таким образом, является познанной необходимостью, о чем позднее писал известный ученый XVII в. Спиноза.

О внутренней свободе, свободе самопознания и творчества, которая помогает преодолеть самые тяжелые обстоятельства, писал и основатель логотерапии **В.Франкл**²⁴, который развивал идеи стоиков на совре-

²⁴ **Франкл Виктор (Viktor Frankl)** (1905–1997) – австрийский психиатр и психолог. Автор концепции логотерапии, согласно которой движущей силой человеческого поведения является стремление найти и реализовать существующий во внешнем мире смысл жизни. Человек не задает этот вопрос, а отвечает на него своими реальными поступками. Роль смысла выполняют ценности – смысловые универсалии, обобщающие опыт человечества. Франкл описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: ценности творчества (в первую очередь труд); ценности переживания (в частности, любовь) и ценности отношения (сознательно вырабатываемая позиция в критических жизненных обстоятельствах, которые невозможно изменить). Осуществляя смысл, человек осуществляет тем самым себя; самоактуализация – это лишь побочный продукт осуществления смысла. Совесть – орган, который помогает человеку определить, какой из потенциальных смыслов, заложенных в ситуации, является для него истинным. Франкл выделял три онтологических измерения (уровня существования) человека: биологическое, психологическое и поэтическое, или духовное. Именно в последнем локализованы смыслы и ценности, играющие определяющую по отношению к нижележащим уровням роль в детерминации поведения. Воплощением самодетерминации человека выступают способности: к самотрансценденции, направленности вовне себя; к самоотстранению; к принятию позиции по отношению к внешним ситуациям и самому себе. Свобода воли в понимании Франкла неразрывно связана с ответственностью за совершаемые выборы, без которой она вырождается в произвол («Человек в поисках

менном материале, полученном психологической наукой.



В. Франкл

Таким образом, главный нравственный закон стоиков гласил, что **личная свобода проявляется в том, что каждый человек может сохранить свою сущность, свое достоинство в любых, самых тяжелых обстоятельствах. Человек с ранних лет должен понимать, что он не в силах изменить свою судьбу, не в силах уклониться от нее.**

Сенека писал, что *«желающего судьба ведет, а нежелающего — тащит»*. Поэтому хочешь ты или нет, все равно будешь выполнять волю рока. Но ты можешь являть собой жалкое зрелище плачущего и не понимающего

смысла», 1979). Логотерапия строится на осознании пациентом ответственности за нахождение и реализацию смысла своей жизни в любых, даже критических жизненных обстоятельствах.

своего предназначения человека, а можешь идти по жизни с гордо поднятой головой, сознавая, куда идешь.

Хотя многие ученые того времени и доказывали, что в определенных условиях человек теряет нравственные силы, что само превращает его в животное, лишая духовности, Сенека, в согласии с основными позициями стоической школы, отрицал это, подчеркивая, что **сильный человек в любых условиях, даже в рабстве и тюрьме, внутренне свободен**. В отличие от эпикурейцев стоики не считали, что человек должен уклоняться от общественной жизни, говоря о том, что любую посланную судьбой роль, в том числе роль императора или раба, он должен играть честно и добросовестно. Ведь, по сути, они равны и в принципе могут поменяться местами в другой жизни. При этом рабство, по их мнению, не распространяется на всю личность раба, а только на его тело.

Стоики утверждали, что *«...кто охотно повинуется приказаниям, тот избегает самой неприятной стороны рабства — делать то, чего не хочешь»*. Несчастен не тот, кто исполняет чужие приказания, а тот, кто исполняет их против воли, поэтому надо приучить себя желать того, что требуют обстоятельства. С этой точки зрения, рабом является любой человек, который требует от жизни невозможного и находится в рабстве у страха, зависти, жадности. **Так этика стоиков наполняется нормативным нравственным содержанием, в котором важное место занимает традиционное для римской школы убеждение в существовании нравственной нормы, особенно ярко проявляемой при воспитании детей.**

Давая советы учащимся, Сенека писал о том, что **надо быть направляемыми, а не исправляемыми. Доказывая, что задачей воспитания является направление учащихся по пути морального самосо-**

вершенствования, он говорил о связи нравственности с разумом и самообладанием.

Таким образом, главной опасностью в процессе этического воспитания и для стоиков, и для Платона была стихия чувств, которую необходимо обуздать в детях для их же пользы. Достижение полного владения собой, спокойствия, которое не нарушается никакими житейскими волнениями, есть признак наивысшего психического здоровья и с точки зрения Марка Аврелия, который говорил: *«Считай за признак полного развития, если тебя не будет смущать никакой шум, не будут волновать никакие голоса, слышатся ли в них льстивые слова, или угрозы, или просто пустые звуки».*

Однако свобода духа, по мнению стоиков, проявляется не только в рациональной оценке себя и своей судьбы, но и в возможности уйти из этой жизни, если она тебя не устраивает. Они были убеждены, что рок может отнять у человека жизнь, но не смерть, которую выбирает не смирившийся человек, предпочитающий достойную смерть потере личной свободы. Развивая это положение, Сенека в письмах к Луцилию подчеркивал, что неважно, **длинна или коротка жизнь, важно, чтобы она была достойно сыграна.**

Необходимо отметить, что в концепции стоиков не было мыслей о пассивности, беспомощности людей, наоборот, она была преисполнена веры в человека, в могущество его разума. Сенека писал о том, что деятельный человек не станет отчаиваться, если у него что-либо не получается. Такой человек на минуту останавливается, вздохнет, скажет: «Не судьба!», улыбнется и снова примется за дела. С ранних лет детям внушали, что они могут абсолютно все понять и преодолеть. Марк Аврелий в своем наставлении юношам писал: *«Если тебе недоступно что-то, не думай, что это недоступно всем, но если это доступно кому-то, то и тебе также, ибо*

ты – человек». Таким образом, **каждый ребенок должен был понять, что, несмотря на внешние ограничения (бедность, болезнь, рабство и т.п.), в нравственном и интеллектуальном плане он ничем не отличается от более удачливых сверстников, и потому законы и требования для него те же, что и для них.**

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

Вопросы и задания по Главе III

1. Дайте общее представление об эллинизме.
2. В чем причины смещения интересов ученых от исследования законов развития природы и космоса к изучению факторов, влияющих на становление и существование психической сферы?
3. В чем заключаются заслуги Квинтилиана перед мировой психологией?
4. О каких признаках умственных способностей говорили Квинтилиан и впоследствии Гельвеций?
5. Почему в римских школах придавали такое большое значение красноречию?
6. Какие проблемы развития личности выходят на первый план в эллинистический период?
7. Какое значение и почему имели дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам?
8. Расскажите и роли произведений Софокла в постановке проблем психологии?
9. Дайте определение понятия *доминанта* в психологии.
10. Какую роль в развитии и постановке психологических проблем сыграли трагедии Эсхила и Еврипида?
11. Расскажите о философии Эпикура.
12. Подготовьте сообщения о философии киников, стоиков.
13. Подготовьте доклады о судьбе и философии Марка Аврелия, Сенеки, Тита Лукреция Кара, Виктора Франкла, Фридриха Ницше.
14. Продолжите работу над словарем имен и терминов.

Глава IV

Восток: философия и психология



Ибн Рушд

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

Известный арабский мыслитель **Ибн Рушд (Аверроэс)**²⁵ доказывал, что, следуя Аристотелю,

²⁵ **Ибн Рушд**, Ибн Рушд Абу-ль-Валид Мухаммед ибн Ахмед (латинизированное – Аверроэс) (1126, Кордова, – 1198, Марракеш, Марокко), арабский философ и врач, последний из видных представителей восточного аристотелизма. Жил в Андалусии и Марокко, занимал должности судьи и придворного врача, незадолго до смерти подвергался гонениям как еретик. Большинство фило-

необходимо изучать неразрывные связи между функциями организма и теми ощущениями, чувствами, мыслями, которые человек испытывает в качестве процессов, присущих его душе. Как врач, Ибн Рушд, тщательно изучая устройство человеческого тела и его органы чувств, показал зависимость восприятия окружающего мира от свойств нервной системы.

С Кораном было несовместимо вытекающее из учения Ибн Рушда утверждение о богоподобии человека. Человек, способный воспринимать божественный разум, соотносился, тем самым, с высшими духовными сущностями.

софских сочинений Ибн Рушда представляют собой комментарий к трудам Аристотеля, за что он и получил почетное прозвище Комментатора. В трактате «Опровержение опровержения» философ отверг нападки теологов на философию, отстаивая права разума в познании. Высказанное им разграничение так называемой рациональной религии (доступной немногим образованным) и образно-аллегорической религии (доступной всем) явилось в дальнейшем одним из источников теории двойственной истины. Утверждая вечность мира и безначальность первоматерии, Ибн Рушд понимал сотворенность мира богом в том смысле, что бог, «совечный» миру, превращает в действительность потенциальные формы первоматерии. Абстрактный мировой разум, нус в аристотелевском его понимании, рассматривается ученым как единая безличная субстанция, общая для всех людей и воздействующая на отдельные души извне. В соответствии с этим он отрицал бессмертие индивидуальной души. Эти рационалистические и материалистические тенденции аристотелизма Ибн Рушда оказали большое влияние на дальнейшее развитие средневековой философии. Общественные идеалы его основывались на «Государстве» Платона. Ибн Рушд известен также как автор энциклопедического медицинского труда Китаб аль-коллият (общее руководство по медицине) в 7 книгах (в европейской литературе известно под названием «Colligeb»), содержащего клинические наблюдения его самого и других врачей.

Наконец, наличие универсального всеобщего разума приводило Ибн Рушда к гуманистическому выводу о равенстве людей по интеллектуальным способностям. Эта идея противоречила духу феодального общества с присущими ему принципами сословного строения.



Ибн Сина

Много любопытных мыслей высказал Ибн Рушд и по частным вопросам психологического знания. Так, исследуя зрительное восприятие, он показал, что чувствительным аппаратом глаза является не хрусталик, а сетчатая оболочка.

Ибн Рушд защищал право науки на независимость от догм религии, говорил о возможности достижения глубин достоверного познания истины с помощью разума. Пример тому – аподейктическое толкование священных тестов, направленное, по сути, на раскрытие противоречий в религиозных догматах.

Большое значение в изучении психики имели работы другого выдающегося восточного мыслителя-энциклопедиста, Ибн Сины, (Авиценны)²⁶, одного из самых выдающихся врачей в истории медицины.

²⁶ Ибн Сина, Абу Али Хусейн ибн Абдаллах (латинизированное имя – Авиценна) – философ и врач, знаменитый ученый-энциклопедист мусульманского мира, последователь Аристотеля. Родился около Бухары в селе Афгана в 980 г. Начав с изучения богословия, он позднее познакомился со светскими науками (математика, философия, медицина) и к 20 годам стал крупным и известным ученым. Его отец, Ибн Сина-Абдаллах – начальник сбора налогов в одном из районов Бухары, являвшейся в конце 1 в. одним из крупнейших культурных центров Востока. В детстве Хусейна обучали Корану, адабу (грамматика, стилистика, поэтика) и к 10-ти годам он достиг совершенства в этих областях. Началось его знакомство с точными науками: арифметикой, алгеброй, логикой. Но скоро его учитель признался, что ему уже нечему учить мальчика, полностью освоившего школьную программу, и предложил ему продолжать образование самостоятельно. Особое внимание в дальнейшем Ибн Сина обращал на изучение естественных наук. Есть сведения о том, что уже в раннем возрасте Ибн Сина начал заниматься медицинской практикой, бесплатно помогая нуждающимся в его помощи людям. В 17 лет он уже снискал славу как искусный врач и даже был приглашен ко двору правителя Бухары Нуха ибн-Мансура, которого он вылечил, что не удавалось сделать ранее никому. За это он получил право пользоваться редчайшим собранием книг в эмирской библиотеке, что имело большое значение в его образовании и расширении знаний. В это время он освоил метафизику, изучил труды Абу-Насра Фараби, впервые заявил о себе как об оригинально мыслящем ученом, вступив в письменную дискуссию с Беруни. К 18-ти годам он закончил свое образование. «С тех пор у меня ничего не прибавилось», – пишет он позже в своей автобиографии. Первые научные труды Ибн

В своем объяснении жизнедеятельности человека Ибн Сина неуклонно придерживается идеи о зависимости психики от головного мозга. Определяющей служила установка на выяснение зависимости душевных явлений от телесного устройства и общих сил природы, которые действуют по открытым для опыта законам. И во всех случаях Ибн Сина апеллировал к своему врачебному опыту. Он был одним из первых исследователей в области возрастной психофизиологии, изучал связь между физическим развитием организма и его психологическими особенностями в различные возрастные периоды. При этом большое значение придавалось воспитанию. Именно **посредством воспитания, учил он, осуществляется воздействие психики на организм, так что оно, являясь активной силой, способно физиологические свойства этого организма изменять в определенном направлении. Особое место при этом отводилось чувствам, аффектам, которые испытывает дитя в различные возрастные**

Сина пишет в 1000-1001 гг.: по просьбе соседа он подготовил книгу, в которой были изложены главные разделы философских наук «Ал-Хикмат ал-арудийя». Своему другу он посвятил другой, не дошедший до нас, философский труд «Получаемое и достигаемое» в 20 томах. В начале века в Бухаре произошел дворцовый переворот, старая династия пала. Это заставило Ибн Сину покинуть город. Начинаются его странствия. В поисках удобного места для работы и спасаясь от преследований, он переезжает из одного города Средней Азии и Ирана в другой. В Гурганже он встречает Абу-Убейда Джузджани, который, став учеником Ибн Сины, сопровождал его в течение всей жизни и записал его автобиографию. В Гурганже Ибн Сина пишет книгу «Каноны врачебной науки» и другие свои труды. В 1014-1023 гг. он создает многотомную философскую энциклопедию «Китаб аш-шиф» («Книга исцеления»). Непосильный труд, скитания, преследования подорвали здоровье ученого, и он умер в 1037 г. в г. Хамадане, где и поныне сохраняется его могила.

периоды. Аффекты же эти возникают обычно при общении с родителями, при их воздействии. Соответственно, вызывая у ребенка те или иные аффекты, взрослые формируют его натуру, его организм, всю систему его психофизиологических функций.

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

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

Сердцевиной, наиболее ценной, новаторской частью учения Ибн Сины является психофизиология.

*Ибн Сина продолжает развивать учение о **пневме** как физиологической основе, субстрате всех жизненных и психических явлений. Пневма – материальная летучая субстанция, заходящая из паробразных частей 4-х главных соков организма (кровь, слизь, желчь желтая и черная). Ибн Сина видит в ней телесный процесс, лишенный сам по себе признаков психического, но являющийся их основой. Пневма может стать носителем душевных сил, но они не присущи ей изначально.*

Учение о пневме в психологии многократно трансформировалось, обретая, наряду с материалистической, идеалистическую трактовку, например, в случае определения ее как дыхания божества. Ибн Сина использует понятие пневмы для обоснования естественной природы психики. Хотя душевные силы (под влиянием неоплатонизма) рассматриваются им как эманация божественного первоначала и оцениваются как произвольные, но при этом утверждается, что они коренятся в состояниях телесного субстрата, т.е. пневмы.

Выделяются три вида пневмы: естественная (натуральная), животная, душевная. Этому соответствуют три силы (способности) души: естественная (питающая, порождающая, возвращающая), животная и разумная.

Натуральная (естественная) пневма находится в печени и яйцеклетках. Она подчинена «естественности», независима от «произвола и постижения». Ею обусловлены питающая сила, сила роста и сила размножения.

Животная пневма локализована в сердце, занимает промежуточное положение между натуральной и душевной и является основой жизненных сил. Животная сила похожа на естественные силы, так как в ней отсутствует произвольность, и сходна с душевными силами, так как ее действия многообразны. Она — основа жизнечности и реактивности организма. Если даже какой-то орган тела лишается душевных сил (например, будучи парализованным, утратив способности ощущения и движения), но сохраняет животные силы, он жив.

Умерший орган теряет и животную силу.

Попавшая в мозг, животная пневма преобразуется и становится основой душевных сил («постигающих все вовне и внутри», «движущих», «мыслящих»).

Воспринимающие силы включают «внешние» силы и «внутреннее чувство». Внешние силы, или силы, «постигающие вовне» — способности ощущения, лежащие в основе деятельности 5-ти органов чувств: зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания.

Сила, «постигающая внутри», или воображающая сила, включает «общее чувство», силу догадки, силы памяти. Согласно Ибн Сине, «общее чувство» обеспечивает постижение всех ощущаемых вещей. Оно «испытывает действие их образов». Иными словами, речь идет о восприятии. Под воображением понимается сила, которая «сохраняет образы ощущаемых вещей после того, как они соберутся, и удерживает их, когда они скрываются от чувств». Здесь речь идет о представлении и памяти.

К душевным силам относятся также «движущие силы страсти и гнева», которые приводят в движение различные телесные органы.

Мыслящая сила «распоряжается образами, хранящимися в воображении, производя над ними сочетание или разделение». Это сила логическая, осуществляющая «суждение» о вещах, которые чувственно не воспринимаемы.

Таким образом, Ибн Сина утверждает анатомо-физиологическую обусловленность всех психических процессов — ощущений, восприятий, представлений, памяти, аффектов, образного мышления, их зависимость от телесных процессов в организме, выводя тем самым их из-под духовного влияния и включая в закономерности природного мира.

Авиценна пошел дальше врача Галена в описании связи всех психических процессов, начиная от ощущения и до образного мышления, с мозгом, подтверждая этот свой вывод данными наблюдения за психическими нарушениями, возникающими при поражении мозга. Тем самым им было убедительно доказано, что телесный субстрат душевных сил — мозг.

В «Каноне» Ибн Сина говорит о локализации разных душевных сил (способностей души) в различных частях мозга: ощущения, восприятия, представления, воображение, память связаны с передним желудочком мозга, двигательные способности — с задним, мышление — со средним.

В работах Ибн Сины дан подробный анализ сферы чувственно познания человека. Материальным носителем ощущений, согласно его учению, является пневма, находящаяся в органах чувств.

В качестве свойств, присущих всем ощущениям, он называет: чувственный тон, интенсивность и длительность. Ибн Сина утверждает, что чувствительность характеризуется эмоциональным тоном. Воспринимается в первую очередь то, что привлекает человека, вызывает у него позитивные переживания. Например, ребенок воспринимает и выбирает из двух яблок то, которое представляется ему более красивым.

Интенсивность чувствительности обнаруживается во взаимодействии ощущений и их влияния друг на друга. Человек оценивает интенсивность ощущения, соотнося ее с величиной другого ощущения, предшествовавшего ему: ощущение, следующее за более сильным по интенсивности, субъективно оценивается как менее яркое и отчетливое.

Свойство длительности ощущений демонстрируется Ибн Синоу на примере смешения цветов. Эксперимент, проведенный им, состоял во вращении с разной скоростью раскрашенных в различные цвета дисков. Установлено, что при низкой скорости вращения дисков цвета воспринимаются как отдельные, при увеличении же скорости вращения происходит их смешение.

Наряду с внешней чувствительностью выделяются также «внутренние чувства»: представления, воображение, память, образное мышление. Подчеркивается, что все они имеют чувственную основу, вырастают из ощущений. В этом проявляется сенсуалистическая позиция ученого.

Новаторство и оригинальность взглядов Ибн Сины проявляется в подходе к исследованию аффектов, которые рассматриваются им как силы, оживляющие внутреннюю жизнь человека, выполняющие регулятивную функцию, определяющие действия и поступки человека. Ибн Сина считал, что, воздействуя на аффективную сферу, можно управлять поступками и деятельностью человека. Завися от тела, аффективные явления одновременно оказывают обратное влияние на организм, вызывая телесные изменения. Так, в процессе воспитания, изменяя чувственную сферу ребенка, взрослые обеспечивают целенаправленное воздействие на динамику физиологических процессов в его организме, формируя, таким образом, его натуру.

В изучении аффектов Ибн Сина использовал метод эксперимента. Согласно дошедшим до нас сведениям, он определил душевную причину телесного истощения юноши по пульсу. По сути, это был первый в истории психологии случай психодиагностики, предвосхитивший ассоциативный эксперимент, детектор лжи и другие приемы изучения эмоционального состояния по

экспериментально выявляемым показателям вегетативной сферы.

Ибн Сина провел еще один интересный опыт: двум баранам давали равную по количеству и качеству пищу, но один получал ее в нормальных условиях, а другой — в непосредственной близости от находящегося на привязи волка. Несмотря на одинаковое питание, второй баран вскоре погиб. Так был выявлен и описан феномен «эмоциональной сшибки», показано влияние одновременного действия противоположных по знаку эмоций на соматическое состояние. Приведенные примеры позволяют оценить Ибн Сину как одного из основоположников экспериментальной психофизиологии.

К числу телесных подструктур человека Ибн Сина относил «натуру», подразумевая под этим конституциональное строение организма. Он говорил о неповторимости и уникальности натуры каждого человека: «Редко бывает, чтобы кто-нибудь другой имел одинаковую с ним натуру». В основе разнообразия натур — разное сочетание и различная степень уравновешенности элементов и соков организма. Натура «уравновешена», если доли противоположных качеств в смеси равны и противостоят друг другу. Перевес в ту или иную сторону означает «нарушение равновесия». Ибн Сина реалистически отмечает, что **абсолютно уравновешенных натур не может быть**. Он дифференцирует натуры человека и других живых существ, указывает, что при выходе за определенные пределы натура «перестает быть натурой человека».

Отличаются им натуры людей разных возрастов. Наиболее, с этой точки зрения, оптимальна натура человека среднего возраста, «когда рост достиг предела». Дети имеют умеренно горячее и влажное тело, что является источником их интенсивного роста. У стариков же тело холодное и сухое, «землистое».

Специфичны, согласно Ибн Сине, натуры женщин и мужчин. У женщин она более холодная и влажная, чем объясняется большая рыхлость ее тела.

Отличаются по уравновешенности друг от друга и разные народы, что обусловлено географическими условиями среды их обитания. «Если придать телу индейца натуру славянина, то индеец заболел бы или погибнет».

Даже у каждого органа должна быть уравновешенность: в мозгу преобладает влажное, в сердце — горячее.

Наиболее уравновешен из всех существ — человек, из всех людей — те, которые живут близко к экватору.

Однако следует отметить, что помимо телесных процессов, включая и образное мышление, Пбн Сина признает также наличие чистых разумных актов, независимых от тела. В качестве доказательства в его работах можно найти ряд положений:

1. Чувства и понятийное мышление имеют разные объекты и источники познания: чувствам доступны отдельные конкретные вещи и явления, понятийное мышление имеет дело с познанием общих универсалий.

2. Чувства и разум выступают как самостоятельные и независимые друг от друга процессы. Ощущения и восприятия не опираются на разум, а размышления, в свою очередь, требуют освобождения от чувств, которые нарушают их ход и становятся причиной искажения истины.

3. Различны функциональные возможности чувственной сферы и разума. Органы чувств и тело в целом имеют ограниченные пределы функционирования, характеризуются тенденцией утомляемости в ходе работы; возможности же деятельности разума как проявления высших душевных способностей безграничны.

4. Отличается динамика развития чувств и разума. Психические способности, обусловленные деятельностью тела, зависят от развития последнего, связаны с изменениями, происходящими в организме, поэтому подвержены с возрастом старению, ослаблению, разрушению. Разум же находится вне темпоральных изменений, наоборот, с годами все более укрепляется, достигая своего расцвета к 40-летнему возрасту.

5. Чувства и разум дифференцируются также по критерию «конечность-бесконечность». Чувства конечны; они связаны с телом, появляются вместе с человеком и исчезают с его смертью. Высшая же форма разума — понятийное мышление — связана с универсалиями как проявлениями разума Бога и порождается ими, существует до человека, приходит в его сознание извне, имеет божественную природу, а, значит, бессмертна.

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

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

- **Возраст «остановки роста» («молодость») – от 30 до 40 лет.**

- **Возраст «понижения при сохранении части сил» («зрелости») – от 40 до 60 лет.**

- **Возраст «упадка при ослаблении сил» («старость») – от 60 лет до конца жизни.**

Следует запомнить: Ибн Рушд (Аверроэс), богоподобие человека, Коран, Ибн Сина (Авиценна), зависимость психики от головного мозга, возрастная психофизиология, воздействие психики на организм, пневма естественная, натуральная, животная), серцецентристская концепция, мыслящая сила, «Канон», возраст роста, возраст остановки роста, возраст понижения при сохранении части сил, возраст упадка при ослаблении сил.

Вопросы и задания по главе IV

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

Глава V

Развитие психологической науки в эпоху Возрождения и в Новое время

Многие из известных нам сегодня ученых-гуманистов, людей науки и искусства, политиков и общественных деятелей одной из самых великих эпох в истории Земли – эпохи Возрождения – выступали против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка.



Р.Бэкон

Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых

стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Английский ученый **Р.Бэкон**²⁷, основываясь на взглядах Аристотеля, доказывал, что **ощущения**

²⁷ **Бэкон Роджер** (Bacon, Roger) (ок. 1214–1294), английский ученый, известный своей проповедью экспериментального метода в науке. Родился близ Ильчестера (графство Сомерсет) ок. 1214. Получил образование в Оксфорде и Париже, преподавал в Оксфордском и Парижском университетах, занимался алхимией, астрологией и оптикой, первым в Европе описал технологию изготовления пороха (1240). Стал монахом, жил в францисканском монастыре в Париже. Резко критически относился к академической науке своего времени, изобрел план и метод реформы наук и по просьбе папы Климента IV изложил свои идеи в известном трактате *Главный труд* (*Opus maius*). Ему также принадлежат *Второй труд* (*Opus secundus*), *Меньший труд* (*Opus minus*) и *Третий труд* (*Opus tertium*), написанные в 1260-х годах, и множество других. Папа умер в 1268. Бэкон был обвинен в ереси и в 1278 заключен в монастырскую тюрьму. Был освобожден в 1292. Умер Бэкон в Оксфорде 11 июня 1294. Сочинения Бэкона по большей части представляют собой отрывочные энциклопедические штудии и отражают уровень познаний эпохи Средневековья. Оригинальные философские идеи изложены в *Opus maius*. Главное учение носит чисто средневековый характер: всякая мудрость – от Бога и имеет три источника откровения: Писание, наблюдение природы и внутренний свет души, достигаемый восхождением по семи ступеням «внутреннего опыта». Необходимыми инструментами распознавания этих трех видов откровения являются соответственно знание языков, знание математики и моральные и духовные дисциплины. Однако знание достигается и проверяется только с помощью «экспериментальной науки», которую Бэкон считает применением теории к практической работе – открытиям и изобретениям, полезным для материального благополучия, а также к моральной и духовной работе, приводящей к вечному блаженству. Бэкон известен своими красноречивыми призывами к экспериментальному методу в науке, однако тщательный анализ его сочинений обнаруживает, что он плохо разбирался в том, что такое экспериментальный метод, и знал науку не лучше других монахов. Произведения Бэкона (многие дошли до нас в зашифрованном

являются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы обучения детей не отвечают задаче развития их интеллекта.

Все, что в это время предпринималось для улучшения процесса преподавания, делалось в интересах преподавания в узком смысле слова, так как психическое развитие ребенка изучали лишь постольку, поскольку это служило целям оптимизации обучения. Такой подход характерен не только для **Э.Роттердамского**²⁸, но и для упомянутого уже

виде) оказали относительно малое воздействие на последующую интеллектуальную историю.

²⁸ **Эразм Роттердамский**, лат. *Desiderius Erasmus Roterodamus*, нидерл. *Gerrit Gerritszoon*; 27 октября 1469, Роттердам – 12 июля 1536, Базель) – Дезидерий – псевдонимы Герхарда Гёрхардса – нидерландского ученого-гуманиста, писателя, филолога, богослова, виднейшего представителя северного Возрождения. Незаконный сын священника, Эразм родился в Роттердаме, начальное образование получил в школе общины «Братьев общей жизни» в Нертогенбосхе, и августинском монастыре в Стейне, где в 1492 г. стал священником. Покинув монастырь, Эразм получил пост латинского секретаря при епископе Камбре, который в 1495 г. отправил Эразма изучать богословие в Парижский университет. По окончании его в 1499 г. посетил Англию, где читал лекции в Оксфорде и подружился с Т. Мором. В 1500 г. вышла книга «Поговорки» – сборник крылатых фраз античных авторов с собственными комментариями Эразма, принесящая ему едва ли не общеевропейскую известность. Оставаясь католиком и не принимая реформации, Эразм, тем не менее, испытывал влияние кружка т. н. оксфордских реформаторов, призывавших к новому, углубленному, научно-обоснованному прочтению священных текстов христианства. Итогом стала книга «Оружие христианского воина» (1504), в которой были сформулированы основные принципы «философии Христа» Эразма, направленной против внешней обрядности церкви и Ветхого завета, сюжеты которого философ считал не столь уж важными. В 1506-1509 гг. Эразм жил в Италии, где стал профессором богословия Туринского университета и активно

Р.Бэкона, выдающегося педагога **Я.Коменского**²⁹. Справедливо выступая против схоластики и зубрежки, которые не только отупляли детей, тормозили развитие их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учебе, эти ученые стремились к **приведению педагогики и психологии** в соответствие с **естественными методами**, с учетом психических возможностей детей.

сотрудничал со знаменитым издателем Альдом Мануцием, затем вновь приехал в Англию, где и закончил самое известное свое произведение – философско-сатирический памфлет «Похвала глупости» (1509). После его выхода Эразм стал, пожалуй, самым уважаемым и авторитетным богословом своего времени: в переписке с ним состояли практически все выдающиеся мыслители, он считался непререкаемым авторитетом в области гуманитарных наук, ему охотно помогали меценаты и приглашали под свое покровительство светские и церковные князья. Однако с 1514 г. предпочел обосноваться в швейцарском городе Базеле, где прожил до конца своих дней. В Базеле Эразм опубликовал работы «Наставление христианского государя», «Жалоба мира» (1516), греческий оригинал Нового завета со своими комментариями (1517) и собственный его перевод на латынь (1519), а также переводы античных и раннехристианских авторов. Несмотря на то, что в своих теологических воззрениях Эразм считается предтечей церковной Реформации, в 1524 г. он вступил в полемику с М. Лютером, опубликовав трактат «О свободе воли», а также труд «О желанном церковном согласии» (1533). Достаточно большое внимание Эразм уделял вопросам педагогики, написав целый ряд переводов для своего времени работ по воспитанию (в том числе – и христианскому) детей и подростков. Наиболее известными в этом ряду являются «Разговоры за просто» (1519-1535) и «О достойном воспитании детей с первых лет жизни» (1529). Умер Эразм в Базеле.

²⁹ **Ян Амос Коменский** (в России часто произносят с ударением на второй слог) (чешск. *Jan Amos Komenský*, лат. *Comenius*; 28 марта 1592, Нивнице, Южная Моравия – 15 ноября 1670, Амстердам) – чешский педагог-гуманист, общественный деятель, основоположник педагогической науки.

Недостатком такого подхода было то, что, призывая подражать природе, ученые понимали под природой, прежде всего, не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, а окружающий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизованным существам. Однако и в этом, механическом, подходе было ценное – анализируя этапы развития природы, ученые приходили к выводу о наличии соответствующих периодов в психическом развитии детей. Таким образом, были заложены основы периодизации (хотя первая детальная научная периодизация была разработана значительно позднее – в эпоху Просвещения – только **Ж.-Ж.Руссо**³⁰).



Ф.Бэкон

Развитие общества в Новое время привело к необходимости разработать объективную научную

³⁰ **Жан-Жак Руссо** (фр. *Jean-Jacques Rousseau*; 28 июня 1712, Женева – 2 июля 1778, Эрменонвиль, близ Парижа) – французский писатель, мыслитель, композитор. Разработал прямую форму правления народа государством (прямую демократию), которая используется и по сей день, например в Швейцарии.

основу для высказанных гуманистами взглядов о психике человека. Для этого важно было обосновать объективные методы исследования содержания души, показав, что знания, полученные при помощи схоластических вербальных операций, нельзя считать истинными.

Выдающийся английский философ и политик, писатель и ученый **Ф.Бэкон**³¹ явился основателем опытной, эмпирической психологии.

В своих книгах Бэкон выступал апологетом опытного, экспериментального знания, служащего покорению природы и усовершенствованию человека. Бэкону свойствен **деистический**³² взгляд в подходе к душе. Выделяя боговдохновенную и телесную души, он наделил их разными свойствами (ощущение, движение у телесной, мышление, воля – у боговдохновенной), считая, что идеальная, боговдохновенная душа является объектом богословия, в то время как объектом науки являются свойства телесной души и проблемы,

³¹ **Френсис Бэкон** (англ. *Francis Bacon*), (22 января 1561 – 9 апреля 1626) – английский философ, историк, политический деятель, основоположник эмпиризма.

³² **Деистический** – от **Деизм** (от лат. *deus* – бог) – религиозно-философское направление, признающее существование Бога и сотворение им мира, но отрицающее большинство сверхъестественных и мистических явлений, божественное откровение и религиозный догматизм. Большинство деистов полагают, что Бог после сотворения мира не вмешивается в течение событий; другие деисты считают, что Бог все же влияет на события, но не контролирует их полностью. Внутри деизма существует много течений. Рамки деизма невозможно точно определить, поскольку сама концепция деизма не предполагает жестких канонов. В то же время деизм предполагает, что разум, логика и наблюдение за природой – единственные средства для познания Бога и его воли. Деизм высоко ценит человеческий разум и свободу. Деизм стремится привести к гармонии науку и идею о существовании Бога, а не противопоставлять науку и Бога.

вытекающие из их исследования. Такой подход открывал возможность объективного изучения содержания души и этапов ее развития.

Доказывая, что основа всех знаний заключается в опыте человека, Бэкон отмечал, что **важно не просто опытное, но экспериментальное знание, так как приборы могут уточнить и исправить ощущения.** Если для получения достоверных данных, базирующихся на чувственном опыте, необходимо проверять данные ощущений экспериментом, измерениями, то для подтверждения и проверки умозаключений необходимо использовать разработанный Бэконом **метод индукции.**

Правильная индукция, тщательное обобщение и сопоставление подтверждающих вывод фактов с тем, что опровергает их, дает возможность избежать ошибок, свойственных разуму. Вера Бэкона во всемогущество нового метода была так сильна, что наука, казалось ему, может обходиться впредь почти совершенно без особых дарований. **Таким образом, в отличие от других ученых, доказывавших важность учета индивидуальных способностей, Ф.Бэкон считал, что правильное обучение, а не способности является основой успешности деятельности.**

Принципы исследования душевной жизни, заложенные Ф.Бэконом, получили дальнейшее развитие в работах известного французского философа **Рене Декарта**³³.

³³**Рене Декарт** (фр. *René Descartes*; лат. *Renatus Cartesius* – Картезий; 31 марта 1596, Лаэ (провинция Турень), ныне Декарт (департамент Эндр и Луара) – 11 февраля 1650, Стокгольм) – французский математик, философ, физик и физиолог, создатель аналитической геометрии и современной алгебраической символики, автор

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



Р.Декарт

Так, оказывается, что **интроспекция**³⁴ может служить объективным методом познания собственной

метода радикального сомнения в философии, механицизма в физике, предтеча рефлексологии.

³⁴ **Интроспекция** – метод психологического исследования, который заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов.

психики, хотя ее данные, как и данные органов чувств, должны подвергаться сомнению, которое, по мнению Декарта, служит универсальным познавательным принципом.

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

Приобретенные идеи более полны и совершенны, чем идеи первого рода и зависят не от полноты опыта, а только от характера обучения. Разница между **врожденными** и приобретенными идеями в том, что приобретенные идеи основываются не на опыте одного человека, а являются обобщением опыта разных людей, которым они обмениваются друг с другом.

Лишь врожденные идеи дают человеку знания о сущности окружающего мира, об основных законах его развития. Эти общие понятия открываются только разуму и не нуждаются в дополнительной информации со стороны органов чувств.

Такой подход к познанию получил название рационализма, а способ, при помощи которого человек открывает содержание врожденных идей, – **рациональной интуицией**. Под интуицией Декарт понимал *«не веру в шаткое свидетельство чувств и не обманчивое суждение беспорядочного воображения, но понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчетливое, что оно не составляет никакого сомнения в том, что мы мыслим»*.



Г.В.Лейбниц

Дальнейшее развитие рационалистической теории познания Декарта было предпринято в теориях **Г. В. Лейбница**³⁵ и **Б.Спинозы**³⁶.

Г.В.Лейбниц с позиций последовательного рационализма, опираясь на математический образ

³⁵ **Готфрид Вильгельм фон Лейбниц** (нем. *Gottfried Wilhelm von Leibniz*; 21 июня (1 июля) 1646, Лейпциг, Германия – 14 ноября 1716, Ганновер, Германия) – немецкий философ, математик, юрист, дипломат.

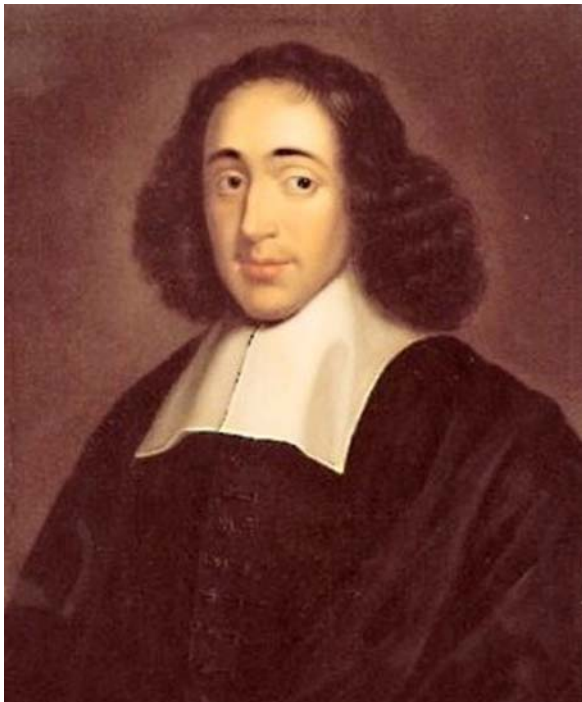
³⁶ **Бенедикт Спиноза** (рожд. *Барух Спиноза*, ивр. שפינוזה ברוך; впоследствии лат. *Benedictus de Spinoza*; 24 ноября 1632, Амстердам – 21 февраля 1677, Гаага) – нидерландский философ еврейского происхождения. Один из главных представителей философии Нового времени, рационалист, пантеист.

мысли, дал новое объяснение мирозданию, психическим функциям человека, динамике их формирования. Он представлял мир в виде грандиозного механизма, первичными элементами которого служат неделимые и замкнутые в себе центры жизненных сил, названные им монадами (от греч. «монос» – единое), которым приписывал особые нематериальные свойства, в том числе, психическую активность. Представляя монады духовными сущностями (а не материальными атомами), Лейбниц приписывал им психические качества, а именно способность воспринимать и самоопределяться. Однако эти качества он выносил за пределы сознания, отвергая мнение, согласно которому психическое есть сознательное, т.е. постигаемое благодаря способности субъекта сосредоточиться на своем внутреннем мире. Тем самым, психическое явление и его представленность на уровне сознания были разделены.

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

Психологические воззрения Лейбница стали важной вехой в разработке многих проблем возрастной психологии. В них доказывалась активная природа психического, имеющего собственную детерминацию и непрерывно развивающегося от одного уровня к другому. Было

показано сложное соотношение между сознательным и бессознательным в динамике психической жизни.

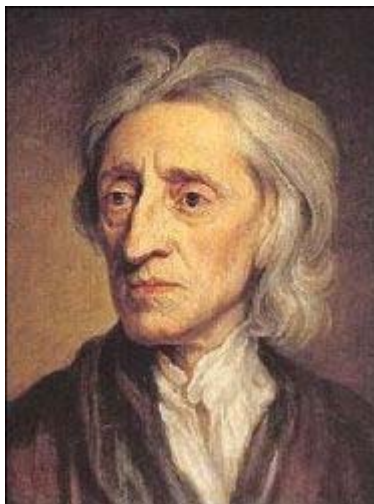


Б.Спиноза

Изучению роли понятий в поведении посвящены работы Б.Спинозы. Он учил, что имеется единая, вечная субстанция – Природа, которая является единственной реальностью. Спиноза выделил два основных свойства Природы – душу и тело, которые обладают такими качествами, как мышление и протяжение. Таким образом, **и душа и тело есть свойства одной и той же субстанции – Природы.** Целостность человека не только связывает его

духовную и телесную сущности, но и служит основой познания окружающего мира, доказывал Спиноза. Как и Декарт, он был убежден в том, что **именно интуитивное знание является ведущим, так как интуиция позволяет проникать в сущность вещей, познавать не отдельные свойства предметов или ситуаций, но общие понятия. Однако, познавая себя, человек познает и окружающий мир, так как законы души и тела, одни и те же.**

Спиноза дает свое определение свободы как познанной необходимости, открывая новую страницу в психологических исследованиях пределов регуляции и формирования волевой активности человека. Эти положения повлияли на взгляды многих психологов, в том числе, и на выдающегося отечественного ученого А.С.Выготского.

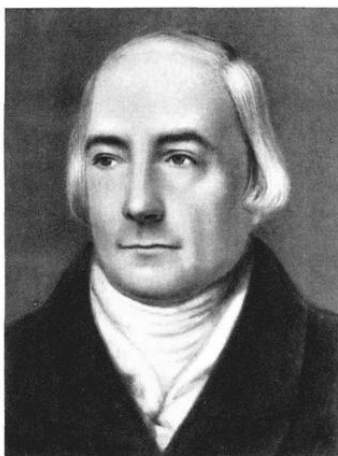


Д.Локк

Открытие новых закономерностей в процессе формирования понятий связано с именем известного английского философа **Джона Локка**³⁷. Он исповедовал опытное происхождение всех знаний человека. Постулат Локка гласил, что «в сознании нет ничего, чего бы не было в ощущениях». Исходя из этого, он доказывал, что **психика ребенка формируется в процессе жизни**, т.е. отрицал наличие врожденных идей и даже врожденных предрасположенностей к определенному знанию, о котором писали рационалисты (Декарт, Лейбниц). Закладывая основы эмпиризма, Локк утверждал, что сознание ребенка при рождении – чистая доска, «*tabula rasa*», на которой жизнь пишет свои письмена. Таким образом, **знания и идеалы, которые существуют у взрослого человека, не даны ему в готовом виде, но являются результатом воспитания, которое формирует из чистого и в интеллектуальном и в моральном отношении**

³⁷ **Джон Локк** (англ. *John Locke*; 29 августа 1632, Рингтон, Сомэрсет, Англия – 28 октября 1704, Эссекс, Англия) – британский педагог и философ, представитель эмпиризма и либерализма. Способствовал распространению сенсуализма. Его идеи оказали огромное влияние на развитие эпистемологии и политической философии. Он широко признан как один из самых влиятельных мыслителей Просвещения и теоретиков либерализма. Его письма оказали влияние на Вольтера и Руссо, многих шотландских мыслителей Просвещения и американских революционеров. Его влияние также отражено в американской Декларации независимости. Теоретические построения Локка оказали влияния и на более поздних философов, таких как Д. Юм и И. Кант. Локк был первым философом, который выражал личность через непрерывность сознания. Он также постулировал, что ум является «чистой доской», т.е, вопреки декартовской или христианской философии Локк утверждал, что люди рождаются без врожденных идей, и что знание вместо этого определено только опытом, полученным чувственным восприятием.

ребенка сознательного взрослого человека. Естественно поэтому, что Локк придавал огромное значение воспитанию, которое фактически формирует сознание человека, его взгляды на жизнь и отношения с другими людьми. **Доказывая прижизненный характер наших знаний, Локк пришел к выводу, что всякое знание базируется на чувственном опыте человека, и выделил два вида этого опыта – рефлексию (знание о душе, о внутреннем мире человека) и ощущения, которые служат основой знаний о внешнем мире.** При этом ощущения – не только начальный этап познания, но и единственный путь приобретения знаний о внешнем мире, единственный канал, связывающий с ним человека. Таким образом, доказывая неограниченные возможности опытного знания, Локк недооценил значение активности человеческого познания, о которой писал Лейбниц.



Давид Гартли

Д.Гартли

Другой известный английский ученый – **Д.Гартли**³⁸ свои идеи о психическом развитии детей и необходимых методах, направляющих это развитие, связывал с теорией рефлекса, открытой Декартом. **Д.Гартли** стал основателем ассоциативной психологии, которая просуществовала как единственное собственно психологическое направление до начала XX века. Проанализировав структуру психики человека, **Д.Гартли** выделил в ней два круга – большой и малый. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, т.е. является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. Таким образом, **Д.Гартли**, по сути, создал новую теорию рефлекса, которая и объясняет, исходя из законов механики, активность человека. Он также отмечал, что в развитии психики в нужном направлении наибольшую роль играют чувства. При этом он доказывал, что рефлекс, подкрепленный положительным чувством, будет более стойким, а отрицательное чувство, возникающее при определенном рефлексе, поможет его забыванию. Стремление ребенка выбрать то, что ему нравится, что вызывает в нем положительное чувство, помогает образованию ассоциаций и формирует устойчивые рефлексы, становящиеся привычками. Поэтому возможно формирование социально принятых форм поведения, формирование идеального нравственного

³⁸ Гартли (Хартли) (Hartley) Дейвид (1705-1757) – английский философ и врач. Один из основоположников ассоциативной психологии; ассоциацию считал универсальным принципом объяснения психической деятельности.

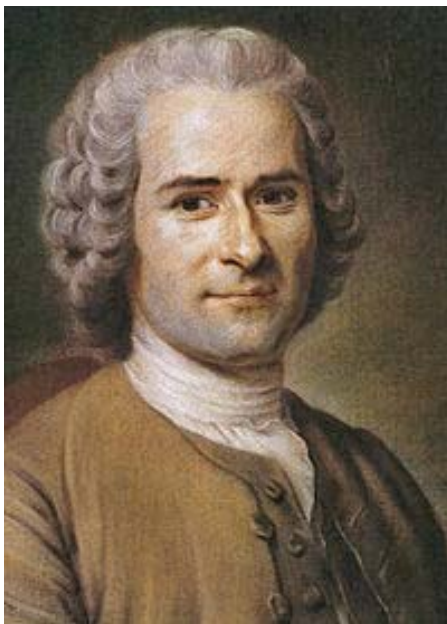
человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные.

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

Взгляды Д.Гартали оказали огромное влияние на развитие психологии, особенно, высказанные им догадки о рефлекторной природе поведения, а его взгляды на возможности воспитания и необходимость управлять этим процессом очень созвучны подходам рефлексологов и бихевиористов, разрабатываемым уже в XX веке.

Близкие взгляды высказывали французские и немецкие просветители. Наиболее известной в науке является позиция **Ж.-Ж.Руссо**, который изложил свои взгляды на психическую природу ребенка в своем известном произведении «Эмиль, или О воспитании».

Жан-Жак Руссо (1712–1778) – французский мыслитель эпохи Просвещения, философ, реформатор педагогики, писатель, композитор, теоретик искусства. Руссо завоевал огромную популярность уже при жизни – он был признанным властителем дум большинства французов второй половины XVIII века. Его породила определенная историческая эпоха, но, в той же мере, и он сам своими блестящими и оригинальными сочинениями способствовал ее становлению. Руссо родился в Женеве в 1712 г. в семье ремесленника-часовщика. После беспокойной юности переехал в Париж, где добывал средства к существованию то в качестве учителя, то секретаря, то перепиской нот. Систематического образования Руссо не получил, всем, чего достиг, был обязан самому себе. В середине XVIII в. Дидро, издававший «Энциклопедию», привлек Руссо в редакцию и ввел в круг энциклопедистов.



Ж.-Ж.Руссо

Слава Руссо началась с опубликования трактата «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов?». Руссо сумел заметить опасность там, где ее не разглядел никто другой: развитие науки вовсе не обеспечивает автоматически человеческого счастья. Отличие Руссо от других просветителей в том, что он противопоставляет познание вещей – просвещенной (разумной) нравственности. Руссо считал, что всем людям изначально, от природы, присущи нравственные побуждения, а в том, что существует зло, – вина цивилизации. Тем самым была поставлена проблема отчуждения человека от человека, от природы, от государства, которой позже будут заниматься Гегель, Фейербах, Маркс, экзистенциалисты, фрейдисты. Отсюда и призыв Руссо «возвратиться к истокам», бежать от всего

социального, рассудочного к естественному, сентиментально искреннему, устремиться от культуры к природе. Руссо идеализировал прошлое, но он не звал назад, к первобытному состоянию. Идеал Руссо – в будущем. Это будущее должно было, по его замыслу, возродить ряд черт прошлого «естественного состояния».

Основная тема философских размышлений Руссо – судьба личности, судьба человека, находящегося в современном обществе с его сложной культурой, с его противоречиями. В основе его знаменитого трактата «Об общественном договоре» (1762) лежит мысль о том, что насилие не может быть источником права. Сущность общественного договора в том, что каждое отдельное лицо отказывается от всех своих прав и передает их в пользу общества. При этом человек остается неотъемлемым членом общества. Таким образом, Руссо преобразует само понятие о личном праве и превращает его в право политическое.

Всемирную славу Руссо создали его знаменитые сочинения – роман «Юлия, или Новая Элоиза» (1761) и «Эмиль, или О воспитании» (1762).

Смелость мыслей Руссо вызвала преследования со стороны властей. «Эмиль» публично был сожжен в Париже, власти не захотели терпеть присутствия Руссо ни в Париже, ни в Женеве. Он обречен на скитания. В последние годы жизни мыслитель трудился над автобиографическим сочинением – «Исповедью», беспощадным анализом собственной личности. Историю своей жизни Руссо успел довести до 1765 г. «Исповедь» была издана уже после смерти Руссо в 1778 г.

Влияние идей Руссо на последующие поколения велико. Ему посвящали свое перо мадам де Сталь, Л. Фейербах, Р. Роллан, Л. Н. Толстой.

Интересно отметить, что считавшийся в XVIII–XIX вв. одним из наиболее значительных теоретиков воспитания, Руссо детей не любил и никогда не занимался воспитанием даже собственных детей, предпочитая отдавать их сразу после рождения в приют. Тем не менее, его заслугой можно считать то, что он показал целостную картину всего того, что к этому времени было известно о природе ребенка и его развитии. Руссо исходил из теории естественного человека и писал о природосообразном характере обучения. Однако говорил уже не о внешнем подражании природе, а о необходимости следовать естественному ходу развития внутренней природы самого ребенка. Требование ученых исследовать индивидуальные особенности детей здесь получило у него практическое обоснование, так как знание этих особенностей и помогало бы взрослому строить обучение с учетом естественного хода психического развития данного ребенка. Руссо подчеркивал, что существуют не только индивидуальные, но и общие для всех детей закономерности психического развития, изменяющиеся на каждом возрастном этапе.

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

Первый период – от рождения до двух лет, – с точки зрения Руссо, надо посвятить физическому развитию ребенка. Он считал, что в это время у детей

еще не развивается речь, и был противником ее раннего развития.

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

Целенаправленное обучение следует осуществлять в **третий период – с 12 до 15 лет**, когда ребенок может адекватно воспринять и усвоить предлагаемые знания. Однако, эти знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, так как моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

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

Действительно, в период Нового времени разрабатываемая концепция психического развития и сформированные на ее основе подходы к воспитанию поставили вопрос о связи психического развития с окружающей средой, помогли сформулировать новые принципы обучения и воспитания и расширили знания психологов о взаимодействии ребенка с окружающим миром и этапах этого взаимодействия.

Однако серьезным недостатком позиции большинства ведущих ученых Нового времени было то, что ребенок представлял пассивным

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

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

Вопросы и задания по Главе V

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

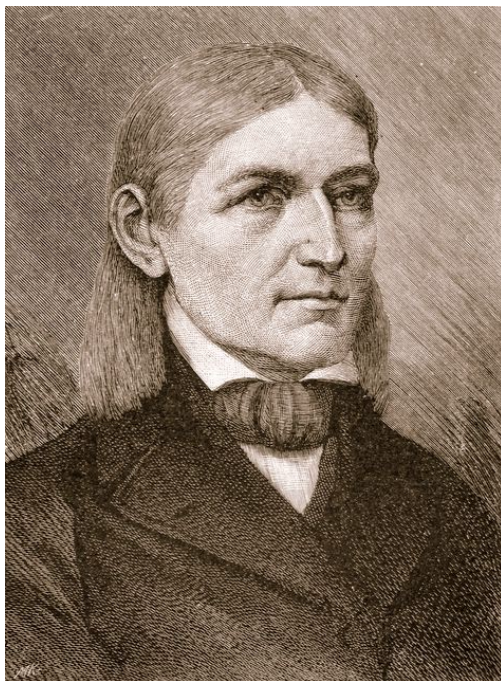
Глава VI

XIX век: начало психологии развития как самостоятельной науки

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

Требования разработки объективных основ педагогики звучали давно, еще в начале XIX века о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писал **Ф.Фребель**³⁹, а в нашей стране о важности связи между педагогикой и психологией говорил **К.Д.Ушинский.**

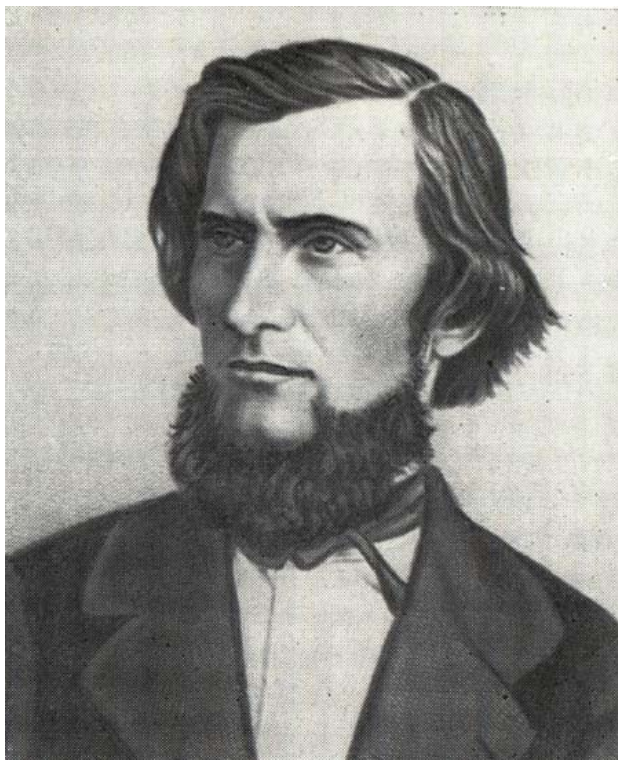
³⁹ **Фридрих Вильгельм Август Фребель (Фрёбель)** (21 апреля 1782 – 21 июня 1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания.



Ф.Фребель

Константин Дмитриевич Ушинский (19.2(2.3).1824, Тула, – 22.12.1870 (3.1. 1871), Одесса, похоронен в Киеве), русский педагог-демократ, основоположник научной педагогики в России. В 1844 г. окончил юридический факультет Московского университета. 22 лет от роду он был приглашен в ярославский Демидовский лицей на кафедру энциклопедии законоведения. В 1850 г. он покинул лицей, не желая подчиняться таким требованиям начальства, которые должны были «убить живое дело». Переехав в Петербург, он поступил в департамент иностранных исповеданий, под начальство графа Д.А. Толстого, и стал помещать статьи критического и географического содержания в

«Современнике» и «Библиотеке для Чтения». В 1855 г. Ушинский поступил преподавателем в гатчинский сиротский институт, где вскоре стал инспектором. Не получив специальной педагогической подготовки, Ушинский быстро ознакомился с педагогической литературой и уже в 1857 г., в «Журнале для Воспитания», выступил с педагогическими статьями. В 1859 г. он был назначен инспектором Смольного института. Сгруппировав в институте лучшие педагогические силы, Ушинский внес в это заведение совершенно новые начала. Эта преобразовательная деятельность вызвала недовольство среди педагогов старого закала, не стеснявшихся обвинять Ушинского в неблагонадежности. Несмотря на то, что Ушинский находил сочувствие у весьма влиятельных лиц, он вынужден был оставить институт, затем получил командировку за границу. Почти одновременно с деятельностью в институте Ушинский принял на себя редактирование «Журнала Министерства Народного Просвещения» и превратил его из сухого сборника официальных распоряжений и научных статей в педагогический журнал, весьма отзывчиво относившийся к новым течениям в области народного образования. Последние годы жизни Ушинский посвятил литературной деятельности. Вместе с Пироговым он должен быть поставлен в ряд деятелей эпохи реформ. Живая струя, проникшая в русскую жизнь, коснулась воспитания и образования. Для освобожденного народа нужны были школы, для школ — учителя и книги. Ушинский горячо ратовал за устройство учительских семинарий и отдал много времени составлению книг для чтения и первоначального обучения: «Детский Мир» и «Родное Слово». Отводя в этих книгах видное место естественно научному материалу, он остается верен заветам реалистической педагогики Коменского, Локка и Песталоцци.

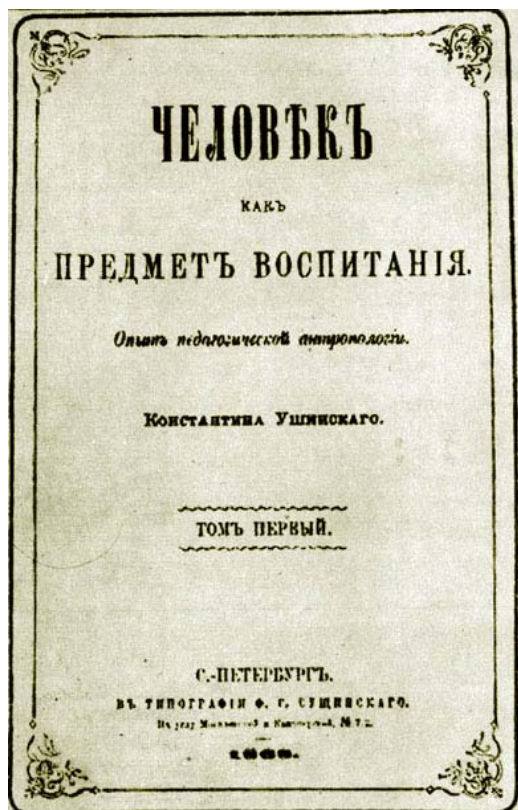


К.Д.Ушинский

Подобно Песталоцци, Ушинский дает в руки родителей и учителей особое руководство к своему «Родному Слову», имевшее обширное влияние на русскую народную школу и остающееся лучшим пособием по методике родного языка и до настоящего времени.

Большое значение следует признать и за трудом Ушинского: «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии». Сочинение это выходило уже более 100 раз и пользуется вполне заслуженной известностью.

Что касается общепедагогических взглядов Ушинского, то он успел высказаться лишь по некоторым вопросам общей педагогики.



Обложка первого издания гениального труда

В своей главной работе – «Человек как предмет воспитания» (1867) Ушинский писал: *«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»*, т.е. для того, чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, и, пре-

жде всего, нравственного. Для этого надо исследовать влияние на детей таких созданных народом форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл **образующими психики человека.** Говоря о психическом развитии, русский педагог исходил из теории Г.Спенсера⁴⁰ и исследовал ассоциации, лежащие в основе общественной деятельности детей. Поэтому, **изучая формирование нравственного поведения детей, Ушинский отмечал значение полурефлексов, т.е. выученных рефлексов, привычек, которые становятся основой нравственной жизни и поведения человека и формируются в детстве.**

Большую роль в развитии детской и возрастной психологии сыграли работы известного немецкого педагога и психолога **Иоганна Фридриха Гербарта.**

Гербарт Иоганн Фридрих (Herbart, Johann Friedrich) (1776–1841), немецкий философ и педагог, считающийся одним из основателей современной педагогики. Родился в Ольденбурге 4 мая 1776 г. В Йенском университете в 1794 г. учился у И.Г.Фихте, а в Интерлакене в Швейцарии, где ему довелось служить наставником в 1797–1800 гг., встретил реформатора системы образования И.Г.Песталоцци. С 1805 г. Гербарт – экстраординарный профессор Геттингенского университета. В 1808 г. по рекомендации Александра фон Гумбольдта – натуралиста, путешественника и государственного деятеля – он занял кафедру педагогики и философии в Кенигсберге (вслед за И.Кантом). В Кенигсберге Гербарт оставался 24 года, пока не

⁴⁰ **Герберт Спенсер** (англ. *Herbert Spencer*; 27 апреля 1820, Дерби – 8 декабря 1903, Брайтон) – английский философ и социолог, один из родоначальников эволюционизма, идеи которого пользовались большой популярностью в конце XIX века, основатель органической школы в социологии; идеолог либерализма.

вернулся в 1833 г. в качестве профессора философии в Геттинген. Умер Гербарт в Кенигсберге 14 августа 1841 г.



В.В.Гербарт

Взгляды Гербарта интересны тем, что, разработав теорию идей, иначе говоря, философию в духе Лейбница и Канта (основное ее понятие – «реал» – соединяет идею вещи в себе и идею монады), он затем принялся за разработку теории обучения идеям, т.е. педагогики. Как философия, так и педагогика Гербарта оказали значительное влияние на последующее развитие этих дисциплин. В психологии получило известность предложенное им понятие «массы апперцепции». Влияние Гербарта на систему высшего образования

ощущалось в Австрии и в США вплоть до появления работ Д.Дьюи, где оно нашло выражение в подчеркивании значимости литературы и истории во времена, когда главным считалось изучение античных авторов и математики. Согласно методу обучения Гербарта, новые идеи следует преподносить таким образом, чтобы ученик ясно видел их связь с уже известными ему идеями. Известны так называемые 4 ступени обучения по Гербарту: ясность (или презентация), ассоциация, система (или обобщение), метод (или применение). Многочисленные труды мыслителя были опубликованы в 12 томах в 1850 г. Среди них наиболее известны: *Психология как знание, вновь основанное на опыте, метафизике и математике* (*Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik, und Mathematik*, 1824–1825); *Идея Песталоцци об алфавите восприятия* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, 1802); *Всеобщая педагогика* (*Allgemeine Pädagogik*, 1806).

В его теории соединились основные принципы ассоцианизма с традиционными подходами немецкой психологии – идеей **апперцепции**, активности души, роли бессознательного. Труды Гербарта стали новым этапом не только в развитии ассоцианизма, но и педагогической науки. Говоря об ассоциации представлений, Гербарт пришел к выводу, что представления не являются пассивными элементами в душе человека, а обладают собственным зарядом, активностью, которая определяет их положение в сфере психического. **Для Гербарта сохранение психологии как науки о душе было важным постулатом его концепции психического, так как душа в его понимании есть центр, в котором хранятся и перерабатываются знания и который является источником активности человеческой личности, а не просто соединяет в себе различные психические процессы. Развивая теорию**

Лейбница о структуре души, Гербарт писал, что в душе можно выделить три слоя – апперцепцию, перцепцию и бессознательное. При этом под апперцепцией он понимал область ясного и отчетливого сознания, а под перцепцией – область смутного сознания. Таким образом, и для Гербарта область души была шире, чем область сознания, и большое значение для него, как и для Лейбница, имело бессознательное.

Огромную роль в развитии детской психологии и проникновении в нее математических способов обработки полученных данных играла идея Гербарта о динамике представлений. Он исходил из предположения, что каждое представление обладает определенной силой, зарядом, и, таким образом, ввел в психологию еще один параметр – силу, добавляя его к уже существовавшему параметру – времени. Наличие двух параметров – силы и времени – давало возможность применить к исследованию психических процессов математический аппарат, который придавал объективность получаемым при исследовании данным. Не меньшее значение имело введение этого параметра и для исследования порогов ощущений, которое впоследствии было предпринято Г.Фехнером⁴¹.

⁴¹ **Фехнер Густав Теодор** (1801 – 1887). Немецкий физик, психолог, философ. Стремясь обосновать с помощью математических и экспериментальных методов точку зрения, согласно которой вся Вселенная одушевлена, а материя – лишь теневая оборотная сторона психического, Фехнер опирался на зависимость между ощущениями и раздражителями. Он выдвигал идею создания особой науки – психофизики, предмет которой – закономерные соотношения двух рядов явлений: психических и физических, связанных чисто функционально. Идеи психофизики, изложенные в работе «Элементы психофизики» (1860), оказали огромное влияние на зарождающуюся экспериментальную психологию. Предложенные

С точки зрения Гербарта, каждое представление стремится попасть в центральную область души – область сознания. Однако объем этой области, так же как и области апперцепции, не безграничен, и поэтому попасть туда может только представление, обладающее достаточной интенсивностью, т.е. такой силой, которая может преодолеть порог, отделяющий сознание от бессознательного. Еще большей интенсивностью должно обладать представление для того, чтобы преодолеть порог апперцепции и попасть в центр внимания человека, в область отчетливого сознания. Естественно, что каждое сильное представление, попадая в сознание, вытесняет оттуда уже имеющееся там, но более слабое представление. Отсюда Гербарт сделал вывод о том, что **между противоположными представлениями существуют отношения конфликта, вытеснения. Однако существуют, подчеркивал он, и сходные представления, которые могут соединяться или даже сливаться в одно. В том случае, если в области сознания человека уже находится сходное представление, новому знанию не надо**

Фехнером методы позволили применить язык математики к описанию экспериментально установленных корреляций между ощущениями и вызывающими их физическими агентами, а также вывести один из первых психофизических законов, согласно которому интенсивность ощущения пропорциональна логарифму интенсивности раздражителя. В дальнейшем выяснилось, что этот закон не имеет универсального характера и действителен только в известных пределах, а также применим лишь к слуховым и зрительным ощущениям. Тем не менее, методы и идеи Фехнера оказались плодотворными не только для разработки психологии отношений, но и для изучения памяти. Значение работ Фехнера состояло во внедрении новаторских экспериментально-математических методов в исследование психических процессов.

обладать очень высокой интенсивностью, так как оно не вытесняет старое, а сливается с ним и таким образом попадает в сознание. Более того, если в области смутного сознания или бессознательного расположены некие представления, к которым добавляются даже и не очень сильные, но сходные новые представления, сливаясь, они могут получить достаточную интенсивность для перехода из бессознательной части души в сознание.

Эта концепция Гербарта, которую он назвал теорией статики и динамики представлений, сыграла большую роль и в теории обучения. Герbart выдвинул идею о четырех принципах обучения, которые должны учитываться при разработке новых методов и обучающих программ. Он говорил о необходимости ясности ассоциаций, системы и метода. С его точки зрения, методика обучения должна строиться так, чтобы новое знание сразу же попало в центр внимания человека, для чего оно или должно быть достаточно привлекательным, или соединяться с другими, имеющимися уже у ребенка знаниями. В любом случае, знание сохранится в душе только в том случае, если оно входит в систему с другими, уже имеющимися там знаниями. При этом механизмом такого соединения понятий служат классические законы ассоциаций.

Теория Гербарта, в которой появились новые и актуальные для психологии идеи о динамике представлений, их связях и конфликтах, их расположении в душе человека, была одной из самых распространенных и значимых психологических и педагогических теорий в XIX веке.

Итак, действительно, по-настоящему задача связи между педагогикой и психологией встала перед учены-

ми лишь с середины XIX века в связи с развитием всеобщего обучения.

До тех пор, пока образование было преимущественно домашним, нетрудно было сформировать индивидуальный подход к каждому ребенку, понять его особенности, интересы, сделать обучение для него легким и занимательным. Индивидуально подбирался не только круг изучаемых проблем, но и темп обучения в зависимости от скорости обучаемости данного ребенка.

Но при наличии большого числа детей в классах (типичное явление для массовых школ того времени) такой индивидуальный подбор адекватных методик стать неосуществим. Поэтому было необходимо исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, когда, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста.

Этими требованиями определялся и круг проблем, которые решали ученые того времени, так как это были, главным образом, исследования движущих сил и этапов познавательного развития, в то время, как развитие общения или личностных особенностей детей почти не исследовалось.

Такая тесная связь детской психологии с практикой вызывала справедливую озабоченность некоторых ученых — они опасались, что утилитаризм, растворение в практике не дадут возможности сформироваться теоретическим основам этой науки и ограничат ее интересы ближайшими задачами школы и воспитания.



У. Джеймс

Именно от такого понимания детской психологии и предостерегал, известный американский психолог **Уильям Джеймс**⁴² в своей книге «Беседы с учителями

⁴² **Джеймс Уильям** (1842-1910) – американский психолог и философ. Следовал идее о том, что жизненная ценность сознания уясняется только исходя из эволюционной теории, считающей его орудием адаптации к среде. На этом основании разработал моторно-биологическую концепцию психики как особой формы активности организма, призванной обеспечить его эффективное выживание («Принципы психологии», 1890). Членение сознания на элементы отвергалось, и выдвигалось положение о его целостности и динамике («поток сознания»), реализующей нужды индивида. Эти положения стали основополагающими для философии психологических исследований в США. Особое значение придавалось активности и избирательности сознания, а также его функции в жизнедеятельности личности как системы, несводимой к

о психологии» (1899). Он считал, что **психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы – психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования внутренней жизни учеников; педагоги должны понять духовную жизнь ученика «как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении».**

О таком же понимании детской психологии говорил и другой известный психолог, **Гуго Мюнстерберг**⁴³, который подчеркивал, что, в отличие от

совокупности ощущений, представлений и т.п. Согласно Джеймсу, сознание соотносилось не только с телесными адаптивными действиями, но и с природой личности, под которой понималось «все, что человек считает своим». Личность отождествлялась с понятием «Я», рассматриваемым в качестве особой тотальности, имеющей несколько форм: материальную, социальную, духовную. Тем самым намечался переход от чисто гносеологического понимания «Я» к его системнопсихологической трактовке и поровневому анализу. Стремясь трактовать психику в единстве ее внешних и внутренних проявлений, Джеймс предложил (одновременно с датским анатомом К. Г. Ланге) теорию эмоций, согласно которой испытываемые субъектом эмоциональные состояния (страх, радость и др.) представляют собой эффект физиологических изменений в мышечной и сосудистой системах. Это отражало установку на то, чтобы дать детерминистское, естественнонаучное объяснение чувствам. Большое внимание Джеймс уделил детальному анализу навыков, идеомоторных актов, а также аномальных психических явлений («Многообразие религиозного опыта», 1902).

⁴³**Мюнстерберг Гуго** (Münsterberg, Hugo) (1863–1916), немецкий и американский психолог. Родился в Данциге (ныне Гданьск) 1 июля 1863. В 1885 получил степень доктора философии в Лейпцигском университете и в 1887 – степень доктора медицины в Гейдельбергском университете. Будучи преподавателем Фрайбургского университета (1887–1891), начал заниматься экспериментальной психологией; эта его работа получила дальнейшее

психотехники (основателем которой он являлся), педагогика должна ориентироваться на психологические знания преимущественно при исследовании отклонений от нормы, например, при исследовании причин утомляемости учеников, дефектов чувств, но не следует требовать от психологии конкретных указаний, как учить детей.

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

развитие после того, как он стал главой новой психологической лаборатории в Гарвардском университете в 1892 г. Исследуя физиологические корреляты психических явлений, Мюнстерберг подчеркивал их динамический аспект. В отличие от структуралистов, связывавших восприятие с возбуждением лишь сенсорных участков мозга, Мюнстерберг подчеркивал роль двигательных центров. Переехав в США, Мюнстерберг развернул широкий круг исследований, заложивших основы практической психологии, названной им «психотехникой». В числе его работ – *Психология и экономическая жизнь* (*Psychologie und Wirtschaftsleben*, 1912), *Основы психотехники* (*Grundzüge der Psychotechnik*, 1914), *Общая и прикладная психология* (*Psychologie General and Applied*, 1915). Умер Мюнстерберг в Кембридже (шт. Массачусетс) 16 декабря 1916.



Г.Мюнстерберг

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

психологии, в частности, и возрастной, в особенности.



А. Бэн

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

которой как раз и является исследование генезиса психики, т.е. к появлению генетической, или возрастной, психологии.

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

Английский философ и психолог **Александр Бэн**⁴⁴ был одним из крупнейших представителей ассоциативной психологии. В своих работах «Ощущения и интеллект» (1855), «Эмоции и воля» (1859) он доказал, что ассоциативная психология должна рассматривать не только те ассоциации, которые существуют в сознании индивида, но и те, которые лежат в основе его поведения. Труды Бэна отличаются совершенно необычным для книг по психологии той эпохи богатством

⁴⁴ **Бэн Александр** (1818-1903) – английский психолог. Будучи одним из лидеров ассоциативной психологии, стремился придать ей физиологическую ориентацию, с тем, чтобы возможно теснее связать психические процессы с деятельностью мозга и органов чувств («Ощущения и интеллект», 1855; «Эмоции и воля», 1859), уделив особое внимание рефлексам, инстинктам, навыкам. Значительное место в его исследованиях отводилось мышечной системе организма, в деятельности которой признавалась спонтанность. Принципом спонтанной активности объяснялось формирование навыка путем повторения случайных действий, среди которых закрепляются те, что приводят к успеху. Сочетание спонтанности с механицизмом (отбор полезного идет путем слепого поиска) послужило основой принципа «проб и ошибок», ставшего ведущим во многих психологических направлениях. В понимании ассоциаций Бэн считал первичным смежность, вторичным – сходство. Он выделял особый вид творческих ассоциаций. К традиционным пяти органам чувств присоединил органическое чувство (включавшее и мышечные ощущения). Отстаивал концепцию психофизического параллелизма.

физиологического материала, стремлением возможно теснее связать психические процессы с телесной организацией. **Большое внимание Бэн уделял уровням психической деятельности, непосредственная связь которых с телесным устройством очевидна, а зависимость от сознания минимальна, – рефлексам, инстинктам, навыкам. При этом рефлексу он противопоставил спонтанное действие, ставшее одной из главных категорий его психологии.**



Э.Торндайк

Категория эта сложилась под влиянием механистического взгляда на детерминизм: спонтанными

считались акты, для возникновения которых прямых физических причин недостаточно. Принципом спонтанной деятельности Бэн объяснял возникновение навыка. Исходным для него служат беспорядочно повторяющиеся случайные движения, из которых отбираются и закрепляются путем повторения те, что привели к успеху.

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

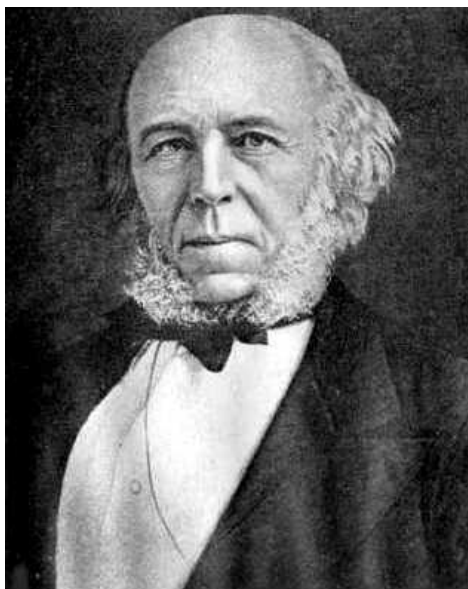
Это знаменитая модель «проб и ошибок», которая в дальнейшем была положена практически всей американской психологией в основу объективного исследования поведения. Сочетание спонтанности (источник поведения – внутри организма) с механизмом (отбор полезного идет путем слепого поиска) – вот наиболее характерные черты этой модели, перешедшей впоследствии от Бэна к Торндайку⁴⁵.

⁴⁵ Торндайк Эдуард Ли (1874-1949), американский психолог и педагог. Первая работа его – «Ум животных» (1898) явилась важной вехой на пути внедрения объективного метода в исследование процесса изучения. Помещая в «проблемные» ящики – экспериментальные устройства различной степени сложности – подопытных животных (кошек, собак, низших обезьян), ученый

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

фиксирует характер их двигательных реакций, направленных на то, чтобы выйти из ящика и получить подкрепление рефлекса. Ход опытов и его результаты изображались графически в виде кривых, на которых отмечались повторные пробы и затраченное время. Характер кривой (названной им «кривой научения») дал Торндайку основание утверждать, что животное действует методом «проб, ошибок и случайного успеха». Весь процесс научения трактовался как простое установление связи между ситуациями и движениями. Торндайк внес существенный вклад в разработку проблемы навыков, сформулировал ряд законов научения («закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности» и др.), носящих, по его мнению, универсальный характер. Он отрицал качественное различие между навыками животных и человека. С механистически-биологизаторских позиций Торндайк разрабатывал проблемы поведенческой психологии. Ему принадлежит серия работ по психологии обучения арифметике, алгебре, языку, чтению. Для количественного определения уровня психического развития он разработал систему ментиметрических приемов (тестов). Впоследствии Торндайк внес ряд корректив в модель научения, признал, в частности, значение сенсорного контроля для образования навыков. Вместе с тем, оставаясь верным принципу биологической предопределенности человеческого поведения, Торндайк защищал реакционные взгляды на умственное развитие человека. Исследования его дают основание утверждать, что он подготовил возникновение бихевиоризма.

исходя из стремлений к построению новой психологии.



Г.Спенсер

Спенсер отмечал, что **психология изучает соотношение внешних форм с внутренними, ассоциации между ними. Он расширил предмет психологии, включив в него не только ассоциации между внутренними факторами, т.е. ассоциации в поле сознания, но и изучение связи сознания с внешним миром. Спенсер писал о том, что существует объективная психология, изучающая строение мозга, и субъективная психология, изучающая состояния души. Исследуя различные состояния души, он пришел к выводу, что существуют параллельные этапы в развитии внутренних и внешних (поведенческих) психических актов. И внутреннее, и**

внешнее становилось предметом исследования психологии, что давало возможность выработать объективные методы исследования, невозможные при сведении психики только к внутренним состояниям души.

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

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

- сознание – поведение
- ощущение – рефлекс
- чувства – инстинкт
- память – навык
- разум – волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума в том, что он лишен

тех ограничений, которые присущи низшим формам психики, и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики, главным образом, интеллекта, и адаптации стала основополагающей для психологии в начале нашего века.



Д.Селли

Спенсер также говорил о том, что **психическое развитие ребенка** должно рассматриваться с точки зрения **принципов дифференциации и интеграции**, и показывал, как из отдельных психических качеств, которые даны ребенку от рождения, формируется

психика взрослого человека. Впоследствии этот подход был реализован в теории **Селли**⁴⁶.

Спенсер распространил законы эволюции не только на психику, но и на социальную жизнь, создав органическую теорию общества. Он говорил о том, что человеку необходимо приспосабливаться не только к природе, но и к социальному окружению, поэтому его психика развивается в процессе развития человеческого общества. Он одним из первых сравнил психологию дикаря и современного человека и сделал вывод о том, что у современного человека, по сравнению с дикарем, более развито мышление, в то время как у первобытных людей было сильнее развито восприятие. Эти выводы тогда были достаточно нетрадиционны и принципиальны — они позволили ученым разработать сравнительные методы психических исследований, которые и получили широкое распространение. Проанализиро-

⁴⁶ **Селли Джеймс** (1843-1923) — выдающийся английский психолог-ассоцианист, автор трудов «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894-1915). Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни. Такими предпосылками являются три элемента, составляющие основу главных образующих психики ума, чувства и воли. В течение жизни происходит ассоциация отдельных элементов (ощущений, движений), которые объединяются (интегрируются) в целостный образ предмета, в представление или понятие. Хотя в теоретическом плане существенных открытий теория Селли не представляла, так как о структуре сознания и интеграции элементов на основе ассоциации говорили все представители этого направления, его труды имели большое значение для практической детской психологии и педологии. Селли исследовал, какие ассоциации и в каком порядке появляются в процессе психического развития детей (например, сначала — по сходству, потом — по смежности, потом — по контрасту), и выделил основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

вав разницу в психическом развитии людей, принадлежащих к разным народам и разному времени, Спенсер пересмотрел прежние взгляды ассоцианизма на прижизненность формирования знаний. Он писал, что наиболее часто повторяющиеся ассоциации не исчезают, но закрепляются в мозге человека и передаются по наследству: то есть *«...сознание — не чистый лист, оно полно предуготованных ассоциаций»*. Эти **врожденные ассоциации** и определяют разницу между мозгом европейца и туземца, между сознанием разных народов.



И.И.Сеченов

Теория Спенсера вызвала широкий резонанс, оказав огромное влияние на формирование детской психологии.

Большое значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного отечественного психолога и физиолога **Ивана Михайловича Сеченова**⁴⁷, который писал, что **единственным методом объективного исследования психики является метод генетического наблюдения. Таким образом, он подчеркивал значение исследований психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии.**

Опираясь на «**антропологический принцип**», трактующий человека как целостное телесно-духовное существо, Сеченов создал учение о поведении как рефлекторном по природе активном взаимодействии организма с внешней средой. При этом была

⁴⁷ **Иван Михайлович Сеченов** (1 августа 1829 – 2 ноября 1905) – выдающийся русский физиолог и мыслитель-материалист, создатель физиологической школы, член-корреспондент (1869 г.), почетный член (1904 г.) Петербургской Академии Наук. В своем классическом труде «Рефлексы головного мозга» (1863 г.) обосновал рефлекторную природу сознательной и бессознательной деятельности, доказав, что в основе всех психических явлений лежат физиологические процессы, которые могут быть изучены объективными методами. Открыл явления центрального торможения, суммации в нервной системе, установил наличие ритмических биоэлектрических процессов в центральной нервной системе, обосновал значение процессов обмена веществ в осуществлении возбуждения. Исследовал дыхательную функцию крови. Создал объективную теорию поведения, заложил основы физиологии труда, возрастной, сравнительной и эволюционной физиологии. Труды Сеченова оказали большое влияние на развитие естествознания и теории познания. Кроме того, он установил закон растворимости газов в водных растворах электролитов Иван Петрович Павлов назвал Сеченова «отцом русской физиологии».

преобразована категория рефлекса и создана его неклассическая модель, важнейшим блоком которой выступило открытое Сеченовым центральное торможение («задерживающее» влияние центров головного мозга на двигательную активность организма). Это позволило разработать систему новаторских воззрений на высшие психические процессы – сознание и волю («Рефлексы головного мозга», 1863). Центральное торможение объясняло способность человека противостоять внешним влияниям, а не механически на них реагировать, при этом, во имя высших нравственных принципов.

В работах Сеченова предвосхищалось понятие **об обратной связи как факторе саморегуляции поведения и системной организации нервно-психической деятельности**. Используя понятие об этом нервном механизме, Сеченов выдвинул достаточно продуктивную гипотезу о том, что благодаря задержке двигательного ответа действие, не получившее внешнего выражения, не исчезает, а сохраняется в центральной нервной системе в скрытой форме. Это предположение использовалось Сеченовым с целью объяснить социальный генезис человеческого «Я».

Революцией в психологии стал его план построения этой науки на основе объективного метода, и, прежде всего, сравнительного исследования и изучения этапов психического развития. Этот план Сеченов изложил в трактате *«Кому и как разрабатывать психологию»* (1873).

Сеченов существенно преобразовал представления об органах чувств и мышечной системе, выдвинув принцип **«согласования движения с чувствованием»**. Он признал за чувствованием функцию сигнала, позволяющего различать свойства объектов внешней среды и, тем самым, обеспечивать адекватную реакцию на нее. Мышечное чувство, в свою очередь, трактовалось как

система сигналов, несущих информацию о внешней реальности, о ее пространственно-временных параметрах. **Функция мышечной системы считалась также состоящей в том, что, будучи органом познания, она производит операции анализа и синтеза, которые служат основанием для всех уровней умственной деятельности, начиная от элементарных и до самых сложных, включая математическое и философское мышление** («Элементы мысли», 1878, 1903).

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

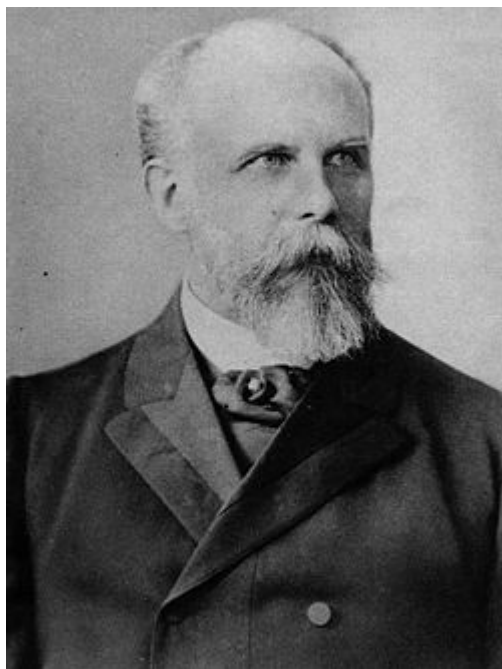
Разрабатывая свою теорию рефлекса, Сеченов, как в свое время Гартли, писал о том, что знание психологии может помочь в формировании идеального человека-рыцаря.

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

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

Отцом детской психологии сегодня вполне обоснованно называют английского эмбриолога и психолога

Уильяма Прейера⁴⁸. Если до него ученые исследовали отдельные проблемы и давали только беглые эскизы общего развития психики, то Прейер взялся за целостный анализ проблем и систематическое наблюдение. В его книге «Душа ребенка» (1882) дано описание психического и биологического развития ребенка с рождения до трех лет.



У.Прейер

⁴⁸ **Тьерри Уильям Прейер** (англ. *Thierry William Preyer*; 4 июля 1841, Мосс-Сайд, Великобритания – 15 июля 1897, Висбаден, Германия) – физиолог, психолог, исследователь почерков и пр. Автор трудов физиологии зародыша и пр.

Прейер испытал влияние эволюционного подхода и в своей книге попытался проследить психогенезис, выявив и описав последовательность отдельных моментов развития. Он сделал вывод о том, что **в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий.** Прейер стремился не только раскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге он поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста.

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

Следует запомнить: исследования детского развития, этнографические исследования детства и языка, изучение детских игр и сказок, появление экспериментальной психологии, разработка объективных методов исследования, Ф.Фребель, К.Д.Ушинский, образующие психики человека, полурефлексы, выученные рефлексы, Г.И.Гербарт, апперцепция, перцепция, бессознательное, Г.Спенсер, теория статики и динамики представлений, четыре принципа обучения, индивидуальный подход, У.Джеймс, Г. Мюнстерберг, теория эволюции Дарвина, генетический метод

исследования, А.Бэн, принцип спонтанного действия, Э.Торндайк, объективная психология, субъективная психология, механизм адаптации, Д.Селли, принципы дифференциации и интеграции, И.М.Сеченов, «согласование движения с чувствованием», «обратная связь», интериоризация, У.Прейер, биологическая наследственность, корреляция.

Вопросы и задания по Главе VI

1. Что происходит в истории развития детской и возрастной психологии в конце XIX века?

2. Какие объективные предпосылки послужили для формирования детской и возрастной психологии?

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

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

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

5. Что такое полурефлексы?

6. Объясните понятие апперцепции.

7. Расскажите о динамике представлений.

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

9. Что такое генетический метод исследования?

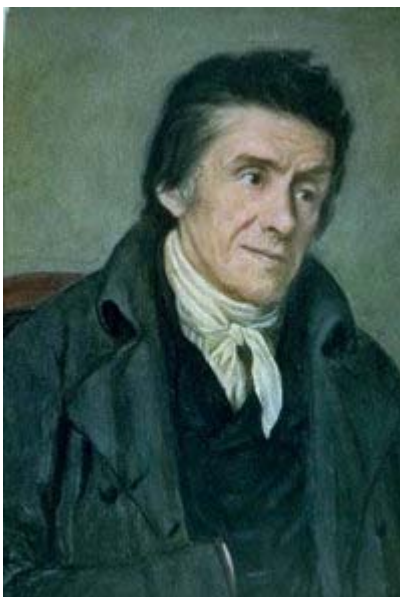
10. Что такое интериоризация?

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

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

Глава VII

Экспериментальная психология в XIX веке



И.Песталоцци

На протяжении длительного времени единственным методом исследования психического развития детей оставались **дневниковые наблюдения**. Уже **Песталоцци**⁴⁹ начал вести дневники наблюдений за

⁴⁹ **Иоганн Генрих Песталоцци** (нем. *Johann Heinrich Pestalozzi*, 12 января 1746, Цюрих – 17 февраля 1827, Бругг) – знаменитый швейцарский педагог. Последовательнее всего Песталоцци изложил свои в книге: «Как Гертруда учит своих детей». Основой воспитания должна быть природа человека. В психической жизни человека Песталоцци подмечает пять «физико-механических» законов: закон постепенности и последовательности, закон связности, закон совместных ощущений, закон причинности и закон психической самобытности. Эти законы должны быть применены

своими детьми. Большой интерес представляют дневниковые наблюдения Дарвина за развитием своего сына Френсиса, которые были опубликованы в 1877 г. под заголовком «Биографический эскиз маленького ребенка». Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был немецкий психолог **Теодор Тидеман** (1787), являющийся одновременно и первым автором учебника по психологии, в котором затрагивались вопросы, связанные именно с психологией ребенка. При этом, и в дневнике, и в учебнике Тидемана **вопросы воспитания детей были тесно связаны с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей.**

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

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

к воспитанию и обучению — а им удовлетворяет только наглядность, так как в душевной жизни человека из ощущений и представлений развиваются понятия. Если понятия не имеют этой подкладки, то они пусты и бесполезны. Наглядность достигается участием всех внешних органов чувств в приобретении и усвоении знаний. Усвоение знаний обнаруживает в человеке тройкого рода способность: способность получить образ, соответствующий ощущению, способность выделить его из целой массы образов и способность дать ему определенный значок.



В. Вундт

Известный немецкий психолог, физиолог, философ **Вильгельм Вундт** после окончания медицинского факультета Тюбингенского университета работал в Берлине. В 1879 г. он создал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, затем преобразованную в институт (см. выше). **Занимаясь физиологией, Вундт пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки, независимой от физиологии и философии (разделом которой ее было принято считать).**

Задача психологии, по Вундту, состоит в том, чтобы:

- а) выделить путем анализа исходные элементы;

- б) установить характер связи между ними;
- в) найти законы этой связи.

Он считал, что сознание (которое он отождествлял с психикой, отрицая наличие бессознательных психических процессов) состоит из отдельных элементов, которые, соединяясь между собой по законам ассоциации, образуют представления, отражающие объективную действительность. Ощущениям (элементам сознания) присущи такие качества, как модальность (например, зрительные ощущения отличаются от слуховых) и интенсивность. К элементам сознания относятся и чувства (эмоциональные состояния). Согласно гипотезе Вундта, каждое чувство имеет три измерения:

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

Простые чувства, как психические элементы, варьируются по своему качеству и интенсивности, но любое из них может быть охарактеризовано во всех трех аспектах. Эта гипотеза породила множество экспериментальных работ, в которых, наряду с данными интроспекции, были использованы также объективные показатели об изменении физиологических состояний человека при эмоциях.

Отдельные элементы связываются между собой не только по законам ассоциации (как, например, при восприятии или памяти), но и по законам апперцепции, которую Вундт отождествлял с внутренней, спонтанной активностью души. **Направленная во внутренний мир психики, апперцепция играет роль внимания, помогая протеканию высших психических функций, например, мышления. Направленная во внешний мир, в план поведения, апперцепция отождествляется с волей, которая регулирует деятельность человека.**

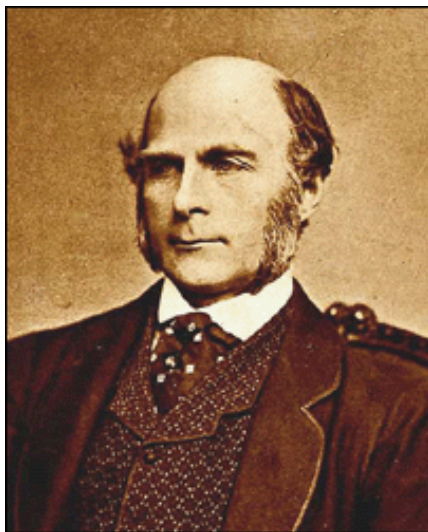
Стремясь отстоять самостоятельность психологии, Вундт доказывал, что у нее имеются собственные законы, а ее явления подчинены особой **«психической причинности»**. В поддержку этого вывода он ссылался на закон сохранения энергии. **Материальное движение может быть причиной только материального. Для психических явлений существует другой источник, и они соответственно требуют других законов, к которым Вундт относил: принципы творческого синтеза, закон психических отношений (зависимость события от внутренних взаимоотношений элементов, например мелодии от отношений, в которых находятся между собой отдельные тона), закон контраста (противоположности усиливают друг друга) и закон гетерогенности целей (при совершении поступка могут возникнуть не предусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотив).**

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

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

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

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



Ф.Гальтон

Кроме того, Вундт использовал достижения двух других новых разделов знания – **психофизики**, изучающей на основе эксперимента и с помощью количественных методов закономерные отношения между

физическими раздражителями и вызываемыми ими ощущениями, и направления, определяющего опытным путем время реакции субъекта на предъявляемые стимулы.

Кроме того, к тому времени английским ученым **Гальтоном**⁵⁰ была предпринята попытка экспериментально изучить, какие ассоциации может вызвать у человека **слово как особый раздражитель!** Оказалось, что на **одно и то же слово человек, к которому его обращают, отвечает самыми различными реакциями, притом, не только словесными, но и образными.** Это побудило Вундта заняться классификацией реакций, подсчетом их количества, времени, которое протекает от предъявления слова до реакции на него и т.п. И в этом случае применялись количественные методы. Объединив все эти методы, уточнив их, Вундт показал, что на основе экспериментов, объектом которых служит человек (тогда как прежде эксперименты ставились только на животных), психология может разрабатываться как самостоятельная наука. Полученные результаты были им изложены в книге «Основы физиологической психологии» (1880-1881), ставшей первым и главным трудом, по которому обучались не только у самого Вундта, но и в других центрах, где появились специалисты по новой дисциплине – **экспериментальной психологии** (ее отцом стали в дальнейшем называть Вундта). Таким образом, в лаборатории Вундта впервые были экспериментально изучены пороги ощущений и время реакции на разные раздражители, в том числе и на речь.

⁵⁰ Сэр **Френсис Гальтон** (англ. *Francis Galton*; 16 февраля 1822 – 17 января 1911) – английский исследователь, географ, антрополог и психолог; основатель дифференциальной психологии и психометрики.

Широкое применение экспериментальных методов обогатило знание о психике, укрепило научную репутацию науки о ней. **Однако Вундтом руководила идея, согласно которой экспериментальному изучению подлежат лишь элементарные психические процессы (ощущения, простейшие чувства).** Что же касается более сложных форм психической жизни, то здесь эксперимент со всеми его преимуществами, доказанными прогрессом науки, согласно Вундту, непригоден.

Это убеждение Вундта было развеяно дальнейшими исследованиями в психологии. Уже ближайшие его ученики доказали, что такие сложнейшие процессы как мышление и воля открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные.

В дальнейшем, оставив эксперимент, Вундт занялся разработкой еще в юности задуманной им **«второй ветви» психологии, посвященной психическому аспекту создания культуры, автором которой являются различные народы.** Он написал десяти томную **«Психологию народов» (1900-1920),** отличающуюся обилием материала по этнографии, истории языка, антропологии и др. В этой работе Вундт высказал важную мысль о том, что методом исследования психологии народа может быть анализ продуктов его творческой деятельности, например языка, сказок, мифов, религии и других предметов культуры.

В дальнейшем мысль о том, что анализ творческой деятельности и ее результатов служит способом исследования психики, станет основополагающей и для детской психологии, обогатив ее новыми методами.

От Вундта принято вести родословную психологии как самостоятельной дисциплины. Он создал круп-

нейшую в истории этой науки школу, пройдя которую, молодые исследователи из разных стран, вернувшись на родину, организовали лаборатории и центры, где культивировались идеи и принципы новой области знания. **Вундт сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей, ставших психологами-профессионалами.** Дискуссии по поводу его теоретических позиций, перспектив применения экспериментальных методов, понимания предмета психологии и многих ее проблем стимулировали появление концепций и направлений, обогативших психологию новыми научными представлениями.



Г.Эббингауз

Если в лаборатории Вундта был сделан только первый шаг в разработке объективных методов

исследования психики, то работы **Г.Эббингауза**⁵¹ определили целое направление в психологии, впервые открыв возможность экспериментального изучения такого важнейшего для возрастной психологии психического процесса, как память.

Г.Эббингауз, став профессором университета в городе Галле, организовал небольшую лабораторию экспериментальной психологии. Заслуга его в том, что **в этой лаборатории он впервые отважился подвергнуть эксперименту память.**

Случайно в Париже он нашел в букинистической лавке книгу Фехнера⁵² «Основы психофизики». В ней

⁵¹ **Эббингауз Герман** (1850-1909) – немецкий психолог. Под впечатлением психофизики Фехнера реализовал идею о количественном и экспериментальном изучении не только простейших психических процессов (ощущений), но и памяти («О памяти», 1885). Исходным материалом для этих исследований послужили так называемые бессмысленные слоги – искусственные сочетания речевых элементов (двух согласных и гласных между ними), не вызывающие никаких смысловых ассоциаций. Составив список из 2300 бессмысленных слогов, Эббингауз экспериментально (на самом себе) изучал процессы заучивания и забывания, разработав методы, позволявшие установить особенности и закономерности памяти. Вывел «кривую забывания», показывающую, что наибольший процент забытого материала падает на период, следующий непосредственно за заучиванием. Эта кривая приобрела значение образца, по типу которого строились в дальнейшем кривые выработки навыка, решения проблемы и т. д. Эббингаузу принадлежит ряд других важных работ по экспериментальной психологии, в частности по феноменологии зрительного восприятия. При изучении умственных способностей детей Эббингауз изобрел тест, носящий его имя.

⁵² **Густав Теодор Фехнер** (нем. *Gustav Theodor Fechner*) (19 апреля 1801 – 28 ноября 1887, Лейпциг) – немецкий психолог, один из первых экспериментальных психологов, основоположник психофизиологии. Его взгляды оказали влияние на многих учёных и философов XX века, в том числе философ, профессор Герардус Хейманс, Эрнст Мах, Вильгельм Вундт, Зигмунд Фрейд и Стенли

были сформулированы математические законы об отношениях между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущениями. Воодушевленный идеей открытия точных законов памяти, Эббингауз решил приступить к опытам. **Он ставил их на самом себе и при этом руководствовался идеей о том, что люди запоминают, сохраняют в памяти и вспоминают факты, между которыми сложились ассоциации.** Но обычно эти факты человек осмысливает, и поэтому весьма трудно установить, возникла ли ассоциация благодаря памяти или в дело вмешался ум. Эббингауз же задался целью установить законы памяти в «чистом» виде и для этого изобрел особый материал. Единицей такого материала стали не целые слова (ведь они всегда связаны с понятиями), а части слов — отдельные бессмысленные слоги. Каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними (например, *боу, гис, лоч* и т.п.). По оценке **Э. Титченера**⁵³, это стало **самым**

Холл. Фехнера считают создателем формулы $S = K \log I$, которая доказывает наличие научно обоснованной связи между телом и психикой.

⁵³ **Титченер Эдвард** (1867– 1927) — американский психолог. Лидер структурной школы, считающей предметом психологии сознание, изучаемое посредством расчленения на элементы того, что дано субъекту в его интроспекции, с тем, чтобы затем выяснить всеобщие законы, по которым из них складывается структура. Под интроспекцией, согласно Титченеру, следует понимать не обычное самонаблюдение, а особую, вырабатываемую специальной тренировкой способность описывать факты сознания как таковые, отвлекаясь от внешних предметов, представленных этим сознанием. Титченер различал три категории элементов: ощущение (простейший процесс, обладающий качеством, интенсивностью, отчетливостью, деятельностью), образ и чувство. Отвергая выводы Вюрцбургской школы о том, что истинное мышление свободно от образов, Титченер выдвинул контекстную теорию значения, согласно которой любое знание об объекте строится из совокупности чувственных элементов. В том случае, когда значительная

выдающимся изобретением в психологии со времен Аристотеля. Столь высокая оценка проистекала из открывшейся возможности изучать процессы памяти независимо от смысловых содержаний, с которыми неотвратимо связаны речевые реакции человека — ведь производя эти реакции, люди передают друг другу мысли.

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

Разработанный Эббингаузом **метод сохранения** заключался в том, что через определенный промежуток времени после того, как ряд был заучен, вновь предпринималась попытка его воспроизвести. Когда определенное количество слов не могло быть восстановлено в памяти, ряд снова повторялся до его правильного воспроизведения. Число повторений (или время), которое потребовалось для восстановления знания полного ряда, сопоставлялось с числом повто-

часть элементов не осознается, она образует контекст, в котором имеется сенсорное ядро (особая роль придавалась мышечным ощущениям), берущее на себя функцию заместителя целого, его знака, приобретающего значение благодаря этому контексту.

рений (или временем), затраченным при первоначальном заучивании.

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

Эббингаузу принадлежит ряд других работ и методик, поныне сохраняющих свое значение. В частности, им был создан **тест на заполнение фразы пропущенным словом. Этот тест стал одним из первых в диагностике умственного развития и получил широкое применение в детской, возрастной и педагогической психологии.**

Хотя Эббингауз и не разработал специальной психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Они на деле показали, что память можно изучать объективно, не прибегая к субъективному методу, то есть выяснению того, что происходит в сознании испытуемого. Была показана и важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым

подчинены, при всей их прихотливости, психические явления.

Эббингауз разрушил стереотипы прежней экспериментальной психологии, созданной школой Вундта, где считалось, что эксперимент приложим только к процессам, вызываемым в сознании субъекта с помощью специальных приборов. Был открыт путь экспериментальному изучению, вслед за простейшими элементами сознания, сложных форм поведения – **навыков. «Кривая забывания» приобрела значение образца для построения в дальнейшем графиков выработки навыков, решения проблем и др.**

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

Занимаясь экспериментальными психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), **Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей.** Он изобрел ряд специальных методик для изучения этой вариативности, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии – **дифференциальной психологии.**

Возникнув в недрах экспериментальной психологии, она приобрела самостоятельное теоретическое и практическое значение. Особо серьезным и важным явилось внедрение в психологию новых – математических методов, главным образом, статистических. Любимое изречение Гальтона гласило: *«Все, что возможно сосчитать, – считайте!»* В своей новаторской книге «На-

следственный гений» (1869) Гальтон произвел статистический анализ огромного количества биографических фактов и изложил **принцип приложимости статистических закономерностей к распределению способностей**. Подобно тому, как люди среднего роста составляют самую распространенную группу, а более высокого и низкого роста встречаются тем реже, чем больше они отклоняются от нормы, люди отклоняются от среднего и в отношении умственных способностей. Эти отклонения Гальтон под влиянием дарвинизма считал строго определяемыми фактором наследственности.

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

В изучении вопроса о происхождении умственных качеств Гальтон использовал наряду с биографическим методом и **анкеты**. Он разослал крупнейшим ученым обстоятельную анкету, по материалам которой была написана монография *«Английские люди науки: их природа*

и воспитание» (1874). Решающую роль в развитии способностей к научной деятельности он опять-таки приписывал наследственности, влияние же внешних условий и воспитание считал незначительным, а иногда и отрицательным.

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

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

как важную медицинскую и психологическую проблему учета наследственных факторов развития индивида.

Гальтон был автором многих конкретных методов диагностики.

Накапливая данные о развитии детей, возрастная и детская психология нуждались и в методах математической обработки, которые доказывали бы объективность полученных на разных людях данных и их возможность соотнесения между собой. Этой цели служили разработанные Гальтоном основы математической статистики, так же, как и работы его учеников, занимавшихся проблемами корреляции⁵⁴ и высчитавших **коэффициент корреляции** различных параметров (памяти, мышления, эмоций и т.д.) между собой. **Метод исчисления корреляции между переменными существенно обогатил психологическую науку, стал предпосылкой разработки одного из важнейших психологических методов – факторного анализа.**

Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку метода **тестов**. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Гальтона. Этот метод прочно вошел в науку независимо от тех теоретических положений, которые соединял с ним сам автор. **Статистический подход – применение серии тестов к большому числу индивидов – выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение в дальнейшем**

⁵⁴ **Корреляция** – статистическая взаимосвязь двух или нескольких случайных величин (либо величин, которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать таковыми). При этом изменения одной или нескольких из этих величин приводят к систематическому изменению другой или других величин. Математической мерой корреляции двух случайных величин служит коэффициент корреляции.

совершенствовании техники разработки и применения тестов, а распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность) изменило суть возрастной психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психологического исследования детей.

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

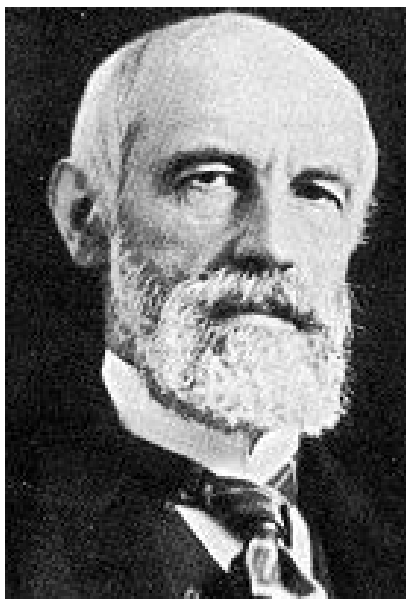
Вопросы и задания по Главе VII

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

Глава VIII

Психология развития конца XIX – начала XX века: исследование проблем и поиски методологий

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



С.Холл

Американский психолог Г.С.Холл был учеником **В.Вундта**, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. В Лейпциге Холл занимался проблемами общей психологии, исследуя роль мышечной чувствительности в восприятии про-

странства. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно, подростков. Холл также был **основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии**. С 1891 г. под его редакцией стал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. — «Журнал педагогической психологии».

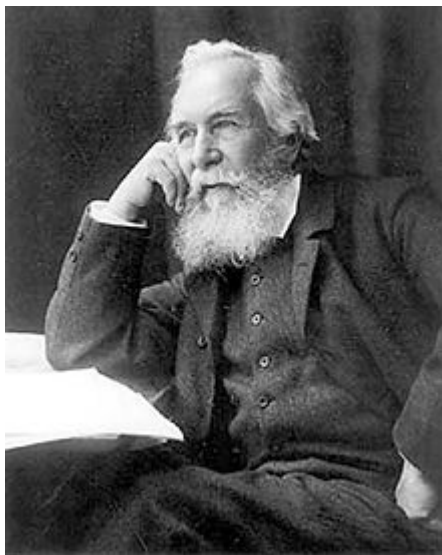
Начиная с конца прошлого века, Холл — один из ведущих ученых США — стал вместе с другими психологами организатором первых профессиональных обществ американских психологов. По его инициативе в 1892 г. была создана Ассоциация американских психологов, он также сыграл большую роль в приглашении З.Фрейда в 1909 г. с лекциями, которые прошли с большим успехом, положив начало американскому психоанализу.

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

Г.Спенсер, который впервые заговорил о развитии психики в процессе адаптации к окружающей среде, анализировал, прежде всего, методологические и общетеоретические проблемы психического развития.

Холл же, в первую очередь, обратил внимание на важность изучения процесса становления психики конкретного ребенка, анализ которого может

стать генетическим методом общей психологии. Им написаны работы, посвященные проблемам возрастной психологии и положившие начало плодотворному развитию этой отрасли психологической науки в Америке: «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).



Э.Геккель

В своей лаборатории Холл исследовал подростков и юношей, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики молодых людей. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и родителей. Отвечая на вопросы, дети должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении о мире или отношении к

другим людям, но и о своих переживаниях, в частности, о своих моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, о радостях и опасениях. Полученные ответы статистически обрабатывались, что помогало составить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли составить и комплексную характеристику детей, проанализировать их проблемы как с точки зрения взрослых, так и с позиций самих подростков.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Дарвина Э.Геккелем⁵⁵. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в своем эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на человека, доказав, что онтогенетическое развитие психики ребенка есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития психики человека. **В созданной им теории рекапитуляции Холл утверждал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.**

Ученик Холла К.Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал **периодизацию психического развития, критерием в которой был способ добытия пищи.** При этом действительные факты,

⁵⁵ **Эрнст Генрих Филипп Август Геккель** (нем. *Ernst Heinrich Philipp August Haeckel*; 16 февраля 1834, Потсдам – 9 августа 1919, Йена) – немецкий естествоиспытатель и философ. Автор термина *экология*.

которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что финал одной стадии не совпадал с началом следующей:

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

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

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

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

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

Гетчинсон считал, что с 8 лет, т.е. с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека, и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом он исходил из идеи Холла о том, что **обучение должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения.**

И Холл, и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксация на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости для детей проживания всех стадий психического развития человечества, Холл разработал механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пережило человечество, то переход от одной стадии к другой осуществляется в игре, которая и является таким специфическим механизмом. Так и появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Холл подчеркивал, что **важно не стеснять ребенка в проявлении его инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.**

Говоря о периодизации психического развития и забегая вперед, уточним:

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

1) описывать качественное своеобразие каждого периода развития и его отличия от других периодов;

2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода;

3) устанавливать инвариантную последовательность стадий развития;

4) периодизация должна иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предшествующем, включает и развивает его достижения.

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

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

Широкое распространение получили также периодизации психического развития по педагогическому принципу, где критериями периодизации выступают степени обучения и воспитания в социально-образовательной системе. Современные периодизации детского развития, как правило, не включают период пренатального развития⁵⁶.

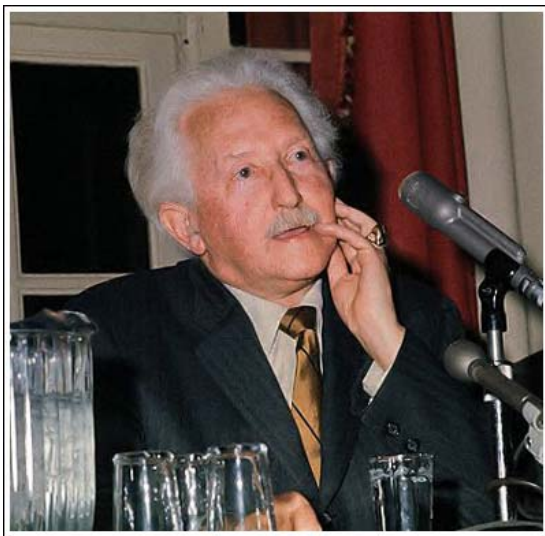
⁵⁶ **Пренатальное развитие** – внутриутробное развитие плода, которое затрагивает и психическое развитие. Развиваются болевая чувствительность, температурная, сенсорная чувствительность, в частности, к звуковым раздражениям, а также моторика. На последних месяцах беременности рецепция и моторика находятся на достаточном уровне физиологической и функциональной зрелости, чтобы обеспечить адекватный прием экстероцептивной информации и двигательное реагирование после момента рождения.

Периодизация развития интеллекта **Ж.Пиаже**⁵⁷ рассматривает когнитивное развитие как последовательность стадий: стадию сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет), стадию дооперационального интеллекта (от 2 до 7 лет), стадию конкретных операций (от 7 до 11-12 лет) и стадию формально-логических операций (от 12 до 17 лет).

Периодизация **Э. Эриксона**⁵⁸ включает последовательность из 8 стадий, на каждой из которых в зависимости от успешности разрешения психосоциального кризиса происходит формирование личностного качества либо в его позитивном значении, либо как патологического свойства, вследствие чего потенциал развития личности на данной стадии оказывается нереализованным. Первая стадия предполагает разрешение кризиса путем выбора между доверием и недоверием личности к миру (0-1 год), вторая стадия – формирование автономии против стыда и сомнения (2-3 года), третья стадия – инициативности против чувства вины (4-6-7 лет), четвертая стадия – умения и компетентности против чувства неполноценности (8-13 лет), пятая – формирование личностной идентичности против смешения идентичности (14 -19 лет), шестая – близости и любви против изоляции и отвержения (19-35 лет), седьмая – производительности против стагнации и застоя (35-60 лет) и восьмая – целостности и мудрости личности против дезинтеграции и распада (старше 60 лет).

⁵⁷ **Жан Пиаже** (фр. *Jean William Fritz Piaget*; 19 августа 1896, Невшатель, Швейцария – 16 сентября 1980, Женева, Швейцария) – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название – генетическая эпистемология).

⁵⁸ **Эрик Хомбургер Эриксон** (англ. *Erik Homburger Erikson*; 15 июня 1902, Франкфурт-на-Майне – 12 мая 1994, Харвич, Массачусетс) был психологом в сфере психологии развития и психоаналитиком. Известен, прежде всего, своей теорией стадий психосоциального развития, а также как автор термина *кризис идентичности*.



Э.Эриксон

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

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

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

Идеи Л.С. Выготского получили развитие в концепции **Д.Б. Эльконина**⁵⁹, положившего в основу периодизации следующие критерии: **социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования**. Все типы деятельности Д.Б. Эльконин подразделяет на 2 группы:

1) **деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый»**, в которых происходит интенсивная ориентация ребенка в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов, норм и отношений и обеспечивается преимущественное **опережающее развитие мотивационно-потребностной сферы**;

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

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

Психическое развитие имеет спиралевидный характер с закономерно повторяющейся сменой

⁵⁹ **Эльконин Даниил Борисович** (1904-1984) – доктор психологических наук, профессор, выдающийся отечественный психолог, специалист в области детской психологии, автор теории периодизации психического развития.

периодов развития, в которых ведущей деятельностью попеременно становятся деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый» и в системе «ребенок – общественный предмет».



Д.Б.Эльконин

Согласно Д.Б. Эльконину, периодизация психического развития в детском возрасте включает **три эпохи**, каждая из которых состоит из двух связанных между собой периодов, причем в первом происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а во втором – интеллектуально-познавательной. Эпохи разделены между собой **кризисами перестройки отношения личность – общество, а периоды – кризисами самосознания**. Эпоха раннего детства начинается кризисом новорожденности (0-2 мес.) и включает младенчество, ведущей деятельностью которого является ситуативно-личностное общение, кризис первого года и ранний возраст, где ведущей является предметная деятельность. Эпоха детства, отделенная от эпохи раннего детства кризисом трех лет, включает дошкольный возраст (ведущая деятель-

ность — сюжетно-ролевая игра), кризис семи лет и младший школьный возраст (ведущей является учебная деятельность). Кризис 11-12 лет разделяет эпохи детства и подростничества, в котором младший подростковый возраст с интимно-личным общением как ведущей деятельностью сменяется старшим подростковым возрастом, где ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. По мнению А.Б. Эльконина, указанная схема периодизации соответствует детскому и подростковому возрасту, а для периодизации зрелых возрастов необходимо разработать иную схему при сохранении общих принципов периодизации.

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

Холл был, как мы уже упомянули, основателем педологии⁶⁰ — комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т.е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов — психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов,

⁶⁰ **Педология** (греч. pais (paidos) — дитя + logos — наука, учение) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX — XX вв., обусловленное распространением эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

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

Стремление к всестороннему исследованию ребенка связано с именами таких ученых, как *Дж. Болдуин*, *А. Чемберлен (США)*, *В. Прейер*, *К. Гросс*, *К. и В. Штерн*, *Э. Мейман (Германия)*, *Б. Пере*, *А. Бине*, *Г. Комптьере (Франция)*, *Дж. Селли (Великобритания)*, *Э. Клапаред (Швейцария)*, *Ж. Демор* и *О. Декроли (Бельгия)*.

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

эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей.

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

Таким образом, Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания экспериментальной детской психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии.

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

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

Вопросы и задания по Главе VIII

1. Подготовьте доклад о жизни и научной деятельности Г.С.Холла
2. Расскажите подробно о теории рекаптуляции
3. Какие принципы и критерии легли в основу периодизации психического развития К.Гетчинсона?
4. Составьте подробные сообщения о зарубежных педологах
5. В чем заключается привлекательность идей педологии и до сего дня?

Глава IX

Судьба российской педологии

Возникновение педологии, как мы уже знаем, было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей. Кроме того, немаловажное значение имело развитие прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к концу XIX – началу XX в. И связаны с именами Г.С.Холла, Дж. Болдуина⁶¹, Э.Меймана⁶², В.Прейера и других ученых.

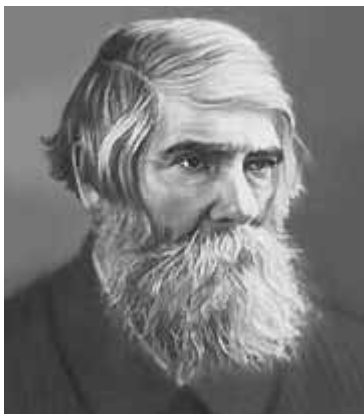
Первая причина кризиса западной педологии в том, что исследователи исходили не из действительности, а из своей точки зрения, не видели других предпосылок к признанию единства педологического объекта исследования, кроме перекрещивания на ребенке точек зрения разных специалистов.

Вторая причина кризиса – со стороны фактического исследования, и тесно связана с первой. Несмотря на стремление изучить ребенка как психофизическое единство, это неделимое в целях удобства классификации и более точного изучения

⁶¹ **Джеймс Марк Болдуин** (1861-1934) – американский психолог, социолог и историк. Один из родоначальников американской социальной психологии. Разрабатывал понятие «крутовой реакции», под которым понимал процесс постоянного взаимодействия организма и окружающей среды. Основной задачей психологии считал исследование индивидуальных различий. Видел в психическом развитии ребенка проявление биогенетического закона. В педагогике выступал за индивидуализацию обучения и использование данных экспериментальной психологии.

⁶² **Эрнст Мейман** (1862-1915) – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики. Учился в университетах Тюбингена, Берлина, Галле, Бонна. В 1893 – 1894 гг. ассистент В. Вундта в Лейпциге. С 1897 г. – профессор философии и психологии в Цюрихе, Кенигсберге, Мюнстере, Галле, Лейпциге, Гамбурге. Один из основателей журнала «Архив общей психологии» (1903) и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905).

делилось на отдельные феномены и отдельные функции, дабы затем на основе этого аналитического изучения синтетически восстановить личность его. Причина такого мозаичного, атомистически-аналитического исследования – формальная логика как общая научная методология и традиционный дуализм, традиционное представление о психической и физической стороне в развитии ребёнка как о двух несоединимых процессах.



В.М.Бехтерев

В России идеи педологии восприняли и развивали известнейшие ученые, психологи и психиатры В.М.Бехтерев⁶³, Г.И.Россолимо⁶⁴, А.П.Нечаев⁶⁵, но, сле-

⁶³ **Бехтерев Владимир Михайлович** (20 января 1857, Сорали – 24 декабря 1927, Москва) – выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик.

⁶⁴ **Россолимо Григорий Иванович** (5 декабря 1860 – 29 сентября 1928) – русский невропатолог и дефектолог. Сферой научных интересов Г.И. Россолимо были клинико-психологические исследования интеллектуального развития, как в норме, так и при патологии. Огромное значение Г.И. Россолимо придавал исследованиям, результатом которых было улучшение состояния

дует заметить, что И. П. Павлов⁶⁶ и его школа в отношении педологии были настроены критически.

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

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

воспитания умственно отсталых детей. Г.И. Россолимо считал необходимым привлечение к воспитанию разнообразных наук о человеке. В своей деятельности он использовал и развивал идеи К.Д. Ушинского.

⁶⁵ **Нечаев Александр Петрович** (1870-1948), русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии; собственные психологические исследования его связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Ученый пытался построить педагогику на данных психологии (главным образом на количественных результатах экспериментально-психологических лабораторных исследований). Инициатор проведения Российских съездов по педагогической психологии (1906 и 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1919, 1916). Нечаев издавал известные «Книжки педагогической психологии» (кн. I-II, 1906-1910) и «Ежегодник экспериментальной психологии» (1909-1914). Известны его работы: «Современная экспериментальная психология и ее отношение к вопросам школьного обучения», «Очерк психологии для воспитателей и учителей», «Память человека и ее воспитание».

⁶⁶ **Иван Петрович Павлов** (26 сентября 1849, Рязань – 27 февраля 1936, Ленинград) – один из авторитетнейших ученых России, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности и представлений о процессах регуляции пищеварения; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года «За работу по физиологии пищеварения».



Г.И.Россолимо

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

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



А.П.Нечаев

В СССР педология находилась на пике своего развития в 20-30-е годы XX века, особенно после поддержки Л.Д.Троцкого⁶⁷, когда педологию «скрестили» с

⁶⁷ **Лев Давидович Троцкий** (псевд.: *Перо, Антид Ото, А. Седов, Старок* и др.; настоящая фамилия **Бронштейн**; 26 октября (7 ноября) 1879 – 21 августа 1940) – деятель международного коммунистического революционного движения, практик и теоретик марксизма, идеолог одного из его течений – троцкизма. Один из организаторов Октябрьской революции 1917 г. и один из создателей Красной Армии. Один из основателей и идеологов Коминтерна, член Исполкома Коминтерна. В первом советском правительстве – нарком по иностранным делам; в 1918–1925 – нарком по военным и морским делам и председатель Революционного военного совета РСФСР, затем СССР. С 1923 г. – лидер внутрипартийной левой оппозиции. Член Политбюро ВКП(б) в 1919—1926 гг. В 1927 г. снят со всех постов, отправлен в ссылку, в 1929 г. выслан за пределы СССР, а в 1932 г. лишен советского

фрейдизмом. В школах шло активное внедрение практик психологического тестирования, комплектации классов, организации школьного режима и т.п. В Москве и Петрограде были созданы институты советской «психоаналитической педологии», соответствующие «Дома ребенка» (в работе Московского Дома принимали участие А.Р.Лурия⁶⁸, В.Ф.Шмидт⁶⁹ и др.).

гражданства. После высылки из СССР – создатель и главный теоретик троцкистского Четвертого интернационала (1938). Автор работ по истории революционного движения в России, создатель капитальных исторических трудов по революции 1917 г., литературно-критических статей, воспоминаний «Моя жизнь» (Берлин, 1930). Убит агентом НКВД Рамоном Меркадером в Мексике (1940).

⁶⁸ **Лурия Александр Романович** (16 июля 1902, Казань – 14 августа 1977, Москва) – известный советский психолог, основатель отечественной нейропсихологии, ученик А. С. Выготского. Профессор (1944), доктор педагогических наук (1937), доктор медицинских наук (1943), действительный член Академии Педагогических наук РСФСР (1947), действительный член АПН СССР (1967), принадлежит к числу выдающихся отечественных психологов, получивших широкую известность своей научной, педагогической и общественной деятельностью.

⁶⁹ **Шмидт Вера Федоровна** (1889-1937) – российский педагог и психоаналитик. Деятель психоаналитического движения. Жена О.Ю.Шмидта. В 1921 – 1925 гг. работала ответственной руководителем в Детском доме-лаборатории “Международная солидарность” Государственного психоаналитического института, где собирала материал о детских капризах, исследовала особенности психоаналитического подхода к детям дошкольного возраста и вела семинарий по педагогике дошкольного возраста. С 1923 г. состояла членом Русского психоаналитического общества (РПСАО) и принимала участие в работе его педагогической секции. С 1927 по 1930 гг. состояла ученым секретарем этого общества. Поддерживала контакты с зарубежными психоаналитиками. После ликвидации Государственного психоаналитического института (1925 г.) занималась научной работой в Институте высшей нервной деятельности Коммунистической Академии и Экспериментальной психологии.

Однако, как долго считалось, сильный «перекос» деятельности педологических лабораторий в сторону сортировки учащихся на основе их интеллектуальных качеств не согласовывался с линией коммунистической партии на равноправие всех представителей рабочего класса в получении образования, не согласовывался и с идеологией всеобщего равенства, воплощаемого в практике «группового обучения». Кроме того, безграмотная реализация «психоаналитического» уклона в воспитании детей показала всю несостоятельность длительно существовавшего за государственный счет союза педологии и психоанализа.



В.Ф.Шмидт

Результатом этого стал разгром и крах педологии, наступивший после постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936).

ментальном дефектологическом институте. Автор работ по детскому психоанализу и педагогике.

Итак, в 1936 году педология в СССР была объявлена «псевдонаукой» и прекратила существование. Результатом разгрома педологии было торможение развития психологии педагогической и возрастной, отставание в области психодиагностики, ослабление внимания к личности ребенка в процессах обучения и воспитания (так называемая «бездетность» педагогики).

Вместе с педологией было на долгие годы заморожено и развитие некоторых продуктивных ветвей психологии как естественнонаучной дисциплины.

С 1950-х гг. начинается постепенный возврат некоторых идей педологии в педагогику и психологию.

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

Основными представителями советской педологии мы называем П.П.Блонского⁷⁰, М.Я.Басова⁷¹, Л.С.Выготского.

⁷⁰ **Павел Петрович Блонский** (14 мая (26 мая) 1884, Киев – 15 февраля 1941, Москва) – философ, педагог и психолог. В 1920-е гг. исключительно плодотворен, выпустил ряд учебников, в том числе школьных, статьи его публикуются за рубежом. По рекомендации Н. К. Крупской становится членом научно-педагогической секции Государственного ученого совета, участвует в разработке учебных программ и в школьной реформе, пользуется поддержкой А. В. Луначарского. В 1924-1928 заинтересовался педологией, позднее разочаровался в ней. Тем не менее, спорил со сторонниками «социогенетизма», то есть формирования характера средой: считал, что заложенные природой стадии развития человека (которые он понимал сугубо материально) нельзя ускорить. Позднее в книге «Очерки детской сексуальности» (1928) выступает с критикой психоанализа. Крут исследуемых им проблем был чрезвычайно широк. В частности, разрабатывал проблемы, смежные для психологии и педагогики. Сформулировал генетическую (стадиальную) теорию памяти, согласно которой различные виды памяти – моторная, аффективная, образная и вербальная – описываются как этапы развития человека, его речи и мышления, изменения им окружающей действительности.



П.П.Блонский

тельности. В конце жизни работал в Институте психологии в Москве, болел туберкулезом. После выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях...» (1936) подвергся травле, были арестованы два его сына. После смерти его имя около 20 лет не упоминалось в психологической литературе, тем более, что в советской психологии в то время одержали верх сторонники «социогенетизма», а Блонский всегда был противником этой теории. Своей научной школы не создал, хотя многие его идеи развивает ряд современных психологов, в частности, Т. Д. Марцинковская.

⁷¹ **Михаил Яковлевич Басов** (3 ноября (15 ноября) 1892, с. Логинново Тверской губернии – 6 октября 1931, Ленинград) – советский психолог, один из основателей педологии. Специалист по педагогической психологии, педологии. Создатель методики психологических наблюдений за детьми дошкольного возраста. Разработчик экспериментального изучения внутриспсихических функций. Активно использовал психологический термин «деятельность», за которым предлагал рассматривать особым структурным явлением. В частности, условные рефлексы видел частью деятельности человеческого организма.

Оппонент адептов рефлексологии (Бехтерева, Сеченова и др.).

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

Педология стремится к изучению не столько нового ряда явлений, ...сколько ставит своей задачей изучение тех сложных связей, отношений и зависимостей между отдельными сторонами и процессами детского развития, которые лежат в его основе и определяют его как качественно своеобразное, несводимое к сумме составляющих его процессов, подчиненное своим особым специфическим, ему присущим закономерностям целое».

П.П.Блонский определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. То, что она была еще далека от идеала, объясняется не ошибочностью подхода, а огромной сложностью создания междисциплинарной науки. Безусловно, среди педологов не было абсолютного единства взглядов, и все же сегодня можно выделить 4 основных принципа педологического подхода к изучению ребенка:

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

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

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

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

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях, клубах. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование, проводилась работа с родителями, разрабатывалась теория и практика **психодиагностики**. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности.

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

Постановления и следовавшая обвальная «критика» варварски и мастерски извратила саму суть педологии, вменив ей в вину приверженность биогенетическому закону, теории двух

факторов, фатально определяющей судьбу ребенка застывшей социальной средой и наследственностью (это слово должно было звучать ругательно). На самом деле, считают исследователи сегодня,, педологов погубила их система ценностей: — интеллект занимал в ней одно из ведущих мест — они ценили, прежде всего, труд, совесть, ум, инициативу, благородство.

Заслужили ли педология и педологи столь суровый приговор? В отношении педологии как науки большевики, конечно, погорячились. До их постановления педология благополучно существовала не одно десятилетие, ни от кого не заслуживая подозрений во вредительстве. В знаменитой книге Холла «Юность» были предприняты первые попытки комплексного (междисциплинарного, как сказали бы сегодня) подхода к проблемам возрастного развития. В самой идее всестороннего изучения ребенка ни с какой точки зрения невозможно было усмотреть ничего дурного. Однако для Советского Союза 30-х годов объективное изучение ребенка представляло собой реальную социальную угрозу. Разве можно согласовать идею гегемонии пролетариата с установленным педологами фактом, что дети гегемона хуже справляются с интеллектуальными задачами, чем дети непролетарского происхождения? По одной из версий (достоверность которой сегодня уже трудно проверить), особое негодование Отца Народов и Лучшего Друга Всех Советских Детей вызвал крайне низкий тестовый балл, выставленный его сыну Василию.

В результате главный удар пришелся именно на тестирование. И это, в самом деле, было уязвимым местом советской педологии. В качестве диагностических методик педологи-практики в широком масштабе использовали скороспелые поделки, торопливо скопированные с западных образцов, а то и сами западные тесты без их серьезной адаптации. К этой рабо-

те были привлечены недостаточно подготовленные энтузиасты, чьих навыков хватало на проведение тестовых процедур, но было совершенно недостаточно для глубокой интерпретации результатов. По результатам тестирования выводы часто делались поверхностные и чересчур категоричные.

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

Интересно: в 90-е гг., когда большевистский радикализм подвергся столь же радикальному осуждению, оказалась громогласно заклеймлена лишь избыточность репрессий, но не их обоснованность (в данной сфере, разумеется).



Обложка одного из номеров журнала «Педология. Новый век»

Педологические извращения, вероятно, имели место, и требовались конструктивные меры для преодоления этой ситуации. Беда в том, что меры были избраны деструктивные. В своих ошибках педологи рано или поздно разобрались бы и сами и, наверное, сумели бы их исправить. Определенные тенденции к этому, кстати, наметились в начале 30-х годов. Самое обидное, что и эти тенденции оказались безжалостно пресечены постановлением ЦК.

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

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

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

Вопросы и задания по Главе IX

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

Глава X

Возрастная и детская психология в Советском Союзе после Октябрьского переворота 1917 года

Попытки построения педологии и психотехники, хотя они и шли на марксистской платформе, были пресечены...

Перед психологией была поставлена задача воспитания нового человека!

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

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

Фактически, у советской психологии не было даже десяти лет нормального, естественного для науки развития, которое помогло бы сформировать развитую сеть педологических и психологических учреждений по всей стране и создать квалифицированные кадры

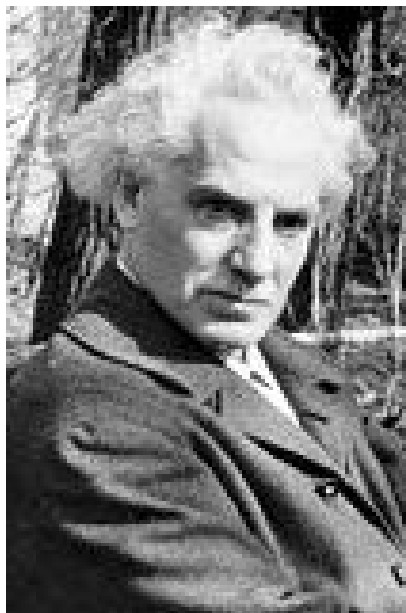
практических психологов. Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных в психологии, так как разница в уровне подготовки, знаний и культуры в центре и на периферии была огромной. Нельзя сказать, что ведущие ученые не видели опасности разрыва между теорией и практикой, односторонности и откровенной безграмотности многих исследований, но в силу указанных объективных причин этот недостаток тогдашняя психология преодолеть не смогла, что нанесло серьезный ущерб ее престижу.

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

*Пострадали многие, **С.Г.Геллерштейн**⁷² (1896-1967) на долгие годы остался практически без работы, **И.Н.Шпильрейн**⁷³ (1891-1937) был арестован и расстрелян.*

⁷² **Геллерштейн Соломон Григорьевич** (2 ноября 1896 – 14 октября 1967) – советский ученый, доктор биологических наук, профессор, один из основателей отечественной психологии и психофизиологии труда, авиационной психологии, участник психотехнического движения.

⁷³ **Шпильрейн Исаак (Иче-Майер) Нафтульевич** (*Ицхок-Меер Шпильрайн*; 1891, Ростов-на-Дону Области Войска Донского – 1937, Москва) – советский психолог и лингвист, один из создателей российской психотехники и промышленной психологии.



С.Г.Геллерфштейн

Итак, сегодня можно выделить несколько этапов в развитии психологии и педологии в России и Советском Союзе:

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



И.И.Шил'reйн

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



С.Т.Паук

III этап: 1917-1924 гг. — период становления советской детской психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Этот период совпал с общим подъемом и многообразием культурной жизни страны. Для детской психологии этого периода характерны поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н.К.Крупской⁷⁴, С.Т.Шацкого⁷⁵ и других педагогов.

⁷⁴ **Крупская Надежда Константиновна** (Ульянова) (14 (26 февраля) 1869, Санкт-Петербург – 27 февраля 1939, Москва) – советский партийный и общественный деятель. Жена Владимира Ильича Ленина. Занималась организацией пролетарского юношеского движения, стояла у истоков Социалистического союза рабочих молодёжи, комсомола и пионерской организации. С 1917 года Крупская являлась членом Государственной комиссии по просвещению. В 1920 году она была председателем Главполитпросвета при Народном комитете просвещения, стала инициатором создания общества «Друг детей». В дискуссии о применении в воспитании советских детей скаутской методики считала, что пионерская организация должна быть скаутской по форме и коммунистической по содержанию. Этому вопросу была посвящена статья Н. К. Крупской «РКСМ и бойскаутизм». Вместе с немецким коммунистом Эдвином Гернле разрабатывала вопросы пролетарского, коммунистического воспитания детей. С 1924 года – член ЦКК партии, с 1927 года – член ЦК ВКП (б). В 1929 году заняла пост заместителя наркома просвещения РСФСР. Крупская стала одним из создателей советской системы народного образования, сформулировав основную задачу нового просвещения: «Школа должна не только обучать, она должна быть центром коммунистического воспитания». Крупская, как идеолог коммунистического воспитания, была критиком педагогической системы, разработанной А.С.Макаренко. Была активистом советской цензуры и антирелигиозной пропаганды.

⁷⁵ **Шацкий Станислав Теофилович** (1 июня 1878—30 октября 1934) – российский педагог, экспериментатор. В 1906 организовал общество «Сетлемент» которое в 1908 г. было закрыто полицией за пропаганду социализма среди детей, а сам Шацкий арестован. С 1909 г. руководит обществом «Детский труд и отдых». В 1911 г.

IV этап: 1925-1928 гг. – период консолидации различных групп и течений в детской психологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, разработка планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усилилась связь психологической теории и практики, ставились конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

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

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

организовал колонию «Бодрая жизнь». С 1919 по 1932 г. руководит работой первой опытной станции по народному образованию. С 1932 по 1934 г. директор Московской консерватории и Центральной педагогической лаборатории.

результат — практический запрет в 1936 г. как педологии, так и детской психологии.

Педологию и психотехнику запретили в момент интенсивного и плодотворного творчества — было прервано становление психологических школ и традиций, без которых, в принципе, невозможно полноценное формирование науки.

В течение почти двадцати лет советская психология провела огромное количество исследований, развивались и совершенствовались научные теории. В это время были разработаны многие новаторские, интересные методы исследования, поставлены новые проблемы и намечены пути их решения.

Большое внимание в этот период уделялось разработке как новых, объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (*рефлексологических методов*⁷⁶, *генетического*

⁷⁶ **Рефлексологические методы** от рефлексологии (от лат. reflexus — отраженный и греч. — logos — учение) — механическое направление в психологии, рассматривающее психиатрическую деятельность человека как совокупность сочетательных рефлексов, образовавшихся в результате влияния внешней среды на нервную систему. Рефлексология ограничивалась изучением внешних реакций организма, отказываясь от изучения психики, сознания. Это естественнонаучное направление в психологии, получившее развитие в период 1900-1930 гг., главным образом, в нашей стране, и связанное с деятельностью В.М. Бехтерева.

Следуя за И.М. Сеченовым, рефлексология исходила из того, что нет ни одного процесса мысли, который не выражался бы теми или иными объективными проявлениями. В связи с этим изучались все рефлексы, протекающие с участием головного мозга. Рефлексология стремилась использовать исключительно объективные методы как «твердую точку опоры» для научных выводов, рассматривая психическую деятельность в связи с нервными процессами и привлекая для ее объяснения материалы физиологии ВНД. Возникнув в области психологии, рефлексология проникала в педагогику, психиатрию, социологию, искусствоведение. Не-

метода⁷⁷, инструментального метода Выготского⁷⁸), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.

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

Накапливая большой фактический материал, формируя новые теории, психология преодолевала ограниченность первых взглядов на роль биологических и социальных факторов, приходила к мысли о разнице в законах физического и психического развития и соответственно о разной роли наследственности и среды в этом развитии. Поиски новых методов воспитания,

смотря на ряд эмпирических достижений, рефлексология не смогла преодолеть механистическую трактовку психических процессов как побочных явлений актов поведения. К концу 20-х гг. усилилась марксистская критика рефлексологии. Значительная часть рефлексологов в начале 30-х гг. пересмотрела прежние позиции. Однако в 50-х гг., после так называемой «Павловской сессии» Академии наук и Академии медицинских наук, получили развитие антипсихологические установки, имеющие характер рефлексологических реминисценций.

⁷⁷ **Генетический метод в психологии**, согласно С.Л.Рубинштейну, – использование изучения развития психики как средства для раскрытия общих психологических закономерностей, опирается на наблюдение и эксперимент и строится на их основе, поскольку установление генетических данных, в свою очередь, основывается на наблюдении или эксперименте.

⁷⁸ **Инструментальный метод** – по названию статьи Л.С.Выготского (1930) – «...изучает ребенка не только развивающегося, но и воспитуемого, видя в этом существенное отличие истории человеческого детеныша. Воспитание же может быть определено как искусственное развитие ребенка. Воспитание есть искусственное овладение естественными процессами развития».

направленных на формирование людей нового типа, привели к поиску механизма, позволяющего изменить психическое развитие, к отказу от биогенетического закона, приписывающего ведущую роль в развитии психики биологическому фактору.

Уже традиционным стало представление о том, что в 20-30-е годы в советской психологии существовало два направления – **социогенетическое** и **биогенетическое**, которые по-разному подходили к вопросу взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики. Действительно, в литературе того времени часто можно встретить упоминание об этих двух школах и полемические статьи **П.П.Блонского** (1884-1941) и **А.Б.Залкина** (1888-1936), считавшихся лидерами биогенетического и социогенетического направлений. Но разница во взглядах представителей этих двух направлений весьма неточно отражена в их названиях. Разрабатывая проблему биологического и социального, ученые, прежде всего, пытались ответить на вопрос, что **является условием, а что источником, движущей силой этого развития**. Не менее значимой была и **проблема механизма развития**. Несмотря на малую изученность, этот вопрос был наиболее важным для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

Попытаемся кратко рассказать о наиболее серьезных проблемах и наиболее важных результатах психологических исследований ведущих советских ученых.

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

Понимание развития как роста и созревания определило выбор наследственности в качестве

основного фактора, влияющего на этот процесс, так как наследственность в первую очередь определяет особенности роста ребенка, его болезни, а среда лишь стимулирует или тормозит заданный рост. Отсюда и неприятие Блонским положения о возможности ускорения темпа развития, ибо **темп умственного развития, по его мнению, не связан с пластичностью нервной системы, а пропорционален темпу соматического развития⁷⁹, который нельзя ускорить.** При этом Блонский исходил из того, что формирование психики ребенка не связано автоматически с развитием вида, но определяется логикой самого процесса развития, в котором существует закономерная последовательность ступеней. Исходя из этого, он создает свои периодизации психического развития. **Развитие личности он связывал с развитием конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в этом процессе. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества – упрямство и негативизм 2-3-летних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков – связывал с особенностями темперамента этого периода.**

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

Детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего эпохе размножения. Эту первую

⁷⁹ **Соматическое развитие** – период полового созревания (иначе – пубертатный период) – один из ответственных в жизни человека, после завершения полового созревания человек «становится» взрослым.

эпоху — детство — он разделил на три периода, а критерием деления возраста на периоды явилась **дентития**, т.е. смена зубов.

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

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

Лидером социогенетического направления являлся **А.Б.Залкина**⁸⁰, который совместно с Блонским еще в

⁸⁰ Залкина Арон Борисович (1886-1936) — российский врач и психолог. В 1910 изучал возможности использования идей Фрейда

начале 20-х годов был инициатором перестройки психологии на основе марксизма. Будучи одним из основателей отечественной возрастной психологии, Залкинд пережил вместе с ней все ее взлеты и падения. Пытаясь отвести от этой науки обвинения в «антинародности и асоциальности», он согласился подготовить первый вариант постановления ЦК «О педологии». Однако его надежды ценой многих компромиссов убеждать науку от разгрома не оправдались, так как в реальном постановлении, которое вышло в июле 1936 г., объявлялось о директивном закрытии педологии, которая была объявлена «лженаукой». Прочитав этот указ, Залкинд скорострительно скончался от инфаркта – он

для понимания и лечения психоневрозов. В 1913 опубликовал соответствующие статьи в журнале «Психотерапия». Исследовал проблемы сексуальности и сомнамбулизма. Увлекался индивидуальной психологией Адлера и разрабатывал «психоневрологический взгляд» на общество. В 20-х установил наличие комплекса «парттриады» – «партийной триады» (присутствие у 90% партийного актива ВКП (б) невротических симптомов, гипертонии и вялого обмена веществ), образование которого объяснял нарушением гигиенических норм, профессиональным несоответствием, нервным возбуждением и культурным отставанием. В 1924 опубликовал статьи «Фрейдизм и марксизм» и «Нервный марксизм, или паническая критика», в которых наряду с критикой психоанализа искал точки сопряжения фрейдизма и марксизма. После 1925 под давлением внешних обстоятельств вынужденно дистанцировался от психоанализа и публично покался в своих «связях» с фрейдизмом. С 1928 был председателем Межведомственной плановой педологической комиссии. В 1930 стал директором Института психологии, педологии и психотехники. В 1931 снят с должности редактора журнала «Педология» (журнал был закрыт в 1932), а в 1932 – с поста директора упомянутого Института. Обвинен в «меньшевистствующе-идеалистическом эклектизме». Автор книг «Половой вопрос в условиях советской общественности» (1926), «Половое воспитание» (1928) и других работ.

не смог перенести гибель всех своих трудов и стремлений.

Рассматривая закономерности развития детской психики, Залкинд не отрицал значимости роли биологических факторов, однако источник развития он видел в окружающей ребенка социальной среде. Он был категорически не согласен с взглядами на ребенка как на мистика и индивидуалиста, действующего под влиянием внушения и инстинкта и вынужденного изживать эти особенности своей психики в первые годы жизни. Залкинд подчеркивал, что **нервная система человека представляет собой продукт его социального развития, причем доказательством изменений в биологических структурах являются, по его мнению, данные генетиков, рефлексологов и психоаналитиков.**

Анализ взглядов представителей социогенетического направления показывает, что **попытки построения психологической теории на основе материализма исключали возможность игнорирования биологических факторов в развитии психики.**

Позиция Залкинда, Моложавого, Залужного и других ученых была не в отрицании наследственности, но в борьбе с «хвостизмом», как писал Залкинд, имея в виду, что психолог «не должен идти на поводу у наследственности». Эта теория отвечала социальному заказу общества – в недолгий исторический срок преодолеть наследие капитализма и сформировать «нового человека». Главное, что объединяло группу ученых и практических работников, которые относили себя к этому направлению, – уверенность в возможности при целенаправленной и четкой организации среды добиться быстрых изменений в психике ребенка в нужном для общества направлении.

Таким образом, **разница между представителями биогенетического и социогенетического направлений** была не столько во взглядах на роль наследственности и среды, сколько в решении вопроса о том, насколько биологические механизмы, лежащие в основе психического развития, пластичны и гибки, т. е. насколько среда может на них **воздействовать**. Сам факт возможности воздействия среды, так же как связь этих воздействий с нервной системой, не отрицался ни одним направлением. Но так как границы пластичности и гибкости нервной системы понимались по-разному, то и наибольшие расхождения были в оценке методов обучения и воспитания, предлагаемых психологами разных направлений.



М.Я.Басов

Благодаря многочисленным исследованиям, проводимым в то время, были заложены основы перехода от констатации роли различных факторов к поиску

механизмов их влияния на психическое развитие. Впервые о новом понимании среды и механизмах ее влияния на психику заговорил М.Я.Басов, а Л.С.Выготский в своей культурно-исторической теории открыл собственно психологический механизм влияния социальной среды на развитие высших психических функций.

В работах «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926), «Общие основы педологии» (1931) М.Я.Басов (1892-1931) развивал идеи своего учителя Лазурского о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей.

Большое внимание Басов уделял популяризации педологии и введению в педагогическую практику метода наблюдения; он разработал схемы наблюдений, методику анализа полученных при наблюдении и естественном эксперименте эмпирических данных.

Доказывая, что научная психология должна опираться на объективное, внешнее наблюдение, Басов писал, что это единственный метод, «который может быть применен ко всем формам развития психических функций». Если большое значение наблюдения связано, прежде всего, с широкими возможностями его использования, то значительную роль естественного эксперимента Басов объяснял возможностью сохранения естественных связей со средой, что практически исключено в лабораторном эксперименте. Поэтому при исследовании социокультурной среды, определяющей психическое развитие человека, естественный эксперимент важнее, чем лабораторный, писал Басов, подчеркивая, что «разработка этой методики является одной из самых важных и насущных задач современной психологии».

Говоря о предмете психологического исследования, Басов выдвинул совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории Басова — идея о том, что

человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Таким образом, он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении, а сама среда не аморфная масса, а определенным образом структурированная ситуация. Из этого положения Басов делал важный вывод о том, что психическое и физическое развитие — это два разных процесса, которые подчиняются разным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированном в нем самом, поэтому, хотя среда и влияет в определенной мере на этот процесс, источник закономерностей лежит не в ней, а в самом организме. В то же время развитие человека как деятеля в среде, наоборот, напрямую зависит от окружающей социума и, в зависимости от условий, может идти по-разному, принимая разнообразные, часто совершенно непохожие друг на друга формы. Главный смысл этого развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и овладевает ею путем активного ее познания. Поэтому возможности психического развития человека практически не ограничены. Но так как психика не может развиваться вне какого-то организма, то естественно, что развитие психики биологически ограничено во времени (время жизни человека) и содержании, так как каждый человек может иметь определенные, только ему свойственные качества. Под этим ограничением Басов имел в виду, прежде всего, способности человека, а также его отклонения и дефекты; он говорил, что слепой человек не может быть художником, а человек с низкими способностями к точным наукам — математиком.

Одним из первых видов деятельности, на котором был опробован новый подход, была ритмика, которой Басов придавал большое значение в развитии структурированности и организованности деятельности. В дальнейшем свою схему наблюдения и естественного эксперимента Басов и его сотрудники (Е.О.Зейлигер, М.А.Левина и другие) применяли и для исследования других форм деятельности (игры, производительного труда, бытовых навыков), расширяя и уточняя ее. Это позволило

дать генетический обзор этих форм деятельности, заложить основы нового подхода в исследовании взаимовлияния деятельности и психики, появлении новых форм психической активности человека.

Для того чтобы подчеркнуть отличия своего подхода к активности человека, Басов впервые в истории отечественной психологии ввел понятие «деятельности организма в окружающей среде, с помощью которой он устанавливает и выявляет свои взаимоотношения с нею». Принципиальная новизна позиции Басова заключалась в том, что психическое развитие человека вводилось в социально-историческую систему координат, так как развитие человека как деятеля определяется окружающей и воздействующей на него средой, причем не только средой природной, но и культурно-исторической. Как существо социальное и историческое человек развивается на основе всей суммы опыта бесконечного ряда предшествующих поколений.

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

С помощью представлений о науке как о факторе, организующем деятельность человека, Басов обосновывал идею о культурной детерминации этой деятельности, так как наука представляет собой продукт истории культуры и не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания. Таким образом, в теории Басова были заложены не только новые методы исследования психического развития, но и новые подходы к этому развитию, которое, как подчеркивал Басов, определяется не

только наследственностью, но и искусственно созданной средой (в среду входят «наука, техника, искусство, религия и вся общественная организация людей»).

Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые были затем про должены в концепции А.С.Выготского.

Выготский впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который собственно и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций. Таким механизмом Выготский считал **интериоризацию**⁸¹, прежде всего,

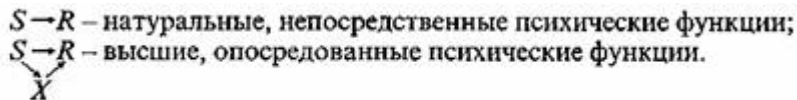
⁸¹ **Интериоризация** (фр. *interiorisation* – переход извне внутрь, от лат. *interior* – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне. Благодаря интериоризации мы можем говорить про себя и думать, не мешая окружающим. Впервые данный термин был использован в работах французских социологов (Дюркгейм и др.), где интериоризация рассматривалась в качестве одного из элементов социализации, означая заимствование основных категорий индивидуального сознания из сферы общественного опыта и общественных представлений. В психологию понятие интериоризации было введено представителями французской психологической школы (Ж.Пиаже, П.Жане, А.Валлон и др.) и советским психологом А.С.Выготским. По мнению А.С.Выготского, всякая функция человеческой психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем в результате интериоризации становится компонентом психики человека. Понятие интериоризации является одним из ключевых в современной образовательной психологии США.

интериоризацию знаков — искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций», написанной им в 1931 г. В этой работе была представлена схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности.

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

Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:



В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении с взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане обще-

ния, а затем переходит во **внутренний план, план сознания**. Выготский писал, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды: один раз – как **внешняя, интерпсихическая**, а второй – как **внутренняя, интрапсихическая**.

При этом **знаки, будучи продуктом общественного развития**, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей **внутренней психической жизнью**. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как логическое мышление, воля, речь. Иными словами, **интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей**.

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

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

С точки зрения динамики развития, он разделил детство на **критические и литические периоды**, дав качественную характеристику кризисов (см.рис.1).

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



Рис. 1

Итак, *Выготский подчеркивал, что можно выделить два вида возрастных психологических новообразований — новообразования критического периода и новообразования литического периода, причем в последнем он особо отмечал роль центрального возрастного психологического новообразования. При этом он считал, что если новообразования литического периода развиваются и продолжают играть важную роль в развитии ребенка, даже когда сменяются другими новообразованиями, то новообразования критических периодов уходят со сцены психического развития.*

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

Начало стабильного периода связано с окончанием предшествующего этому периоду кризиса. Самое главное, что происходит в критические возрасты, подчеркивал А.С.Выготский, выражается в новообразовании кризиса. При этом есть экспериментальные основания говорить, что новообразование кризиса связано с возникновением нового самосознания. Это утверждение может быть подкреплено указанием А.С. Выготского, напри-

мер, о новообразовании кризиса одного года, который он связывал с сознанием «пра-мы»

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

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

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

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

Естественно, что в своих исследованиях отечественные психологи не могли пройти мимо такой важнейшей проблемы, как развитие познавательных способностей детей. Наиболее значимыми здесь стали работы П.П.Блонского и Л.С.Выготского.

В последние годы жизни Блонский создал свои самые важные психологические работы, посвященные развитию памяти и мышления. Он открыл генетические этапы развития памяти и мышления, показал их взаимосвязь, влияние друг на друга, проанализировал появление и развитие внутренней речи, и ее связь с мышлением и подражанием. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на

мышление и определяет его ход, поэтому для дошкольника думать и припоминать – сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста, взаимоотношения мышления и памяти изменяются, и уже мышление влияет на запоминание – хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление теперь не зависит от памяти, наоборот, высокий уровень мышления может частично компенсировать недостатки механической памяти.

Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу о том, что **генетические корни у мышления и речи общие – это практическая деятельность**. Он полемизировал с Выготским, который писал, что мышление и речь имеют разные генетические корни, оспаривал и его мнение о том, что внутренняя речь происходит от эгоцентрической и появляется только к концу дошкольного возраста. Блонский считал, что внешняя и внутренняя речь появляются одновременно в раннем возрасте и первоначально связаны больше с памятью, а затем мышление выходит на первое место.

Говоря о развитии внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания других и из внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем, внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Если для Блонского главным было исследование динамики становления мышления и речи, то для Выготского, как мы отметили выше, наиболее важным представлялось изучить роль мышления и речи в изменении натуральной психики человека, превращении ее

в «культурную», т.е. в высшие психические функции. **Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, понимая его как особого социокультурного посредника между индивидом и миром.**

В 20-30-е годы советские психологи одними из первых в мировой науке начали исследовать такие проблемы, как развитие детских коллективов, взаимоотношение коллектива и личности, групповое давление. Эти вопросы были в центре внимания А.С.Залужного и С.С.Моложавого, которые исследовали динамику и этапы развития детских коллективов, внутригрупповую дифференциацию, виды лидерства в детских коллективах. При этом они исходили из приоритета коллектива над личностью, а потому в их работах исследовались, прежде всего, вопросы адаптации личности к коллективу, социализации личности и подчинения ее нормам и требованиям группы.

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

«немых» взаимоотношений к взаимоотношениям, сопровождаемым речью, а затем и чисто речевым взаимоотношениям.

Исследуя сочетание организованности коллектива с дисциплинированностью, Залужный пришел к выводу, что послушание и организация несовместимы. Об организованности группы, по его мнению, можно судить по тому, насколько она умеет самостоятельно распределять среди своих членов данную ей работу, насколько члены группы подчиняются решению коллектива и насколько группа умеет синтезировать выполненную ее членами работу. Данные экспериментов, проведенных А.С.Залужным, доказывали, что послушание и дисциплина, насаждаемая сверху педагогом или воспитателем, мешают самостоятельной работе группы, и наиболее послушные, с точки зрения учителя, классы оказываются самыми беспомощными при требовании организовать самостоятельно простейшую совместную деятельность. Поэтому для повышения организованности группы рекомендовалось развивать самостоятельность учеников, повышать их активность, помогать выделению вожаков (лидеров), которые смогут повлиять на совместную деятельность группы. При этом практическая значимость коллектива заключается, по мнению А.Б.Залкинда, не только в том, что в нем воспитывается новый, более высокий тип личности, но и в том, что правильно ориентированный коллектив позволяет направить избыток энергии детей в нужное русло, переключать их на решение социально полезных задач.

Исследования Залужного показали, что на рост организованности и увеличение времени существования коллектива влияют **эндо- и экзогенные факторы**, при этом под экзогенными факторами он понимал

любое воздействие среды, а под эндогенными — поведение отдельных членов коллектива.

Одним из наиболее значимых внутренних факторов, по мнению Залужного и Залкинда, является феномен **«вожачества»** (лидерства). По мере развития коллектива происходит выделение лидеров, вожakov группы, ядра, группирующегося вокруг этого вожака, и выпадающих из группы детей. Залужный считал, что выпадающие из группы дети — это либо дезорганизаторы, мешающие работе коллектива, либо пассивные дети, занимающиеся какой-либо посторонней деятельностью. Залкинд и Залужный разрабатывали методы коррекции общения детей; они предлагали активных детей-дезорганизаторов помещать в группы более старших и сильных ребят, а изолированных, тревожных детей переводить в группы младших, где они могут проявить свои способности и даже стать лидерами.

Феномен «вожачества» вызывал у ученых большой интерес, и его исследованию было посвящено значительное количество экспериментальных работ. Считалось, что лидеры не только организуют коллектив, но и помогают направить избыток энергии группы в нужное русло. Залкинд подчеркивал, что все дети должны пройти через школу лидерства, особенно это важно в подростковом возрасте, так как помогает нейтрализовать негативные последствия полового созревания.

Серьезно занимаясь проблемами полового развития и воспитания детей, Залкинд доказывал, что игнорирование этих проблем приносит вред. Он признавал необходимость управления процессом полового развития, поиска путей сублимации сексуальных влечений, утверждая, что активная социальная деятельность, общение со сверстниками помогут детям преодолеть негативные отклонения в половом созревании. К сожалению, проблемы полового развития и по-

лового воспитания детей затем на долгое время были «забыты» нашей детской психологией.

Исследования подросткового периода привели Залкинда к мысли, что его кризисный характер определяется тремя процессами – **стабилизационными**, которые закрепляют прежние приобретения детей, **собственно кризисными**, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка, и **появляющимися в этот период новыми элементами**, характерными уже для взрослых людей. Эти идеи Залкинда имели большое значение как для практической психологической работы с подростками, так и для теоретического осмысления закономерностей психического развития, повлияв, в том числе, и на Выготского, который использовал их в своей концепции возрастных кризисов.

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

Известные успехи в то время были достигнуты и в разработке проблем развития личности, исследовании индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности. Вопросы направленности личности, ее развития, воспитания были весьма важны для психологии этого периода. Именно в подходе к самому понятию «личность» особенно явно видна разница между современной психологией и наукой 20-30-х годов, так как в то время личность не рассматривалась как интегральное целое, не изучалась иерархия мотивов или отношений человека, но исследовались, скорее, отдельные стороны проблемы – вопросы индивидуальных различий, дифференциации путей развития личности. Этот же

подход был характерен и для зарубежной психологии того времени (только в **концепции персонализма** Штерна провозглашалась идея целостного понимания личности ребенка).

Так, Блонского интересовали, прежде всего, этапы формирования личности детей, проблемы одаренности и трудновоспитуемости. Развитие личности он связывал с развитием конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в процессе личностного становления. При этом взгляды Блонского на проблему личности значительно изменялись со временем. В 1921 г. он писал, что всякий человек есть вариация того или иного общественного класса, а его поведение – это производная соответствующего класса. Впоследствии он больше внимания уделял изучению типологии, индивидуальных особенностей детей, считая их результатом биологических, врожденных различий, а не социального статуса родителей.

А. С. Выготский не выделял развитие личности из общего процесса эволюции психики ребенка, считая, что культурный рост ребенка и есть становление его личности и мировоззрения. При этом под мировоззрением он понимал культурное отношение ребенка к внешнему миру – то, что характеризует поведение человека в целом. Он подчеркивал, что личность – это сплав аффекта и интеллекта, поэтому, говоря о ее развитии, необходимо исследовать обе эти стороны – и мышление, и эмоции ребенка. Изучая развитие интеллектуальной стороны личности, Выготский уделял большое внимание становлению самосознания ребенка, говоря, что понятие «личность» как культурное, социальное образование тождественно самосознанию. В процессе становления самосознания ребенок учится владеть собственной психикой и собственным поведением, уменьшается его зависимость от окружающей

действительности, поэтому среди важнейших элементов развития личности Выготский выделял развитие воли, которая позволяет ребенку действовать под влиянием своего мировоззрения.

Говоря о влиянии среды, Выготский подчеркивал, что она определяет развитие личности через переживание ребенком воздействий окружающей действительности. Он ввел такое важнейшее понятие, как **«социальная ситуация развития»**. Новым является и сам подход Выготского к среде, которую он не считал неизменной, стабильной. Он отмечал, что в зависимости от возраста, уровня сознания ребенка значение даже неизменной на первый взгляд среды для него изменяется, он по-другому переживает одни и те же факты, и, следовательно, в разные периоды жизни среда оказывает на ребенка разное влияние. Изменение социальной ситуации развития как раз и происходит в период кризисов, выводя ребенка на новый уровень развития. Таким образом, хотя в центре структуры личности стоит интеллект, самосознание и мировоззрение, формируется эта структура, прежде всего, под влиянием эмоционального отклика ребенка на изменение среды.

С точки зрения практики, наибольшее значение имели в то время работы, связанные с исследованием одаренности и трудновоспитуемости детей. В принципе все психологи сходились во мнении, что одаренность имеет два основания – и природное, биологическое, и социальное, связанное с условиями жизни. Поэтому ученые отмечали необходимость особого внимания к воспитанию и обучению одаренных детей, опасность при неправильном подходе затормозить их развитие.

Русский драматург А.С.Грибоедов писал, что *одаренность – это образование комплекса ценных, высших*

сочетательных рефлексов, и, таким образом, она, как любая соотносительная деятельность, есть результат индивидуального или видового опыта. Зависимость одаренности от среды доказывалась экспериментами, в которых под влиянием обучения одаренность детей повышалась на 103%.

Большое внимание уделял проблеме одаренных детей П.П.Блонский. В своих работах, посвященных исследованию природы одаренности, он выдвинул гипотезу, что на одаренность влияет не только и не столько генетическая наследственность ребенка, сколько та среда, в которой живет он и жили его предки, уровень культуры, образования, социальное положение. При этом он ввел понятия **хроматин-наследственности**⁸² и **социал-наследственности**, подчеркивая роль социальной наследственности в формировании «гениальных династий». **Необходимо отметить тот факт, что Блонский, как и большинство психологов его времени, говоря об одаренности, имел в виду именно общую одаренность, под которой понимал интеллект ребенка, а не специальную одаренность.**

Особенно волновали его вопросы обучения одаренных детей. Блонский доказывал необходимость создания для них специальных школ. Эту мысль поддерживал и В.М.Экземплярский⁸³, который считал, что

⁸² **Хроматин** – вещество хромосом – комплекс ДНК, РНК и белков.

⁸³ **Экземплярский Владимир Михайлович** (1889–1957) – выдающийся психолог и педагог. Круг его научных интересов охватывал самый широкий спектр психологических проблем: память и типология представлений, психология одаренности и воли, вопросы педагогической психологии и воспитания человека и т.д. В личности Экземплярского органично соединялись таланты психолога-теоретика, экспериментатора и замечательного педагога, воспитавшего не одно поколение отечественных психологов. К сожалению, В.М.Экземплярский разделил судьбу

если школы для умственно отсталых детей необходимы из принципа социальной справедливости, то школы для одаренных детей нужно открывать, исходя из требований социального прогресса. Разделяя это мнение, ряд психологов, соратников Блонского и Экземплярского говорили о том, что именно талантливым детям надо уделять особое внимание, так как неверно утверждение, что талант всегда пробьется – наоборот, талантливые дети более чуткие и ранимые и требуют бережного отношения к себе.



В.М.Экземплярский

многих из поколения 1930-ых годов: без предъявления каких-либо обвинений он был выслан из Москвы, его имя и труды практически были преданы забвению и в целом остались малоизвестными для современной научно-психологической общественности, а работы ученого, раскрывающие оригинальные подходы к ключевым проблемам психологии, до сих пор не переиздавались.

Исследуя проблему одаренности, и Выготский высказал очень интересную мысль о том, что **одаренность, как и характер, – не статическое, а динамическое образование, развитие которого идет противоречиво. Такое понимание позволяет рассматривать и одаренность, и дефективность как два разных исхода процесса компенсации, как *плюс- и минус-одаренность*. При этом он выдвинул новую для того времени идею о том, что одаренность не есть нечто однородное, единое, но является сложным образованием, состоящим из ряда функций и элементов, находящихся в сложной структуре и сложных отношениях друг с другом. Анализируя связь одаренности с культурным развитием ребенка, он говорил о том, что, с одной стороны, культурное развитие имеет тенденцию к нивелированию отдельных всплесков естественной одаренности, а с другой – к увеличению масштаба и расширению разброса различных степеней одаренности. Иными словами, разброс одаренности у животных и детей больше, чем у взрослых, культурных людей, но, в то же время, именно культура, воздействуя на одаренность, увеличивает разброс крайностей (отсталые дети, например, не могут даже овладеть грамотой или счетом, а талантливые достигают вершин в науке и раздвигают ее горизонты).**

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

анализ роли наследственности и неблагоприятной среды в происхождении трудностей.



В.Н.Мясищев

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

Большое значение для понимания причин возникновения трудностей в развитии личности ребенка имели работы психологов, считавших, что источником

аномалий в развитии личности является несоответствие богатства социального опыта ребенка и ограниченности его биологических ресурсов, т.е. несоответствие **биоритма** и **социоритма** в развитии, приобретающее конфликтный характер. Реабилитационная работа с такими детьми сводится к сглаживанию этих противоречий и формированию социально ценных установок, которые вытесняют или сублимируют патологические установки.

Особенно важной для разработки коррекционных программ стали работы ученых, проанализировавших трудности включения ребенка в социальный коллектив и возникающие при этом трудности общения. **Социальные реакции ребенка развиваются путем расширения круга лиц, охватываемых его социально-симпатическими переживаниями, которые формируют личность ребенка. Таким образом, социальные образования, в которых воспитывается ребенок до вступления во взрослую жизнь, играют роль «защитных кругов», ограждающих его от распыления еще не установившейся социально-симпатической реакции, причем с возрастом происходят постепенное расширение кругов общения и выработка новых социальных установок на базе старых. Каждый из этих кругов (семья, детский сад, школа и т.п.) замыкает жизнь ребенка в определенные рамки до тех пор, пока новые настроения не расширят круг социального общения. Поэтому выпадение из жизни ребенка отдельных защитных кругов деформирует его психику и приводит либо к недоразвитию необходимых социально-симпатических реакций, либо к переключению их в социально-нежелательные формы.**

В лаборатории промышленной психотехники при Народном Комиссариате труда СССР, организованной

И.Н.Шпильрейном, проводились исследования индивидуальных различий, проявляющихся в особенностях обучения и выполнения трудовых приемов.

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

Шпильрейн также разработал первые **профессиограммы**⁸⁴, помогавшие профотбору и обучению людей. Совместно с С.Г.Геллерштейном он выявил связь между выполняемыми в процессе трудовой деятельности задачами и способностями человека, на основании которой была разработана схема изучения профессий.

Изучая упражнение и развитие профессионально важных качеств, Геллерштейн выделил периоды стабилизации деятельности в рамках выученных операций. Эти периоды сменялись более высоким уровнем выполнения деятельности в том случае, если человек находил более рациональные приемы работы. В последние годы Геллерштейн разрабатывал систему упражнений для выработки «чувства времени» и управления темпом движений у спортсменов.

Частичная реабилитация исследования профессиональных навыков произошла во время Великой Отечественной войны, когда Геллерштейн по приглашению

⁸⁴ **Профессиограмма** (от лат. Professio – специальность + Gramma – запись) – система признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающее в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику. В частности, профессиограмма может включать в себя перечень психологических характеристик, которым должны соответствовать представители конкретных профессиональных групп.

А.Р.Лурии организовал трудовую терапию в нейрохирургическом военном госпитале.

Несмотря на серьезные социальные изменения, развитие психологии в 20-30-е годы не только не прекратилось, но и активно продолжалось. **В это время были заложены основы советской психологии, добившейся значительных успехов в изучении процесса становления психики, получены важные материалы о развитии познавательных процессов, индивидуальных особенностях людей и особенностях их общения.** Такая высокая продуктивность связана с тем, что новая психология строилась на базе тех достижений, которые были достигнуты российской наукой в начале XX в. Прежние традиции и школы в это время еще не были забыты, идеи, заложенные учеными на рубеже XIX-XX вв., продолжали жить и развиваться и в учении о поведении, и в психологии социального бытия Шпета, и в педологии и психотехнике.

Серьезный удар по этой работе нанесло, конечно, уже упоминавшееся нами постановление о педологии и психотехнике. Однако, несмотря на трудности, психологические исследования не прекращались. Работы отечественных психологов принесли огромную пользу во время войны 1941-1945 гг., а с 50-х годов психология получала все большее распространение, появлялись новые исследования, расширялся круг изучаемых вопросов.

Следует запомнить: «рефлексологическая дискуссия», механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий, С.Г.Геллерштейн, И.Н.Шпильрейн, Н.К.Крупская, С.Т.Шацкий, генетический метод, инструментальный метод А.С.Выготского, пробле-

ма роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики, А.Б.Залкина, проблема механизма развития, соматическое развитие, ден-тиция, интериоризация знаков, интерпсихическая и интрапсихическая функции, критический и ли-тический периоды, зона ближайшего развития, эндо- и экзогенные факторы, А.С.Залужный, С.С.Моложавый, психотехника, профессиограмма, В.Н.Мясищев, биоритм, социоритм, трудные дети, плюс- и минус-одаренность, В.М.Экземплярский, хроматин, социальная ситуация развития.

Вопросы и задания по Главе X

1. Какие новые задачи встали перед психологией после Октябрьской революции?
2. Что такое «рефлексологическая дискуссия»?
3. Расскажите об основных этапах развития советской психологии первой половины XX века
4. Что такое рефлексологический метод?
5. В чем сущность генетического метода?
6. Расскажите об инструментальном методе
7. Подготовьте сообщения о жизни и судьбе П.П.Блонского
8. Расскажите о научном творчестве А.Б.Залкинда, С.Г.Геллерштейна, И.Н.Шпильрейна, В.Н.Мясищева
9. Подготовьте сообщения о научной деятельности М.Я.Басова
10. Что такое интериоризация?
11. Расскажите об основных принципах научной психологической классификации Л.С.Выготского
12. Дайте общее представление о зонах ближайшего развития
13. Что такое профессиограмма?
14. Как в рассматриваемые годы решались проблемы работы с одаренными и трудными детьми?

Глава XI. Отечественная психология: развитие продолжается

До 80-х годов XX века развитие отечественной психологии во многом определялось идеями, заложенными в работах Бехтерева и Выготского. В трудах учеников и сотрудников Бехтерева – Б.Г.Ананьева и В.Н.Мясищев **закладывались основы комплексного исследования человека, его психофизической природы, его отношений с миром.** Возглавляя еще в 20-е годы лабораторию индивидуальной рефлексологии, Мясищев открыл важные закономерности становления индивидуального стиля деятельности, выделил и описал несколько типов личности. Он доказывал, что психология личности должна основываться на данных типологии и дифференциальной психологии.

Во время Великой Отечественной войны Мясищев возглавил цикл анатомо-физиологических исследований микроструктурных изменений головного мозга, изучая последствия мозговых травм и ранений, их связь с нарушениями психической деятельности.

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

В последних работах Мясищев развивал важную мысль о том, что **настоящее, превращаясь постоян-**

но в прошлое, в опыт, одновременно становится потенциалом будущего поведения личности.

Б.Г.Ананьев выступал за целостный подход к проблемам психики, отразившийся в его исследованиях системного характера чувственного познания, прежде всего, в исследованиях восприятия пространства и времени. На основе анализа методологии и истории развития психологии он доказывал необходимость комплексного изучения психики, разрабатывал принцип междисциплинарного подхода к проблеме человека. В основу его программы была положена **идея об индивидуальности как системе, интегрирующей разноуровневые свойства индивида, личности и субъекта.** Комплексный подход позволил Ананьеву пересмотреть исследования детского развития, включив их в общую картину целостного жизненного цикла человека. **Взаимодействием онтогенетического и биографического развития объясняются, по его мнению, многие закономерности психического становления.**

Он также одним из первых начал изучение **проблем зрелости и старения.** В исследованиях, проводимых Ананьевым и его коллегами, были получены данные о **гетерохронности⁸⁵ и неравномерности психического развития,** особенностях протекания психических процессов в период зрелости. Тем самым было положено начало **психологической акмеологии** в нашей стране.

Методологические проблемы были и в центре внимания **С.А.Рубинштейна.** В работах Рубинштейна обращает на себя внимание нетрадиционная для советской психологии исследовательская позиция –

⁸⁵ **Гетерохронность** – неравномерность и разномерность развития различных психофизиологических функций у человека.

позиция философа (он «вышел» из немецкой философской школы), рассматривающего с точки зрения методологии эмпирику психологической науки, пытающегося частично систематизировать и объяснить этот эмпирический хаос. Этим он и отличался от большинства современных ему психологов, в первую очередь, обращенных к проблемам экспериментального исследования психики. Поэтому в центре его концепций, как правило, оказываются проблемы гносеологии, познания мира. В этом позиция Рубинштейна сближается с позициями психологов прежних лет – Грота, Шпета, для которых главными оставались философские проблемы бытия и свободы человеческой личности. **Рубинштейна волнуют проблемы метода и объективности психологических исследований, места психологии в системе научного знания.**

Оценивая кризисную ситуацию в мировой психологии, Рубинштейн подчеркивал, что этот методологический кризис связан с приверженностью большинства психологов той концепции сознания, которую он назвал *декарто-локковской*, поскольку сознание неизменно трактовалось как область, открытая только для переживаний субъекта, способного к рефлексии. В противовес этому он выдвинул принцип ***единства сознания и деятельности***. Тем самым сознание включается в контекст жизненных связей человека с объективным миром, причем основу этих связей образует деятельность, посредством которой человек, изменяя мир, изменяется сам. Соответственно предлагается и новый продуктивный метод психологического познания, названный им ***«единство воздействия и изучения»***. Психология раскрывает свои тайны не в созерцании феноменов, открытых прямому внутреннему или внешнему наблюдению,

а в процессе преобразования исследуемых объектов посредством практических действий (включая практику исследовательского труда).

Особое внимание Рубинштейн уделял анализу теории детерминации психических явлений. Возражая против механистических взглядов, он выдвинул формулу, согласно которой внешние причины воздействуют на объект посредством внутренних условий.

Завершающая работа Рубинштейна, соединившая изучение психологии личности с проблемой ее бытия в мире и нравственной природой человеческой жизни, осталась незаконченной и была опубликована под названием «Человек и мир» в 1973 г. Он одним из первых в советской, скажем так, марксистской психологии начал говорить о проблеме личности. Попытки определить эту категорию с точки зрения психологии он делал и в более ранних работах, но, естественно, в то время не мог дать глубинное определение личности, говоря, главным образом, о способностях человека, его характере, но не об интегративной характеристике личности как единого целого. Путь к исследованию целостной личности Рубинштейн нашел в изучении деятельности, в данном случае – в исследовании творческой деятельности личности. Преодолевая разрыв между субъективным и объективным, Рубинштейн подчеркивал, что **объективность заключается не в одинаковости личного знания для всех (это и невозможно, знание по природе своей субъективно), а в том, что это знание представляет собой завершенное целое, и в этой завершенности и целостности и проявляется его объективность.** Проводя параллель с дискуссией о первичных и вторичных ка-

чествах предмета, можно сказать, что Лейбниц⁸⁶ в свое время завершил спор об объективности знания, доказав, что субъективность не противоречит истинности, так как все наши идеи связаны с истинной по принципу взаимно-однозначного соответствия и любое человеческое знание субъективно в силу активности познающего субъекта. Рубинштейн, подхватывая эту аналогию, говорит об

⁸⁶ Готфрид Вильгельм фон Лейбниц (нем. *Gottfried Wilhelm von Leibniz*; 21 июня (1 июля) 1646, Лейпциг, Германия – 14 ноября 1716, Ганновер, Германия) – немецкий философ, математик, юрист, дипломат. В философии Лейбниц явился завершителем философии XVII в., предшественником немецкой классической философии. Его философская система сложилась к 1685 как итог двадцатилетней эволюции, в процессе которой Лейбниц критически переработал основные идеи Демокрита, Платона, Августина, Декарта, Гоббса, Спинозы и др. Лейбниц стремился синтезировать все рациональное в предшествующей философии с новейшим научным знанием на основе предложенной им методологии, важнейшими требованиями которой были универсальность и строгость философских рассуждений. Совершенство действительного мира он понимал как «гармонию сущности и существования»: оптимальность отношений между разнообразием существующих вещей и действий природы и их упорядоченностью; минимум средств при максимуме результата. Следствиями последнего онтологического принципа является ряд других принципов: принцип единообразия законов природы, или всеобщей взаимосвязи, закон непрерывности, принцип тождества неразличимых, а также принципы всеобщего изменения и развития, простоты, полноты и др. В духе рационализма XVII в. Лейбниц различал мир уопостижимый, или мир истинно сущего (метафизическая реальность), и мир чувственный, или только являющийся (феноменальный) физический мир. Реальный мир, по Лейбницу, состоит из бесчисленных психических деятельных субстанций, неделимых первоэлементов бытия – монад, которые находятся между собой в отношении предустановленной гармонии. Гармония (взаимно однозначное соответствие) между монадами была изначально установлена Богом, когда тот избрал для существования данный «наилучший из возможных миров».

объективности внутреннего мира личности, его духовного строя, связывая это также с активной деятельностью человека, но уже не столько познающего, сколько творящего этот мир. И чем полнее и совершеннее это творение, тем более оно объективно и тем больше оно влияет на окружающий мир, в том числе и на других людей.

С учетом этого понятна и идея Рубинштейна о том, что формирование личности и развитие самосознания человека – это процесс онтологический, а не одномоментный, так как человек рефлексивирует себя в течение длительного времени, познавая различные свои качества, мотивы и стремления. Так преодолевается противоречие между бытием и сознанием, между внешним и внутренним в человеке, поскольку, постигая себя, человек творит свою жизнь, а сотворенный им жизненный путь определяет и его дальнейшее познание себя, и его дальнейшее бытие. Понимая себя, человек лучше реализуется в деятельности, в своем бытии, которое полнее отражает его сущность.

Идеи Рубинштейна прочно вошли в методологический фонд отечественной психологии. Они остаются для нас источником познания, являясь продолжением личности ученого и объективируясь в его творчестве.

Совершенно с других позиций предложил оригинальную концепцию деятельности **А.Н.Леонтьев**⁸⁷.

⁸⁷ **Леонтьев Алексей Николаевич** (5 февраля 1903, Москва – 21 января 1979, там же) – советский психолог, занимавшийся проблемой сознания и деятельности. Основал (1966) и руководил факультетом психологии МГУ в 1960-70-е годы. При активном участии Леонтьева прошел ряд психологических дискуссий, в которых он отстаивал точку зрения, что психика формируется в основном внешними факторами. Исследователи отмечают тот факт, что Леонтьев был одним из наиболее ярких сторонников идеоло-

Еще в 20-е годы, по окончании университета, он был приглашен Г.И.Челпановым в Психологический институт. Первые исследования Леонтьева, сразу же выявившие в нем умелого психолога-экспериментатора, проводились совместно с А.Р.Лурией и были посвящены проблеме аффективных реакций. В число испытуемых молодые психологи пригласили студентов, не выдержавших испытаний, а итоги экспериментов изложили в статье «Экзамен и психика».

Глубокое влияние на Леонтьева оказала встреча с А.С.Выготским. Их совместная деятельность, дискуссии, работа по экспериментальному исследованию памяти сформировали когнитивный стиль научной школы, которая сохранилась и после смерти Выготского. Однако в собственных работах Леонтьев обратился к иной проблематике. Он сосредоточился не на мышлении, не на психологической структуре значения (понятия), а на вопросе о связи сознания и предметной, практической деятельности.

В 1930 г. Леонтьев создал в Харькове (тогдашней столице Украины) собственную научную школу, центральным для которой стало понятие **деятельность**. В этот же период, важный для Леонтьева, он начал изучать проблему развития психики. Ученый стремился, используя данные биологических наук, проследить этапы эволюционного процесса, переходя от вопроса о генезисе психики к сменяющим друг друга ступеням ее эволюции в животном мире и к факторам, определяющим появление и формирование сознания. **Уже**

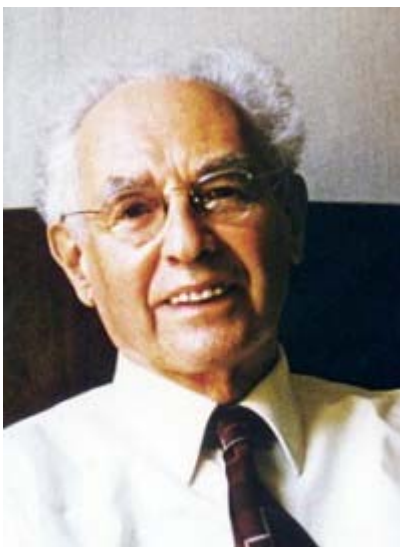
гизации советской психологии. Во всех своих работах, в том числе в программной книге «Деятельность, сознание, личность» (1975) он последовательно проводил тезис: *«В современном мире психология выполняет идеологическую функцию и служит классовым интересам; не считаться с этим невозможно»*. В 1976 году открыл лабораторию психологии восприятия, которая действует и по сей день.

тогда Леонтьев рассматривал деятельность как главную образующую психики, движущую силу ее развития, опережающую на «один шаг» необходимый для ее обеспечения уровень психической жизни. Деятельность же является и методом, позволяющим диагностировать появление психики, ее развитие и качественные изменения. Таким образом, во главу своей методологии Леонтьев, как и Рубинштейн, поставил проблему деятельности. Целью его исследований стала разработка структурного анализа деятельности, выделение в ней компонентов и уровней, которые образуют систему, функционирующую как целое. Особое место он отводил связи между строением деятельности и строением сознания. Раскрывая суть различий между значением и смыслом, Леонтьев выявил и различия между объективным опытом, накопленным в процессе общественного развития и запечатленным в слове, и личностным смыслом тех событий, которые переживаются субъектом.

В своей обобщающей работе «Деятельность. Сознание. Личность» (1975) особое внимание Леонтьев уделил системному характеру деятельности, ее внутренним переходам и превращениям, которые, однако, не являются спонтанными, а включены в целостную систему жизнедеятельности человека. Важным моментом этой работы стал анализ образующей личность иерархии мотивов, ее структурированности и связи с миром. Раскрывая динамику формирования мотивов, превращения «знаемых» мотивов в «реально действующие», а также взаимосвязь мотивов и целей, Леонтьев доказывал ведущее значение культуры, межличностного общения для сложного процесса восхождения от индивида к личности. В этом же ряду стоят его исследования психологических механизмов восприятия ис-

куства, передающего личностные смыслы от творца к слушателю.

Огромное значение для развития психологии имела деятельность Леонтьева на посту декана факультета психологии Московского университета – факультета, в буквальном смысле возрожденного им. Он взял на себя задачу передать новому поколению традиции объективного психологического исследования, коллективного творчества, уважительного отношения к младшим коллегам. Эта деятельность Леонтьева в значительной мере способствовала широкому распространению психологии, появлению новых поколений теоретиков и практических психологов.



А.Р.Лурия

Свою школу создал и другой соратник Выготского – **А. Р. Лурия**. С самого начала в центре его исследовательских интересов была проблема

взаимосвязи личности и культуры. Эта проблема принимала разные модификации в течение его богатой исследованиями и научными открытиями жизни.

Как и Леонтьев, Лурия был приглашен Челпановым в Психологический институт. Одновременно он работал в Государственном психоаналитическом институте, организованном И.Д.Ермаковым, и в Русском психоаналитическом обществе, в котором состоял в должности научного секретаря. Уже в этот период, до встречи с Выготским, проявились некоторые значимые научные ориентации и установки, свойственные Лурии в зрелые годы, в частности, стремление к поиску объективных методов исследования внутренних психических состояний и мотивов поведения личности, изучение факторов, определяющих взаимосвязь человека и культуры, человека и общества.

В психоаналитическом институте наиболее важными для Лурии оказались направления, связанные с исследованием психологии художественного творчества, психоаналитического анализа эмоций, в том числе эстетических эмоций. Междисциплинарный подход (соединение неврологических, патопсихологических и искусствоведческих исследований), который составлял основу научной работы института, оказался близким Лурии. Поэтому неудивительно, что он одним из первых понял и принял идеи Выготского.

Совместно с Выготским он разработал новую **теорию организации и развития психической деятельности**, названную **культурно-исторической**, поскольку определяющим для формирования сознания и его функций были признаны факторы культуры, изменяющиеся в процессе развития общества.

Всемирную славу принесли Лурии его работы по изучению влияния аффективных реакций человека на стрессовые ситуации. Эти экспериментальные исследо-

вания проводились с помощью оригинальной методики, которая позволила зафиксировать возникновение эмоциональных состояний в динамике речевых и двигательных процессов субъекта даже в тех случаях, когда он пытался скрыть испытываемое им эмоциональное напряжение. Данная методика использовалась, в частности, в криминалистике при изучении психологии подозреваемых лиц, а в дальнейшем получила широкое распространение на Западе (в США) под названием «детектор лжи».

В совместном с Выготским труде «Этюды по истории поведения» (1929) Лурия рассмотрел различные планы психического развития, проанализировав ранние его стадии – овладение мышлением и языком, а также своеобразие памяти и числовых операций. Наряду с этим он детально рассмотрел своеобразие поведения ребенка в качественном отличии от психических функций взрослого человека.

В дальнейшем ученый сосредотачивается на выяснении того, как изменялся строй психической жизни человека в результате овладения знаковыми средствами. Полученные им материалы нашли отражение в книге «Об историческом развитии познавательных процессов» (1974). Лурия считал, что сначала эти средства используются с целью общения (коммуникации) между людьми, а затем становятся регуляторами собственной психической активности индивида, неизмеримо расширяя возможности овладения им своей памятью, вниманием и другими процессами.

Наряду с общей психологией Лурия занимался детской, в частности, соотношением между наследственностью и средой. Большую известность в этом плане приобрели его исследования близнецовой пары, в которых сравнивались психические функции близнецов,

либо подвергавшихся, либо не подвергавшихся целенаправленному развитию этих функций. **Опыты показали, что генетическая обусловленность существенно сказывается на элементарных процессах, тогда как высшие функции в большей степени зависят от условий воспитания.**

Новаторский характер носила обширная программа изучения зависимости психики людей от различий в социокультурных условиях их жизни. На рубеже 30-х годов Лурия выезжал в экспедицию в Узбекистан, чтобы сравнить различия в психике тех его жителей, которые приобщились к новой культуре, и тех, кто не поддавался новым культурным влияниям, жил замкнуто, по старым среднеазиатским законам. Сравнительный анализ позволил выявить интересные особенности мышления в зависимости от сдвигов в том культурном контексте, в котором оно исторически формируется.

Важнейшей особенностью творчества Лурии является постоянное соотношение в анализе динамики поведения человека социально обусловленных влияний с функционированием нервной организации личности. Это обусловило разработку им направления, названного *нейропсихологией*. Первые шаги в этой области он сделал еще в годы Великой Отечественной войны, когда острой практической актуальность приобрели задачи диагностики и восстановления психических нарушений, вызванных ранениями головного мозга. В связи с этим тщательному экспериментальному изучению подвергались различные формы регуляции произвольного поведения, ведущую роль в которой играет речь. **Именно слово, которое обычно трактуется с точки зрения его познавательной (или коммуникативной) функции, выступило как важнейший регулятор произволь-**

ных движений человека, перехода от импульсивных, произвольных действий к поведению произвольного типа. Овладение таким поведением в условиях конфликта, на фоне различных побуждений позволило выявить динамику отношений между интеллектуальными и аффективными аспектами жизнедеятельности.

С этим сопряжены идеи Лурии о динамической локализации высших психических функций в коре больших полушарий головного мозга и подкорковых структурах. **В итоговой работе «Основы нейропсихологии» (1973) Лурия изложил эту теорию системной динамической локализации, согласно которой мозг состоит из трех основных функциональных блоков (энергетического блока, блока приема и переработки информации и блока программирования и контроля произвольных психических актов).**



А.А.Смирнов

Работы Лурии не потеряли своего значения и сегодня, инициируя исследования не только в нейропсихологии, но и в других областях, связанных с анализом социокультурных аспектов психики.

Кроме факультета психологии МГУ еще одним важным центром психологии стал Психологический институт, возглавляемый **А.А. Смирновым**⁸⁸. Смирнов был директором главного психологического института страны около 30 лет и снискал заслуженную славу выдающегося организатора, руководителя одного из самых продуктивных научных коллективов. Это были трудные годы, когда на психологию, как и на многие другие дисциплины, обрушилась волна сталинских идеологических компаний, когда партийные органы требовали местного надзора над научными кадрами и беспощадного изобличения «отступников» от навязываемых сверху директив. В этих условиях беспартийному Смирнову удалось сберечь свою команду, дать ей возможность творчески работать.

В его собственных экспериментальных исследованиях центральное место заняли проблемы **психологии запоминания**. В своей методологической ориентации он следовал трем установкам: проследить зависимость процессов памяти от особенностей личности, трактовать эти процессы под углом зрения их формирования в реальной деятельности и, наконец, рассматривать их (прежде всего запоминание) как особые виды деятельности, имеющие специфическую направленность, которой Смирнов дал имя **мнемической**. В наиболее яркой форме эта направленность представлена как сознательное намерение запомнить тот или иной материал, но может выступать и в виде неосознаваемой установки, когда задача запомнить не ставится, но определенный мате-

⁸⁸ Смирнов Анатолий Александрович (1894 – 1980) – советский психолог, специалист в области психологии памяти, а также общей, возрастной и педагогической психологии и истории психологии.

риал ненамеренно сохраняется в памяти. На основании полученных данных Смирнов выделил два основных вида запоминания: **произвольное и произвольное**. Между этими «полярными» формами существуют промежуточные, и в процессе деятельности происходит переход одних в другие.

В своих исследованиях направленности запоминания Смирнов глубоко изучил ряд его важных параметров: **полноту, точность, последовательность** и др. Основное значение исследователь придавал **мотивации запоминания**. Все эти факторы, будучи приведены в систему и теоретически осмыслены, прошли испытание во многих сериях экспериментов. Новая концепция природы запоминания, созданная Смирновым, использовалась в практике школьного обучения.

Другой областью научных интересов Смирнова была история отечественной психологии. Он реконструировал с высокой степенью достоверности ее основные периоды, показав значимость вклада российских психологов в эволюцию знаний о поведении и сознании человека.

Чувство историзма его никогда не покидало. Он приветствовал рождение новых подходов в психологии, открывал для молодых исследователей лаборатории, поддерживал работу семинаров, на которых отстаивались нетрадиционные воззрения и проекты. В условиях, когда людям науки навязывалась единая «монolithicная», а, по сути, тормозившая научный прогресс методологическая догма, директор Смирнов создал и поддерживал атмосферу свободного исследовательского поиска. Он взял на себя очень сложную, особенно в то время, задачу – возрождение традиций свободного обмена мнениями, открытых заседаний и вечеров. Недаром в глазах многих именно Психологический институт стал оазисом в непростой социальной

обстановке 50-60-х годов, фактически идентифицируясь с психологическим сообществом как таковым.

В сохранении этого очага психологической мысли Смирнова поддерживал его друг и коллега **Б.М.Теплов**. Первые работы Теплова были связаны, главным образом, с исследованием восприятия, анализа реакций, вызываемых различными цветами и звуками. Еще в 1921 -1925 гг., будучи начальником отдела опытных станций научных исследований Высшей школы военной маскировки, Теплов руководил физической и психофизической лабораториями, которые изучали зрительное восприятие в применении к запросам военного ведомства – способы маскировки, военного строительства и т. д.



Б.М.Теплов

Однако интересы Теплова выходили за узкие рамки чисто прикладного, военного изучения психологии восприятия. Его ориентация на психологию творчества, психологический анализ восприятия искусства связаны и с тем, что он закончил не только историко-

филологический факультет Московского университета, но и музыкальное училище в Туле. Большое значение имело и то, что он несколько лет был учеником выдающегося пианиста и преподавателя К.Н.Игумнова. Определенный круг общения Теплова в Москве впоследствии привел его в ГАХН, где уже работали Шпет и Челпанов, эта академия, как уже упоминалось, представляла собой не чисто научное учреждение, но организацию, объединяющую единомышленников, людей определенного круга, воспитания и культуры.

Анализ изменения цвета при различной интенсивности окраски, а также изменения контуров и фигур (в том числе фигур людей) при их различном расположении помог получить важные данные о свойствах зрительного восприятия.

Эти материалы позднее вошли в работы Теплова, посвященные архитектуре. В своих исследованиях он стремился изучать механизм возникновения не просто образа, но «эмоционального, эстетического» образа, который формирует «культурную память» человека, его эстетические и этические пристрастия и установки.

После закрытия ГАХН Теплов окончательно перешел в Психологический институт, работу в котором он прежде совмещал с деятельностью в академии и в военных научных институтах. В этот период основные интересы Теплова сосредоточились на проблеме индивидуально-психологических различий в разных видах деятельности, среди которых он выделил и подверг тщательному экспериментальному анализу музыкальную деятельность.

В работе «Проблемы индивидуальных различий» (1961) Теплов четко разграничил ***задатки как природные предпосылки становления способностей*** и сами ***способности как психические качества,***

необходимые для успешного исполнения деятельности. Исходя из этого, он доказывал, что любую деятельность следует анализировать с точки зрения тех требований, которые она предъявляет к творческому потенциалу личности. Творческий компонент содержится в любом виде труда, он должен быть выявлен и соотнесен с возможностями субъекта, с его способностями, которые им самим могут и не осознаваться, поскольку лишь в процессе трудовой деятельности выявляется, на что человек способен, в чем его сильные и слабые стороны.

В своих исследованиях Теплов наряду со способностями выделил **одаренность**, понимая под ней такое сочетание способностей, которое определяет успешность деятельности. Он исходил из того, что успешность может быть достигнута различными путями. Относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, хорошо развитыми у данного человека.

Таким образом, **Теплов рассматривал способности не изолированно друг от друга, а как целостную систему, в которой выделить какую-либо способность в качестве самостоятельной можно лишь в аналитических целях.**

Теплову принадлежит одно из первых исследований того особого сочетания способностей, которое характеризует успешность деятельности военачальника, — «ума полководца». Теплов изучал эту тему в годы Великой Отечественной войны, проанализировав различия между теоретическим и практическим интеллектом. Было показано, что, хотя основные элементы

мышления едины, они своеобразно функционируют при решении тактических и стратегических задач, которые вынужден решать военачальник.

В последний период жизни Теплов открыл новую главу в исследовании психофизических основ индивидуальных различий. Отправным для него стало учение Павлова о свойствах типа нервной системы. Теплов выдвинул серьезную программу диагностики типологических свойств. На основе этой программы сложилась крупная научная школа ***дифференциальной психофизиологии***, важнейшим вкладом которой стало раскрытие свойств нервной системы, присущих человеку.



В.Д.Небылицын

Особенно значимая роль в исследованиях, проводимых этой школой, принадлежит

В.Д.Небылицыну⁸⁹, который, к сожалению, не смог довести до конца начатые работы.

Большое внимание во второй половине XX века уделялось продолжению исследований, связанных с развитием идей Выготского о генезисе высших психических функций и роли знака в становлении психики ребенка.

В трудах **А.В.Запорожца**⁹⁰ доказывалось, что психические процессы являются разновидностями *ориен-*

⁸⁹ **Небылицын Владимир Дмитриевич** (21 июля 1930, Троицк, Челябинская область – 1 октября 1972, ок. Адлера) – советский психолог, последователь Б. М. Теплова, профессор (1968), член-корр. АПН СССР. На основе исследований Теплова разрабатывал основные принципы дифференциальной психофизиологии. Доказал гипотезу Теплова об обратной зависимости между силой нервной системы и чувствительностью. Описал новые свойства нервной системы, например, динамичность. Разработал ряд электрофизиологических методов исследования динамики нервных процессов, протекающих в головном мозге. Выдвинул гипотезу об общих свойствах нервной системы, которые лежат в основе таких личностных характеристик, как активность и саморегуляция. Один из пионеров использования факторного анализа в советской психологии. Погиб в авиационной катастрофе.

⁹⁰ **Запорожец Александр Владимирович** (30.8(12.9).1905, Киев, – 7.10.1981, Москва) – психолог, действительный член АПН СССР (1968), д-р пед. наук (1959), проф. (1960). Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внёс вклад в психологическую теорию деятельности. Вместе с учениками создал теорию сенсорного и умственного развития ребенка, способствующую решению проблем воспитания и обучения дошкольников. Критиковал тенденцию к искусственному «подстегиванию» умственного развития, преждевременному включению ребенка в сложные формы учебной деятельности. Ввел в дошкольную педагогику понятие амплификации (обогащения) развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности. В этой связи переход к школьному обучению детей с 6-летнего возраста воспринял критически, считая, что удлинение детства – величайшее завоевание человеческой цивилизации.

тировочных. Так, **восприятие** – это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление – ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции – ориентировка в личностных смыслах. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгай как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше вели машину и координировали свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца показали, что ориентировка проходит несколько этапов – от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой. Кроме произвольных действий Запорожец изучал развитие **восприятия** и мышления, а также процесс формирования эмоций и чувств у дошкольников. Он считал, что в дошкольном возрасте восприятие является ведущим психическим процессом, объясняя этим и роль образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Он доказал, что существуют определенные виды деятельности, к которым **сенситивно** (чувствительно) восприятие (рисование, конструирование и т.д.), и выделил этапы его развития. Исследование структуры восприятия показало, что оно состоит из **перцептивных** действий (ориентировки в свойствах предметов), **сенсорных эталонов** (образов, которые определяют и направляют процесс восприятия) и

действий соотнесения, благодаря которым предмет относится к определенному эталону и узнается детьми.



Л.А.Венгер

На основании этих работ **Л.А.Венгер**⁹¹ доказал существование **модельной формы мышления**, промежуточной между образным и логическим мышлением. Им также были разработаны программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации и т.д. на образном материале, доступном для детей этого возраста.

⁹¹ **Венгер Леонид Абрамович** (1925–1992) – выдающийся отечественный психолог, разработавший оригинальную концепцию познавательного развития ребенка в дошкольном возрасте.



П.Я.Гальперин

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел **П.Я.Гальперин**, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия – ориентировки, исполнения и контроля – наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа позволяет с первого раза выполнить действие безошибочно. **Так же как и Скиннер**⁹²,

⁹²**Скиннер Беррес Фредерик** (англ. *Burrhus Frederic Skinner*; 20 марта 1904 – 18 августа 1990) – американский психолог и писатель. Внес огромный вклад в развитие и пропаганду бихевиоризма – школы психологии, рассматривающей поведение человека как результат предшествующих воздействий окружающей среды. Скиннер наиболее известен своей теорией оперантного научения, в меньшей степени – благодаря художественным и публицистическим произведениям, в которых он продвигал идеи широкого

Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность действия и возможность внешнего контроля за ходом его выполнения. Однако, если у Скиннера процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, остается всегда внешним, у Гальперина происходит постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное. Поэтому теория Гальперина получила название *теории поэтапного формирования умственных действий*. В то же время Гальперин, исследуя разные способы задания ориентировочной основы, пришел к выводу о значении *проблемного обучения*; кроме того, он изучал условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия.

применения развиваемых в бихевиоризме техник модификации поведения (например, программированного обучения) для улучшения общества и осчастливливания людей, как форму социальной инженерии. В 1972 Американская психологическая ассоциация (в которой уже в то время насчитывалось около ста тысяч членов) назвала самых выдающихся психологов XX столетия. По их почти единодушному мнению, этот почетный список возглавил в ту пору здравствовавший Б. Ф. Скиннер, опередивший даже Фрейда (тот был назван вторым).



В.В.Давыдов

Идеи Гальперина были развиты в трудах **В.В.Давыдова**⁹³ чьи фундаментальные теоретические

⁹³ **Давыдов Василий Васильевич Д** (31 августа 1930 – 19 марта 1998) – советский педагог и психолог. Академик и вице-президент Российской академии образования (1992). Доктор психологических наук (1971), профессор (1973). С 1953 г. работал в учреждениях АПН СССР (вице-президент с 1989). Почетный член Национальной академии образования США (1982). Член редколлегии журналов «Вопросы психологии» и «Психологический журнал». Последователь Л.С. Выготского, ученик Д.Б. Эльконина и П.Я. Гальперина (с которым позднее дружил до конца жизни). Работы по педагогической психологии посвящены проблемам развивающего обучения и возрастных норм психического развития. Теоретические разработки Давыдова внедрялись и проверялись на практике в московской экспериментальной школе №91. На основе его теории различных типов мышления человека были созданы и внедрены конкретные программы и учебно-методические пособия по математике, русскому языку, химии, географии и другим предметам. В современной педагогике существует образовательная система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, учебники для которой рекомендованы для начальной школы и некоторых старших классов общеобразовательных школ. Кроме того, Давыдов профессионально

исследования содержания и строения учебной деятельности, ее связи с развитием сознания, личности и способностей ребенка привели к изменению педагогического и психологического подходов к обучению. Совместно с **Д.Б.Элькониным**⁹⁴ он создал новое направление в отечественной психологии — **психологию формирования мыслительной деятельности учащихся.**

Однако главные работы Эльконина были посвящены проблемам игровой деятельности и периодизации. Он выделил **структуру игровой деятельности**, в число основных элементов которой входят **сюжет** (во что

занимался философскими проблемами, в частности, на протяжении многих лет во вверенном ему учреждении поддерживал деятельность нескольких теоретико-методологических семинаров по фундаментальным проблемам мышления и деятельности, культурно-исторической психологии и др. Его дружба с известными философами, составлявшими идеологическую оппозицию советской педагогике — Э.В. Ильенковым, А.А. Зиновьевым, Г.П. Щедровицким и др., дала возможность поставить и во многом решить ряд фундаментальных психологических проблем относительно механизмов обучения и развития. В своих трудах В. В. Давыдов неоднократно довольно смело высказывался по поводу официальных педагогических догм. «Последней каплей» стала книга А.С. Арсеньева, Э.В. Бесчеревных, В.В. Давыдова и др. «Философско-психологические проблемы развития образования», выпущенная под редакцией В.В. Давыдова (М.: Педагогика, 1981), после выхода которой Давыдов в 1983 был исключен из партии, снят с должности директора Института общей и педагогической психологии АПН СССР и даже отстранен от работы со своей любимой экспериментальной школой № 91. Однако уже через несколько лет, в 1986, награжден премией им. Ушинского за достижения в педагогике, а позднее восстановлен в партии и в 1989 вновь назначен директором этого же института.

⁹⁴ **Эльконин Даниил Борисович** (1904—1984) — советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии. Работы Д.Б. Эльконина стали одним из краеугольных камней теории деятельности.

играют), **содержание** (как играют), **роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения**. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предположил Выготский, а роль, которая позволяет ребенку контролировать свое поведение, так как в роли скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности показало, что вначале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее ведущее значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что позволило доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Большое значение имела и разработанная Эльconiным периодизация, в которой он выделил две стороны в деятельности – познавательную и мотивационную, или, как он писал, ребенок-предмет и ребенок-взрослый. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенчестве интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок-взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время, в раннем детстве, так же как у младших школьников и юношей, наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок-предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется необходимостью

изменить деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достичь необходимого уровня развития – в противном случае существует опасность полного разрыва между операциональной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.



Л.И.Божович

Изучение критических периодов позволило Эльконину выделить сходные по своему значению и причинам возникновения кризисы 3 и 11-13 лет (кризис подросткового возраста), в течение которых отстающая мотивационная сторона получает доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. В то же время похожи и кризисы 1 года, 7 и 15-16 лет, так как в эти периоды отстаю-

щая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют ярко выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время как мотивационные отделяют одну «эпоху» от другой.

Исследования **А.И.Божович**⁹⁵ были связаны с процессом формирования личности детей, который [процесс] она понимала как развитие независимости от окружающей среды, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, но внутренними мотивами. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе, говоря о превращении ребенка из объекта в субъект в конце первого года жизни, появлении осознания себя как субъекта действия в три года, как субъекта в системе социальных отношений в семь лет и, наконец, осознания своей личностной уникальности и ценности в подростковом возрасте.

Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания **М.И.Лисиной**⁹⁶ и ее сотрудников. Они выделили несколько этапов в этом процессе в те-

⁹⁵ **Божович Лидия Ильинична** (11 января, 1908, Курск – 21 июля 1981) – советский психолог, ученица Льва Выготского. Основной круг интересов Божович – детская психология. В этой области Божович написаны труды по проблемам развития личности ребенка, формирования его мотивации, по экспериментальному исследованию аффективных конфликтов, самооценок и динамики уровня притязаний в детском возрасте, личностной направленности, условиям формирования гармонической личности и др.

⁹⁶ **Лисина Майя Ивановна (1929-1983)** – разработала новое направление в детской психологии, ориентированное на изучение младенческого возраста, в котором выделила микрофазы развития детей этого возраста, их ведущую деятельность и основные новообразования. Проводила новаторские исследования по проблеме генезиса общения, его форм и движущих сил, влияния на развитие личности ребенка.

чение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с конкретным этапом общения.



М.И.Лисина

В настоящее время отечественная психология переживает новый этап развития, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Изменение социальной ситуации привело к необходимости пересмотра многих методологических основ, к отказу от догматической ориентации на диалектический материализм в ущерб другим философским школам. Точно так же как и в мировой науке, не оправдались полностью надежды, которые возлагались на естественно-научную психологию, что привело к

возрождению ее гуманитарной направленности. В то же время, ведущие отечественные научные школы сохранили свое значение и плодотворно развиваются, хотя и в несколько модифицированном виде.

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

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

Таким образом, перед отечественной психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии решить, сохраняя и развивая научные традиции и достижения

российских научных школ, обогащенных опытом мировой психологической науки. Состояние отечественной психологии, которое мы попытались отразить в этой главе, доказывает, что ее потенциальные возможности огромны.

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

Вопросы и задания по Главе XI

1. Какие факторы оказали преимущественное влияние на развитие российской психологии?
2. Каким образом изменение социальной ситуации повлияло на процесс формирования психологии в России?
3. Какие периоды в развитии российской психологии можно выделить?
4. В чем проявилось влияние ментальности на российскую психологию?
5. Какова роль интеллигенции в развитии психологии?
6. Кто из отечественных психологов способствовал становлению экспериментальной психологии?
7. Какие проблемы стояли перед советской психологией?
8. В чем заключалась разница во взглядах на роль наследственности и среды у представителей биогенетического и социогенетического направлений?
9. В чем проявилась специфика подхода к проблеме личности в российской психологии?
10. Какие тенденции в развитии отечественной психологии наметились в конце XX в.?
11. Составьте сообщения о научной деятельности А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурии, П.Я.Гальперина, Л.И.Божович, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, А.В.Запорожца, Б.М.Теплова, А.А.Венгера.
12. Расскажите о наиболее важных, по вашему мнению, результатах развития отечественной психологии в изученный период.

Глава XII. Место теорий детского развития в мировой и отечественной психологии

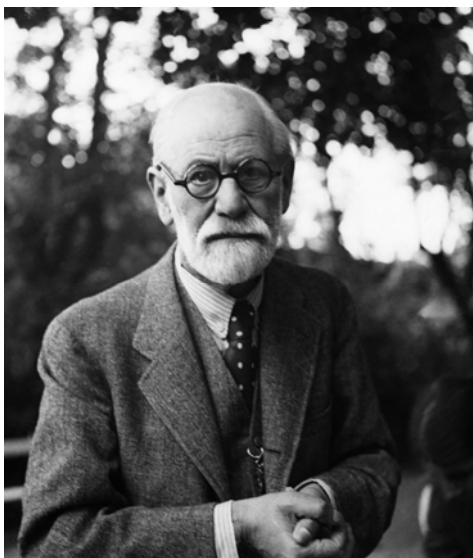
Из всех проблем, с которыми сталкивались люди в ходе истории человечества, вероятно, наиболее запутанной является загадка природы самого человека. В каких разнообразных направлениях велись поиски, какое множество концепций было выдвинуто, но ясный и точный ответ до сих пор ускользает от нас. Существенная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

Астрология, теология, философия, психология, литература и социальные науки – вот лишь некоторые из течений, в русле которых предпринимаются попытки понять всю сложность человеческого поведения и самую сущность человека. Какие-то из этих путей оказались тупиковыми, в то же время, другие направления находятся на пороге своего расцвета. Сегодня проблема

стоит остро как никогда, поскольку большинство серьезных недугов человечества — стремительный рост численности населения, глобальное потепление, загрязнение окружающей среды, ядерные отходы, терроризм, наркомания, расовые предрассудки, нищета — являются следствием поведения людей. Вполне вероятно, что качество жизни в будущем, как, возможно, и само существование человеческой цивилизации будут зависеть от того, насколько мы продвинемся в понимании себя и других.

Истоки психологии можно проследить уже у древних греков и римлян. Более двух тысяч лет назад философы вели дискуссии по поводу примерно тех же вопросов, которые и сейчас вызывают затруднения у психологов. Однако формально рождение психологии как самостоятельной дисциплины датируется 1879 годом. В этом году в Лейпциге (Германия) Вильгельм Вундт основал первую лабораторию для экспериментального изучения психических явлений. В последующие годы психология переживала период бурного роста. Было выработано множество различных концептуальных моделей, позволяющих планировать научные исследования и интерпретировать экспериментальные данные. Одним из существенных аспектов неуклонного вхождения психологии в современную науку является изучение ею личности человека. Основная цель сегодняшней психологии личности — объяснить с позиций науки, почему люди ведут себя так, а не иначе. Научная психология предпочитает работать с относительно простыми, четкими концепциями, доступными эмпирической проверке. Она также использует выверенные и точные, насколько это возможно, методы исследования. Подобная методологическая ориентация предполагает необходимые ограничения: не всякая концепция или метод могут применяться при изучении личности. Тем не менее, большинство психологов убеждены в том, что в объяснении сложной

природы поведения человека, в конечном счете, наибольший вес будет иметь именно научный подход.



З.Фрейд

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

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

З.Фрейд объяснял развитие личности действием биологических факторов и опытом раннего семейного

общения. Он полагал, что дети проходят 5 стадий психического, точнее, **психосексуального развития**. На каждой стадии интересы ребенка сосредоточены вокруг определенной части тела, служащей источником получения удовольствия:

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

А теперь подробнее.

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

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

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

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

стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

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

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

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

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

Третья стадия названа **фаллической**. На этой стадии главным источником удовольствия для ребенка яв-

ляется пенис или клитор. Именно в этот период, как считает Фрейд, начинают проявляться различия мальчиков и девочек. Мальчики вступают в так называемую **эдипову стадию** – подсознательно они мечтают занять место своего отца рядом с матерью; девочки же осознают, что у них отсутствует пенис, поэтому они чувствуют себя неполноценными по сравнению с мальчиками.



А.Фрейд

После окончания **латентного периода**⁹⁷, когда девочки и мальчики еще не обеспокоены проблемой

⁹⁷ **Латентный период** (от лат. – latens – скрытый) – время между началом действия раздражителя и возникновением ответной реакции. Величина латентного периода обусловлена осуществлением физико-химического процесса в рецепторе, прохождением нервного импульса по проводящим путям, аналитико-синтетической деятельностью в структурах головного мозга и срабатыванием

половой близости, в жизни юношей и девушек наступает **генитальная стадия**. В этот период сохраняются некоторые особенности, характерные для ранних стадий, но главным источником удовольствия становится половое сношение с представителем противоположного пола.

Анна Фрейд⁹⁸ – дочь З.Фрейда – продолжала и развила теорию и практику психоанализа. Признанной ее заслугой считается описание линии развития кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; отношения к старшим и т.п. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад.

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

мышц или желез. По своей величине латентный период может существенно меняться в зависимости от модальности и интенсивности раздражителя, от уровня сложности и автоматизированности реакции, от функциональной готовности нервной системы.

⁹⁸ **Фрейд, Анна** (род. 3 декабря 1895 года, Вена – ум. 9 октября 1982 года, Лондон) – британский психолог и психоаналитик австрийского происхождения, младшая дочь основателя психоанализа Зигмунда Фрейда. Наряду с Мелани Кляйн считается основателем детского психоанализа.

Подражание, идентификация, интроекция⁹⁹ – необходимые предварительные условия для последующего вступления в социальное общество взрослых. Люди, чьи идеалы исходят из идентификации не с реальными родителями, а с идеализированным образом родителя, ведут себя самоуверенно и морально превосходят своих ближних.

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

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

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

⁹⁹ **Интроекция** (от лат. intro – внутри) – психоаналитическое понятие, автор – Ш. Ференци. Включение – через идентификацию – в структуру Я элементов внешнего мира для перенесения на них эмоциональных переживаний.

8. ощущение полноты жизни – отчаяние (позднее взросление)

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

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

Теория поведения пытается объяснить, почему, когда и каким образом дети и взрослые обучаются вести себя так, а не иначе. Эту теорию называют также **бихевиористской** (от англ. behavior – поведение). Основоположителем бихевиоризма является **Джон Уотсон**.



А.Маслоу

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

Биологическая теория сравнивает поведение людей и животных в естественных условиях и акцентирует внимание на определении общего и специфического в их поведении. Научное направление, занимающееся этими проблемами, носит название **этология**. **Конрад Лоренц**¹⁰⁰, известный этолог, ввел в психологию понятие **импринтинга** (запечатлевания). **По мнению этологов, человек рождается с определенными фиксированными образцами действий, генетически детерминированными формами поведения – инстинктами.**

Гуманистическая теория рассматривает человека как **уникального индивида, целостную личность, стремящуюся к самореализации.** Наибольший вклад в развитие гуманистической теории внес **Абрахам Маслоу**. Согласно его теории, **каждый человек обладает мотивационным набором**, который помогает ему удовлетворять потребности пяти уровней:

1. выживание, или биологические потребности
2. безопасность и уверенность в будущем

¹⁰⁰ **Конрад Захариас Лоренц** (нем. *Konrad Zacharias Lorenz*; 7 ноября 1903, Вена – 27 февраля 1989, Вена) – выдающийся австрийский учёный, один из основоположников этологии – науки о поведении животных, лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине (1973, совместно с Карлом фон Фришом и Николасом Тинбергеном). Конрад Лоренц был выдающимся популяризатором науки. На его научно-популярных книгах («Кольцо царя Соломона», «Человек находит друга», «Год серого гуся»), имевших и имеющих большой успех, воспитаны поколения биологов.

3. любовь и принадлежность к конкретной социальной группе (социальный статус)
4. самооценка
5. самореализация

Удовлетворив их, человек может стать творческим и независимым существом.

Развитие детской, возрастной и педагогической психологии в Англии тесно связано с именем **Джорджа Селли**¹⁰¹. В своих книгах «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894–1915) он сформулировал основные положения ассоцианистского подхода к детскому развитию. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей. К таким предпосылкам он относил три элемента, составляющие основу главных образующих психики – ума, чувства и воли. При этом врожден-

¹⁰¹ **Селли Джеймс** (1843–1923) – основатель английской детской психологии. Селли развел понятия образования и воспитания. Под образованием он понимал систематизацию знаний, а под воспитанием – сознательное воздействие на ребенка, опирающееся на законы развития его психики. Принципы воспитания базируются на данных двух наук – физиологии и психологии. Исходя из данных физиологии строятся подходы к физическому воспитанию, психология же закладывает основы духовности, то есть воспитания интеллекта, эмоций и воли. В воспитании Селли выделял интеллектуальное, эстетическое и моральное направления, которые, в свою очередь, отвечали трем основным целям: логической (истине), эстетической (красоте) и этической (добру). Если первые две цели связаны с культивированием в человеке способностей к познанию и эмоциональному развитию, то третья развивает волевую сферу, совершенствует характер человека.

ным элементом, из которого формируется ум, является ощущение, для чувств – это чувственный тон ощущений, гнев и страх, а для воли – врожденные формы движений, т.е. рефлекторные, импульсивные и инстинктивные движения.

В течение жизни происходит ассоциация отдельных элементов (ощущений, движений), которые объединяются (интегрируются) в целостный образ предмета, в представление или понятие. Также формируется постоянное отношение (чувство) к окружающему и волевое поведение. Большое значение при образовании ассоциаций, с точки зрения Селли, имеет внимание, благодаря которому соединяются между собой строго определенные, а не любые элементы. Помогает усвоению и упражнение, которое ускоряет и упрочивает связь элементов в единое целое.



М.Монтессори

Хотя существенных открытий Селли не сделал, так как о структуре сознания и интеграции элементов на основе ассоциации говорили практически все представители этого направления, его труды имели большое значение для практической детской психологии и педологии, поскольку Селли изучил, какие ассоциации и в каком порядке появляются в процессе психического развития детей. Его исследования показали, что **первыми ассоциациями являются ассоциации по сходству, затем постепенно у детей формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни возникают ассоциации по контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.**



Э.Мейман

На основе этих положений последовательница Селли **Мария Монтессори**¹⁰² разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и на сегодняшний день, стала тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствуют познавательному развитию детей.

Немецкий психолог и педагог **Эрнст Мейман**¹⁰³ был одним из пионеров возрастной психологии в Гер-

¹⁰² **Мария Монтессори** (31 августа 1870 – 6 мая 1952) – итальянский педагог, ученый, философ, гуманистка, феминистка.

¹⁰³ **Мейман Эрнст (1862–1915)** – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики. Один из основателей журнала «Архив общей психологии» (1903) и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905). Основная цель экспериментальной педагогики, по Мейману – дать общей педагогике эмпирическое основание. Эмпирическому изучению подлежат объект воспитания (ребенок, подросток, юноша); общие закономерности и индивидуальные особенности его физического и духовного развития; этапы развития; психологические и физиологические особенности школьной работы ребенка (техника заучивания, приемы «умственной гигиены» и пр.); дидактические приемы с точки зрения их эффективности; школьная организация. Методами экспериментальной педагогики являются не только широко понимаемый эксперимент, но и прямое систематическое наблюдение за детьми, а также собирание и анализ продуктов детского творчества (рисунков, дневников и пр.). Педагогика должна использовать знания и других наук (психологии, этики, логики, антропологии и т. д.). До сих пор не потеряли значения исследования Меймана приемов заучивания, «умственной гигиены», типологии представлений, обучения детей рисованию и др. Вместе с тем дать целостное представление о развитии ребенка ему не удалось. Придерживаясь механистической теории развития как функции наследственности и среды, ученый противопоставлял естественное созревание обучению (воспитанию). Исследования физической и духовной сторон развития, а также отдельно взятых

мании. Он основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Мейман стал также основателем первого специального журнала, посвященного педологическим проблемам – «Журнала по педагогической психологии». Основное внимание в своей разнообразной деятельности (так как он занимался не только психологическими проблемами, но и вопросами искусствovedения и является автором оригинальной эстетической теории) он уделял прикладному аспекту детской психологии и педологии, так как считал, что главной задачей педологии является разработка методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все накопленное в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития.

В своих теоретических подходах Мейман стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, Мейман предложил свою периодизацию психического развития, критерием которой являются уже не абстрактные способы добывания пищи, но этапы интеллектуального развития:

1. от рождения до 7 лет – стадия фантастического синтеза. На этой стадии дети обобщают отдельные

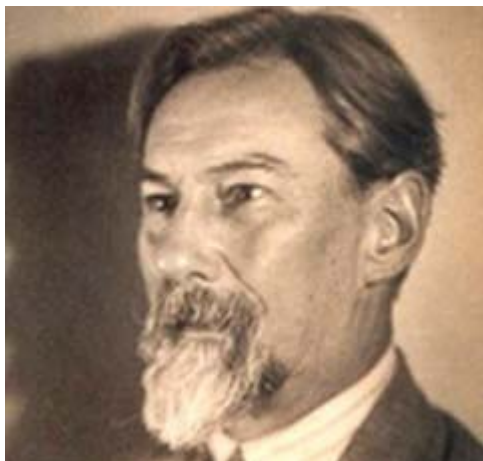
психических процессов оказались оторванными друг от друга. Такое механическое объединение знаний о различных сторонах развития было характерно для педологии, в становлении которой Мейман сыграл свою роль. Однако идеи комплексного подхода к изучению детского развития, индивидуализации обучения, более широкого привлечения к научным исследованиям педагогов-практиков сохраняют свою актуальность.

ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия так часто далеки от реальности. **Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, ее данные дополняются олицетворением и чувствованием, т.е. данными интеграции чувственного тона ощущений;**

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

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

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



Э.Кларед

При лаборатории Меймана была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В школе опробовались разные программы обучения детей, разработанные с учетом периодизации Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора – по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, а также по адекватному для них стилю общения с учителем. **Необходимо отметить, что если одаренность, так же как и познавательные интересы детей, в той или иной степени учитывались и прежде, то проблема взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой была поставлена именно Мейманом.**

Большую роль в развитии детской психологии сыграл швейцарский психолог **Эдуард Клапаред**¹⁰⁴. Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии. Поддерживая идею Холла о необходимости создания комплексной науки о ребенке – педологии, он не принимал его интерпретации биогенетического закона. Клапаред считал, что **известное сходство между фило- и онтогенетическим развитием психики существует не потому, что в психике ребенка заложены стадии развития вида и древние инстинкты, которые ребенок должен изживать (как это предполагает теория рекапитуляции), а потому, что существует общая логика развития психики в филогенезе и онтогенезе. Именно общая логика развития психики и определяет сходство этих процессов, но не их тождество, поэтому не существует фатальной предопределенности в развитии ребенка и внешние факторы (в том числе обучение) могут ускорить его ход и даже частично изменить направление.**

Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, поскольку, по его мнению, у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии

¹⁰⁴ **Клапаред Эдуард** (1873-1940) – швейцарский психолог, представитель функционализма. В области психологии его отличала широта интересов, включающих такие темы, как сон, работа интеллекта, решение задач и образование. Клапаред постоянно настаивал на важности функционального подхода. Его всегда отличала непредвзятость суждений, он всегда пытался выявить гибкость реакций человека в его взаимодействиях с окружающей средой.

он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. В то же время, прикладная детская психология разделялась им на *психогностику и психотехнику*. Психогностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных определенному возрасту.

Говоря о том, что психическое развитие не нуждается в дополнительных стимулах или факторах, которые бы его подталкивали, Клапаред развивал идею о саморазвертывании тех задатков, которые существуют у ребенка уже при рождении. Механизмами этого саморазвития он считал игру и подражание, благодаря которым оно получает определенное направление и содержание. С его точки зрения, игра является более универсальным механизмом, так как направлена на развитие разных сторон психики, как общих, так и специальных психических функций. Клапаред выделял игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные (развивающие чувства).

Подражание он связывал главным образом с развитием поведения, произвольной деятельности детей, так как в основе его лежит ассоциация между образами движений (показанными взрослыми) и самими этими движениями, т.е. следами их мускульных ощущений. При повторении движения ощущение от него сливается с внешним видом этого движения, после чего возможно выполнение данного задания сначала при появлении его образа, а потом и при словесной команде. Таким образом, Клапаред говорил не только об интериоризации произвольных движений, но и о

необходимости перехода от двигательного к образному и только потом к внутреннему плану.

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

Клапаред выделил четыре этапа в психическом развитии:

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

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

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

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

Исследуя формирование интеллектуальной сферы детей, Клапаред открыл одно из основных свойств детского мышления – *синкретизм* т.е. нерасчлененность, слитность детских представлений о мире друг с другом. Он утверждал, что психическое развитие продвигается от схватывания внешнего вида к называнию предмета (словесная

стадия), а затем к пониманию его предназначения, что уже является следствием развития логического мышления. О таком же направлении в развитии мышления детей – от слитности к расчлененности – говорил позднее и Л.С.Выготский, оспаривая утверждение Штерна о том, что ребенок сначала понимает часть (единичный предмет) и лишь затем начинает соединять отдельные части в целостный образ мира.

Исходя из того, что развитие способностей обусловлено наследственными факторами, Клапаред выделял общую и специальную одаренность, причем общая одаренность проявлялась, с его точки зрения, в детском возрасте и связывалась с общим высоким уровнем всех умственных свойств ребенка. Одаренность в узком смысле он относил к зрелому возрасту и связывал со способностью человека решать новые проблемы.

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

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

Одним из первых такие методы, позволяющие быстро и надежно определить уровень развития интел-

лекта детей, получившие название **тестов**, разработал **Альфред Бине**¹⁰⁵.



А.Бине

Французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета А.Бине основал первую лабораторию экспериментальной психологии в Сорбонне (1889). Занимаясь исследованием большого круга вопросов (патология личности, развитие эмоций у детей, педагогическая психология, дефектология, психология искусства), Бине серьезное внимание уделял проблеме интеллектуального развития и диагностике уровня этого развития. Его наиболее значительными

¹⁰⁵ **Альфред Бине** (фр. *Alfred Binet*; 11 июля 1857 – 18 октября 1911) – французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета, основатель первой во Франции Лаборатории экспериментальной психологии. Стремился утвердить объективный метод исследования в психологии. Известен, прежде всего, как составитель (совместно с Т. Симоном в 1905 году) первого практического теста интеллекта, называвшегося «шкала умственного развития Бине – Симона» (аналога современного IQ-теста). Позднее в 1916 шкала Бине – Симона была переработана Л. Терменом в «шкалу интеллекта Стэнфорд – Бине» (англ. *Stanford-Binet Intelligence Scale*).

трудами считаются «Психология умозаключения» (1886), «Введение в экспериментальную психологию» (1894), «Методика исследования умственного развития» (1922).

Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (например, что такое стул, что такое лошадь и т.д.). **Обобщив ответы детей в возрасте от 3 до 7 лет, он пришел к выводу, что за это время дети проходят три стадии в развитии понятий – стадию перечислений, стадию описания и стадию интерпретации.** Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать определенные нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие провести диагностику процесса формирования их мышления.

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

Для каждого возраста он сформулировал определенные задания разной степени сложности, следующие, по его мнению, все стороны интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей

осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д.

Для каждого возраста предназначалось не менее 5-7 заданий, причем, Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность. Это объяснялось его убежденностью, что интеллект является врожденным качеством, и его уровень не изменяется с возрастом, меняется лишь содержание разрешаемых проблем. Поэтому смысленный ребенок всегда лучше справится с заданием, а большое число заданий поможет избежать случайностей.

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

Это положение Бине остается актуальным и на сегодняшний день и служит необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е годы. В это время, после революции и гражданской войны не только в деревнях, но и в городе дети плохо питались и уж тем более не знали о наличии таких экзотических фруктов, как бананы или апельсины. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на

деление – ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. Многие дети даже в 8-9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми, хотя проблема была не в том, что они не могли поделить 6 на 3, а в том, что они не знали, что такое апельсин. К сожалению, такие ошибки случаются и в настоящее время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях создает **аффективную ситуацию**, им задают вопрос о том, хватит ли чашек в сервизе на шесть человек, который стоит у мамы в буфете, если в гости придут двое их друзей с родителями.

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

Возраст																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Позднее для более точной диагностики немецкий психолог В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ), ко-

торый является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

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

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

Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, т.е. и в 3 года, и в 15 лет показатель у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Бине трижды обновлял и модифицировал свою шкалу (совместно с Симоном): в 1905, 1908 и 1911 гг. Авторитет Бине был настолько высок, что после его смерти во Франции эти тесты практически не пересматривались до 60-х годов.

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



А.А.Гезелл

Бине положил начало развитию тестологических исследований, и в течение сравнительно короткого отрезка времени (10-15 лет) было разработано большое число тестов, измерявших разные стороны психической жизни детей. Однако все эти тесты исследовали детей от 3 лет и старше и оставляли в стороне детей раннего возраста. Этот серьезный пробел был восполнен исследованиями известного американского психолога **Арнольда Луция Гезелла**¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Гезелл (Gesell) Арнольд Луций – (21.06.1880, Алма, Висконсин, США – 4.06.1961 Нью-Хейвен, Коннектикут) – американский психолог, один из основателей детской психологии. Разработал и стандартизовал метод наблюдения за детским поведением, в частности с использованием камеры и полупрозрачного зеркала. Разработал шкалу измерения умственного развития детей раннего возраста, которая вскоре

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

Исследования Гезелла, в отличие от работ российской Лаборатории генетической рефлексологии, которая также изучала детей раннего возраста, были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на разработку нормативности этого развития.

В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупрозрачное стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию новые методы исследования — **лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста)**

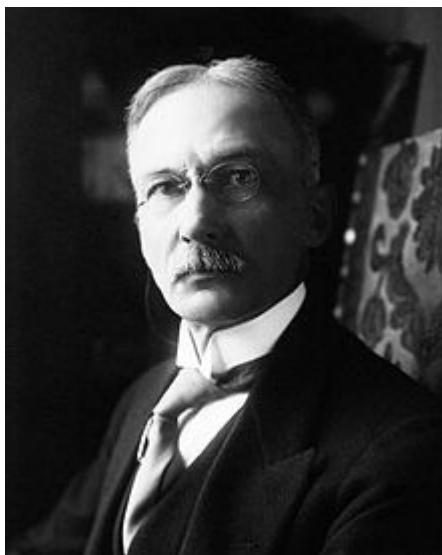
стала очень популярной. На основе этой шкалы описал возрастные нормы развития ребенка.

и близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была выработана система тестов и показателей нормы для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим показателям – моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов (как и тестов Бине) лежит в основе современной диагностики психического развития детей.

Особая роль в развитии детской психологии в этот период времени принадлежит известному американскому психологу и социологу **Джеймсу Марку Болдуину**¹⁰⁷. Д.М.Болдуин состоял профессором университетов Принстона, Балтимора, Торонто, Мехико и Женевы, а также президентом Американской психологической ассоциации (1897). Он был одним из немногих ученых, кто считал необходимым исследовать не только познавательное, но и эмоциональное, и нравственное развитие ребенка. **Он настаивал на изучении личности не изолированно от общественного процесса, а внутри него, говоря о том, что социальное окружение является не внешним усло-**

¹⁰⁷ **Болдуин Джеймс Марк** (Baldwin) Джеймс Марк (1861, Колумбия, Южная Каролина – 1934, Париж) американский психолог, социолог и историк. В 1887 г. защитил в Принстонском университете магистерскую диссертацию, затем, в 1889 г., докторскую. С 1887 г. профессор философии. С 1919 г. профессор Высшей школы общественных наук в Париже. Президент Американской психологической ассоциации (1897). Один из родоначальников американской социальной психологии. Разрабатывал понятие круговой реакции, под которым понимал процесс постоянного взаимодействия организма и окружающей среды. Основной задачей психологии считал исследование индивидуальных различий. Видел в психическом развитии ребенка проявление биогенетического закона. В педагогике выступал за индивидуализацию обучения и использование данных экспериментальной психологии.

вием, а внутренним фактором развития личности ребенка.



Д.М.Болдуин

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

Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что **социальная среда и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, т.е. всем даются одинаковые знания, всех учат**

одинаковым нормам поведения, моральным законам. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе. Поэтому, отмечал ученый, индивидуальные различия должны лежать в пределах того, чему индивиды должны выучиться и что принять. Сходные мысли высказывали и такие этнопсихологи как М.Мид и Р.Бенедикт, которые развивали теорию «модальной личности». Однако они считали, что модальная личность связана не с социумом, культурой, а с наиболее распространенным в данной нации типом психодинамических реакций. На основе проведенных исследований Бенедикт и Мид пришли к выводу, что в основе социальных эмоций лежат врожденные, индивидуальные качества, а обряды, культура лишь закрепляют и утверждают эти эмоции. Необходимо подчеркнуть, что к такому выводу их привело и то, что объектом их изучения были не современные, но традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки.

Болдуин же пришел к выводу о том, что современное ему общество влияет на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей. Процесс социализации, по мнению Болдуина, влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек хорош, как правило, с точки зрения людей его круга, т.е. в самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, наблюдающаяся в обычаях, условиях, социальных учреждениях. При этом существуют как бы два круга норм (или санкций, как пишет Болдуин) – более узкий, относящийся непосредственно к тому семейному кругу, в котором живет ребенок, и

более широкий, того социума, народа, страны, к которой он принадлежит. Так как все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся одному и тому же, то не существует противоречий между личными и общественными нормами у среднего человека, подчеркивал Болдуин. Такие противоречия возникают только у выдающихся людей, которые считают возможным поставить себя выше общества и жить по собственным законам. Так опять возникает мысль о сверхчеловеке. Однако, в отличие от Ницше, Болдуин, как и античные психологи, подчеркивал, что это не обязательно асоциальная личность, это может быть и человек, просто обогнавший свое время.

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

Исходя из такой оценки одаренности, мы понимаем, почему Болдуин настаивал на необходимости общественного обучения всех детей, в том числе и обучения игре. **Он одним из первых отметил социальную роль игры и рассмотрел ее не только как форму предупреждения, но и как инструмент социализации, подчеркнув, что она подготавливает человека к жизни среди сложных социальных отношений.**

Придавая большое значение распространению психологических знаний, Болдуин основал в 1895 г.

один из первых научных психологических журналов «Психологическое обозрение» (1895), а изданный в 1901-1905 гг. под его редакцией «Словарь философии и психологии» стал значительным научным событием того времени и неоднократно переиздавался.

В своем трехтомнике «Генетическая логика» (1903-1908) Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей. **Он доказывал, что это развитие состоит из нескольких стадий, начинающихся с развития врожденных двигательных рефлексов. Затем идут стадии развития речи и стадия логического мышления, которая завершает этот процесс. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, Болдуин выделял и специальные механизмы развития мышления – ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменения организма).** Эти положения теории Болдуина оказали влияние на взгляды известного психолога Ж.Пиаже, который в тот период обучался в Женевском университете и был учеником одного из ближайших друзей Болдуина Э.Клаппареда.

Если для Болдуина наибольший интерес представляло изучение взаимодействия личности и общества, то немецкий психолог **Вильям Штерн** поставил в центр своих исследовательских интересов анализ духовного развития ребенка.



В.Штерн

В.Штерн получил образование в Берлинском университете, где он учился у известного психолога Г. Эббингауза. После получения докторской степени его приглашают в 1897 г. в университет в городе Бреслау, где он проработал в должности профессора психологии до 1916 г. Оставаясь профессором этого университета, Штерн основал в 1906 г. в Берлине Институт прикладной психологии. Одновременно он начал издавать «Журнал прикладной психологии», в котором он, вслед за Г. Мюнстербергом, развивал концепцию психотехники. Однако наибольший интерес у него вызвали исследования психического развития детей. Поэтому в 1916 г. Он принял предложение стать преемником известного детского психолога Э. Меймана на посту заведующего психологической лабораторией в Гамбургском университете и редактора «Журнала по педагогической психологии». Кроме того,

он был одним из инициаторов организации Гамбургского психологического института, который был открыт в 1919 г. В 1933 г. Штерн эмигрировал в Голландию, а в 1934 г. переехал в США, где ему предложили должность профессора в одном из университетов. **Штерн одним из первых поставил в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка.**

Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им **теории персонализма**. Это было особенно важно в начале века, так как исследования детского развития в то время сводились преимущественно к изучению познавательного развития детей. Штерн тоже уделил внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако с самого начала он стремился исследовать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры, личности ребенка. Основы теории персонализма, развиваемой Штерном, изложены в его фундаментальном труде «Личность и вещь» (1906-1924).

Штерн считал, что личность – это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора – наследственность и среда. Влияние этих двух факторов анализировалось Штерном на примере некоторых ос-

новых видов деятельности детей, главным образом игры.

Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности, доказывая, что форма неизменна и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время, содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов (как считал, например, К. Гроос), но и для социализации детей.

Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. При этом, говоря о дифференциации, он, как и представители гештальтпсихологии, понимал развитие как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, преобразований, которые характерны для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, т.е. к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, прежде всего к сохранению индивидуальных темпов развития.

Штерн стал одним из основателей дифференциальной психологии, психологии индивидуальных различий, которой посвящена его книга «Дифференциальная психология» (1911). Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая

конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он как раз и называл индивидуальные темпы психического развития, которые проявляются и в скорости обучения. Нарушение этой характеристики может привести к серьезным отклонениям в развитии, в том числе и к неврозам. Штерн также был одним из инициаторов экспериментального исследования детей, тестирования и, в частности, усовершенствовал способы измерения интеллекта детей, предложенные А. Бине, решив измерять не умственный возраст, а коэффициент умственного развития IQ, о чем уже говорилось выше.

Сохранение индивидуальных особенностей возможно благодаря тому, что механизмом психического развития является *интероцепция*, т.е. соединение ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими. Штерн считал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям. Конфликт между внешним (давлением среды) и внутренними склонностями ребенка имеет и положительное значение для его развития, так как именно отрицательные эмоции, которые вызывает это несоответствие у детей, и служат стимулом для развития самосознания. *Фру-*

страция¹⁰⁸, задерживая интероцепцию, заставляет ребенка всмотреться в себя и в окружающее для того, чтобы понять, что именно нужно ему для хорошего самоощущения и что конкретно в окружающем вызывает у него отрицательное отношение. Таким образом, Штерн доказывал, что эмоции связаны с оценкой окружающего, помогают процессу социализации детей и развитию у них рефлексии.

Целостность развития проявляется не только в том, что эмоции и мышление тесно связаны между собой, но и в том, что направление развития всех психических процессов одинаково – от периферии к центру. Поэтому сначала у детей развивается созерцание (восприятие), затем представление (память), а затем мышление, т.е. от смутных представлений они переходят к познанию сути окружающего.

Исследуя этапы психического развития детей, Штерн впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Результаты этой работы нашли отражение в книге Штерна «Язык детей» (1907). Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан с открытием ребенком значения слова, открытием того, что каждый предмет имеет свое название, которое он делает примерно в полтора года. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически у всех ученых, занимавшихся этой проблемой. Выделив 5 основных этапов в развитии речи у

¹⁰⁸ **Фрустрация** (лат. *frustratio* – обман, неудача, тщетное ожидание, расстройство, разрушение (планов, замыслов)) – психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей

детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие, главной из которых является переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению.

Большое значение для науки имело исследование Штерном своеобразия **аутистического мышления**. Он доказал, что этот вид мышления более сложен, чем мышление реалистическое, а потому вторичен и не может появляться в онтогенезе раньше, как это предполагал в своих ранних работах Ж. Пиаже. Большое значение имело и проведенное Штерном исследование генезиса детского рисунка и анализ роли рисования в психическом развитии детей. Главным здесь было открытие Штерном роли схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Эта идея Штерна, развитая впоследствии К. Бюлером, помогла открытию новой формы мышления – наглядно-схематического или модельного мышления, на основе которого разработаны многие современные концепции развивающего обучения детей.

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

Значительный вклад в развитие детской психологии внес и известный немецкий психолог **Карл Бюлер**¹⁰⁹.

¹⁰⁹ **Карл Людвиг Бюлер** (нем. *Karl Ludwig Bühler*, 27 мая 1879, Мексхайм, Баден – 24 октября 1963, Лос-Анджелес) – немецкий пси-

После окончания берлинского университета он одно время примыкал к вюрцбургской школе, известной своими экспериментами в области мышления. Однако постепенно отошел от этого направления, создав свою концепцию психического развития ребенка. С 1922 г. он жил и работал в Вене, а с 1938 г. — в США.

В своей теории **он пытался объединить позиции вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, трансформируя понятие ассоциации и применяя законы генетики к психическому развитию.** Справедливо отмечая, что в каждом из психологических направлений отражается один из реальных аспектов психической жизни человека, Бюлер стремился, соединив эти подходы, преодолеть тот методологический кризис, в котором находилась психология в первой трети XX в. В своей работе «Кризис психологии» (1927) Бюлер доказывал, что преодоление этого кризиса возможно путем интеграции трех основных психологических школ того времени — интроспективной

холог и лингвист, автор трудов по психологии мышления и языка, по общему языкознанию. Родился в Германии. До установления нацистского режима работал в университетах Вюрцбурга, Бонна, Мюнхена, в 1922—1938 гг. в Вене, после аншлюса Австрии — в Миннесотском (с 1940) и Лос-Анджелесском университетах (с 1945) США. Его жена Шарлотта Бюлер — специалист по детской психологии. В психологии последователь вюрцбургской школы т. н. «целостного психологического анализа», связанного с теорией гештальтов. Разрабатывал оригинальную концепцию языка, во многом отходящую от сосюрховской дихотомии «язык и речь». Предложил теорию речевого акта, ввёл понятие коннотации, одним из первых начал исследование дейктических единиц языка. Внес существенный вклад в разработку проблемы психического развития ребенка, разработав неоднозначную концепцию выделения трёх основных стадий психического развития («инстинкт», «дрессура», «интеллект»).

психологии, бихевиоризма и культурологических исследований психического развития.



К.Бюлер

Исходя из концепций вюрцбургской школы и гештальтпсихологии, он считал приоритетным для своих исследований изучение интеллектуального развития ребенка. При этом он стремился изучить именно творческое мышление, момент инсайта, что привело его впоследствии к мысли о том, что **интеллектуальный процесс – всегда в большей или меньшей степени творчество.**

Развивая идею о роли творчества в психическом развитии, Бюлер выдвинул эвристическую теорию речи. Он говорил о том, что речь не дается

ребенку в готовом виде, а придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. Таким образом, в отличие от Штерна, Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи – это цепь открытий.

На первой стадии ребенок открывает значение слов. Это открытие происходит путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок открывает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (дай, боюсь, хочу и т.д.), и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно. **На второй стадии ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое имя.** Это открытие расширяет словарный запас ребенка, так как он уже не только изобретает сам названия для вещей, но и начинает задавать вопросы о названиях у взрослых. **На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики,** это также происходит самостоятельно. Путем наблюдения ребенок приходит к открытию того, что отношения предметов могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например, изменением окончания (стол – столы).

Интеллектуальное развитие детей Бюлер также считал творческим процессом, особенности которого он раскрыл в работе «Духовное развитие ребенка» (1924). **Обратившись к процессу решения задач, он пересмотрел связь между ассоциацией и осознанием, заявив, что ребенок связывает между собой только то, что уже осознал как целостность, т.е. сначала происходит акт мышления, который заканчивается ассоциацией между осознанными параметрами. Это осознание есть мгновенный творческий процесс. Процесс мгновенного схватывания сути вещей Бюлер назвал**

«ага-переживанием». Такое схватывание отношений, т.е. процесс «ага-переживания» и есть процесс мышления. Таким образом, мышление, по мнению Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка.

Анализируя связь мышления с творчеством, Бюлер пришел к мысли о том, что развитие рисования оказывает непосредственное влияние на интеллектуальное развитие детей. Поэтому он одним из первых детских психологов начал исследовать детские рисунки. Он считал, что рисунок – это графический рассказ, построенный по принципу устной речи, т.е. рисунок ребенка – не копия действия, но рассказ о нем. Поэтому, отмечал Бюлер, дети так любят рассказы в картинках, любят и рассматривать их и самостоятельно рисовать.

Анализ детских рисунков привел Бюлера к открытию понятия «схема». Он говорил, что если в речи ребенок пользуется понятием, то в рисунке он использует схему, которая представляет собой обобщение образа предмета, а не его точную копию. Таким образом, схема является как бы промежуточным понятием, облегчая детям усвоение абстрактных знаний. Эти положения Бюлера используются и в современных развивающих программах (прежде всего, рассчитанных на дошкольников).

Бюлер считал, что в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни; он разделял идею Клаппареда о саморазвитии психики. При этом он часто цитировал слова Гете: «Рожден для виденья, поставлен для смотра», чтобы показать, что без упражнения, без обучения эти природные задатки никогда не раскроются или раскроются не в полной мере. Исходя из мысли о необходимости обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал и роль культуры, ее

влияние на формирование психики ребенка, на его эмоциональную сферу. Он выделил **три основных стадии психического развития**:

- **инстинкт**;
- **дрессуру (образование условных рефлексов)**;
- **интеллект (появление «ага-переживания», осознание проблемной ситуации).**

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

По его мнению, интеллект начинает развиваться у детей после года, причем, сначала он проявляется в основном во внешней деятельности (шимпанзеобразный возраст), а затем уже во внутренней. Говоря о значении детской игры для психического развития, Бюлер подчеркивал ее роль именно в формировании эмоций. Модифицируя теорию Гросса и Штерна, он ввел **понятие функционального удовольствия. Доказывая, что игра находится на стадии дрессуры, а потому**

игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия, Бюлер объяснял тот факт, что в игре нет своего продукта. Это связано не с тем, что она служит только для упражнения врожденных инстинктов, а с тем, что игра и не нуждается в продукте, так как ее цель – это сам процесс игровой деятельности. Таким образом, в теории игры появилось первое объяснение ее мотивации, а также мотивации упражнения, необходимого для психического развития ребенка.

Значительный вклад в исследование психического развития детей внесла и жена К.Бюлера – **Шарлотта Бюлер**¹¹⁰. Окончив, как и Карл Бюлер, берлинский университет, она с самого начала увлеклась психологией детства, создав после переезда в Вену первую в Австрии школу возрастной психологии, которая стала известна своими работами, посвященными диагностике психического развития детей. Одним из важнейших открытий Ш.Бюлер в это время стало исследование отклонений в психическом развитии, в частности, проблем, которые возникают у детей в кризисные периоды жизни. Полученные при диагностике данные привели ее к мнению о том, что, **кроме коэффициента интеллекта (или коэффициента развития, как его называла Ш. Бюлер), необходимо учитывать и «профиль развития» ребенка, он показывает динамику развития и соотношение различных сторон его психики.**

¹¹⁰ **Шарлотта Бюлер** (нем. *Charlotte Malachowski Bühler*, 20 декабря 1893, Берлин – 3 февраля 1974, Штутгарт) – психолог, доктор философии, специалист по детской психологии. Ученица Эдмунда Гуссерля, жена Карла Бюлера. Ш. Бюлер возглавила Ассоциацию гуманистической психологии, созданную совместно с Карлом Роджерсом и Абрахамом Маслоу.



И.И.Бюлер

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

Экспериментальное исследование различных периодов жизни привело ее к мысли о том, что наиболее важным является пубертатный период, так как это период созревания, связанный со становлением особой потребности – потребности в

дополнении. Именно в этом, по ее мнению, коренья все проблемы данного возраста. Ш. Бюлер сделала вывод о том, что культура накладывает существенный отпечаток на развитие подростков, причем, с развитием общества происходит и удлинение периода пубертатности. Выделяя негативную и позитивную фазы в этом периоде, она, как и Выготский, пришла к мысли о том, что критические периоды сопровождают весь жизненный путь личности, при этом отрицательные переживания, агрессивность и негативизм сменяются новыми качественными приобретениями, новыми источниками радости при переходе к следующему жизненному циклу. Эта работа Ш. Бюлер фактически стала первой, в которой дан анализ пубертатного возраста в единстве биологического и психологического развития.

Ей принадлежат и первые исследования, посвященные истории становления возрастной психологии и тенденций в ее развитии. Эти статьи Ш.Бюлер стали отправными точками для всех последующих работ по данной проблематике.

Огромное влияние на развитие детской психологии оказали работы известного американского этнопсихолога, этнографа и социолога **Маргарет Мид**¹¹¹. Окончив в 1924 г. Колумбийский университет, она начала свою работу в школе известного этнографа Ф.Боаса. В 1929 г. Мид защитила докторскую диссертацию, стала сотрудником, а позднее куратором отделения этноло-

¹¹¹ **Маргарет Мид** (англ. *Margaret Mead*; 16 декабря 1901, Филадельфия – 15 ноября 1978, Нью-Йорк) – американский антрополог. Исследовала отношения между различными возрастными группами в традиционных (папуасы, самоа и др.) и современных обществах (разрыв поколений), детскую психологию с позиций т. н. этнопсихологической школы.

гии Американского музея естественной истории, профессором антропологии Колумбийского университета и университета Фордем.



М.Мид

Основное внимание в ее творчестве занимали проблемы социализации детей в разных культурах, причем объектом ее изучения, как сказано выше, были, в основном, не современные, а традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. В своих работах «Взросление на Самоа» (1928), «Как растут на Новой Гвинее» (1930), «Пол и темперамент в трех примитивных обществах» (1935), «Исследования национального характера» (1951), «Культура и

преемственность» (1970) она исследовала целый круг проблем – от развития половой идентификации и особенностей дето-родительских отношений до структуры национального характера и причин конфликтов между разными поколениями.

Доказывая ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей, Мид на примере различных культур показала, что особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки зависят в первую очередь от культурных традиций данного народа, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье, она ввела в психологию новый термин «инкультурация»¹¹².

Развивая теорию «модальной личности», М. Мид показала, что существует ограниченный набор типов темперамента, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием врожденных качеств и способов поведения (в частности, выражения эмоций), одобряемых в данном обществе, при этом социально одобряемое поведение (главным образом, половое) стилизуется культурой в соответствии с контрастирующими моделями темперамента. Поэтому те люди, чей темперамент не совместим с типом социальных эмоций, требуемым данной культурой, оказываются в уязвимом положении и их отчуждение от общества является, с точки зрения Мид, вполне закономерным и прогнозируемым.

Стремление исследовать механизмы передачи культурных ценностей от поколения к поколению привело Мид к изучению динамики формирования националь-

¹¹² Инкультурация – процесс освоения индивидом норм общественной жизни и культуры.

ного характера, этических и половых стандартов поведения, взаимоотношений между различными поколениями. **Исследуя причины студенческих волнений 60-х годов, в работе «Культура и преемственность» (1970), она пришла к выводу, что конфликты между поколениями связаны с темпами общественного развития и господствующим типом семейной организации. Таким образом, ею были выделены три типа культур в истории человечества – постфигуративные (дети учатся у своих предков), конфигуративные (дети и взрослые учатся в основном у своих сверстников) и префигуративные (взрослые могут учиться и у своих детей).** Ее взгляды оказали большое влияние не только на развитие этнопсихологии, но и на концепции психологии личности и возрастной психологии; она наглядно показала роль социального окружения, культуры в формировании психики ребенка.

А что же отечественная психология?

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

В концепции развития **Д.Б.Эльконина** преодолевается один из серьезных недостатков в психологии, особенно зарубежной, где существует проблема расщепления двух миров (мира предметов и мира людей) при изучении психического развития ребенка. Д.Б.Эльконин показал, что это расщепление искусственное.

На самом деле, **человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону.** Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов – там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная общественная природа. Человек – носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека – уровень владения общественными способами использования, употребления общественных предметов. Таким образом, **в человеческом действии всегда нужно видеть два аспекта: оно ориентировано, с одной стороны, на общество, с другой на способ исполнения.**

Д.Б.Эльконин предлагает по-новому посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить о системе **«ребенок в обществе»**, а не **«ребенок и общество»**, чтобы не противопоставлять его социуму, как это неизбежно происходит с позиции естественнонаучной парадигмы. Д.Б.Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах **«ребенок – общественный предмет»** и **«ребенок – общественный взрослый»** представляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка.

Д.Б.Эльконин открыл **закон периодичности развития: за деятельностью первого типа, осуществляющей ориентацию в системе отношений, следует деятельность, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя уровнями ориентации**

возникают противоречия. Они и составляют причину развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу: эпоха открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, затем следует развитие интеллекта. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

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

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

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

Изучение истории развития возрастной психологии позволяет говорить о существовании нескольких научных подходов, нескольких парадигм исследования детского развития. Все они имеют право на существование, все являются плодотворными по целям и результатам, но между собой не пересекаются и не могут быть суммированы, поскольку в их основе лежат взаимоисключающие научные установки. *«Если в основе всякого научного понятия лежит факт, то это еще не значит, что во всяком научном понятии факт представлен одинаковым*

образом» — это мнение Л.С. Выготского характеризует культурно-историческую парадигму. А вот мнение, высказанное с позиции естественнонаучной парадигмы: «Мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований».

Следует запомнить: *культурно-историческая парадигма, метод планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, экспериментально-генетический метод, мотивационно-потребностная сфера личности, культурно-историческая теория Л.С.Выготского, человеческое действие, постфигуративные, конфигуративные и префигуративные культуры, модальная личность, инкультурация, М.Мид, Ш.Бюлер, К.Бюлер, коэффициент развития, понятие функционального удовольствия, агапереживание, аутистическое мышление, ассимиляция (интериоризация воздействий среды), аккомодация (изменения организма), теория персонализма, лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста), близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов) метод, моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение, тесты Бине, Д.Болдуин, аффективная ситуация, А.Бине, Э.Клапаред, синкретизм, игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные (развивающие чувства), словесная стадия, Э.Мейман, стадия фантастического синтеза, стадия анализа,*

стадия рассудочного синтеза, операциональное мышление, ассоцианистский подход, Д.Селли, К. Лоренц, импринтинг, Д.Уотсон, теория поведения, когнитивная теория, психосексуальное развитие.

Вопросы и задания по Главе XII

1. В чем заключается причина трудности в разгадывании загадок природы человека?
2. Как рассматривает вопросы периодизации развития человека психоаналитическая теория?
3. Представьте подробный рассказ о стадиях развития по З.Фрейду.
4. Какой вклад в теорию развития внесла А.Фрейд?
5. Составьте сообщение о 8 стадиях психосоциального развития личности по Э.Эриксону.
6. Подготовьте сообщение о когнитивной теории.
7. Что такое теория поведения?
8. Расскажите о взглядах на теорию развития бихевиористов.
9. Подготовьте сообщения о научной деятельности Б.Скиннера, К.Лоренца, А.Маслоу, Д.Селли.
10. Подготовьте доклад о педагогической и научной деятельности М.Монтессори.
11. Что представляет собой периодизация психического развития по Э.Мейману?
12. В чем сущность идеи о саморазвертывании задатков Э.Клаппареда?
13. Расскажите об экспериментах, методах и тестах А.Бине.
14. В чем заключалась для Бине трудность при конструировании заданий?
15. Что такое аффективная ситуация?
16. Расскажите о лонгитюдном и близнецовом методах А.Гезелла.
17. В чем суть взглядов Д.Болдуина на социальную среду и наследственность?
18. Расскажите о концепции познавательного развития детей.

19. Подготовьте сообщение о научной деятельности В.Штерна.
20. Что такое анализ развития личности ребенка?
21. Что представляет собой теория персонализма?
22. Что такое дифференциальная психология?
23. Что такое фрустрация?
24. Что такое аутистическое мышление?
25. Подготовьте сообщения о научной деятельности К.Бюлера и Ш.Бюлер.
26. Что такое «ага-переживание»?
27. Какую роль в развитии возрастной психологии сыграли труды М.Мид?
28. Подготовьте сообщение о культурно-исторической теории А.С.Выготского.
29. Расскажите о концепции развития Д.Б.Эльконина.
30. В чем заключается новаторство экспериментально-генетического метода П.Я.Гальперина?

Глава XIII. Время, развитие и возраст: сущность, дефиниции, парадоксы и антиномии в философии, логике, психологии

Жизнь человека – это время. Время – главное богатство личности. Банальные слова в начале главы? Время... Много или мало его у человека? Пословица гласит: «Когда Бог создавал время, он создал его достаточно». Однако чувство, что времени не хватает и скоро его не будет вовсе, является одним из сильнейших стрессоров современного человека. Тем не менее, для важных или интересных дел время обычно находится в неограниченном количестве. И в этом состоит особенность нашего психологического времени, доказывающего, что у каждого человека вырабатывается свое отношение к понятию «время».

Время, как известно нам с детства, включает три фактора: прошлое, настоящее и будущее. Добиться гармонии между ними, установить связь времен – большое искусство. Человек должен стремиться к достижению такой гармонии: уметь справляться со своим прошлым, реально планировать будущее, не отягощая себя воспоминаниями о прошлых ошибках и промахах, найти ценностную ориентацию и повысить свою ответственность за конечный успех.

Движение времени исчисляется не количеством минут и часов, а событийно! Чем больше событий в минуту, месяц, год проживает человек, тем быстрее, действительно, идет движение человека во времени к той цели, которую изначально он себе поставил. Тем большее количество времени он проживает за один час буквально.

Есть время, которое течет через нас, но мы его не проживаем, и оно уходит в прошлое не потраченным,

не использованным, не востребованным. Оно так и осталось не сосчитанным, как будто не прошло через наш жизнепоток. Как будто его у нас и не было. Как будто мы и не жили в эти минуты.

Количество времени, прожитого человеком действительно, определяется не количеством зафиксированных лет, а количеством использованной энергии Времени для записи событий своей жизни.

Почему в детстве время как будто течет медленней, чем во взрослой жизни? Может быть, потому что тогда мы не задумывались о его нехватке?

По существующей гипотезе, люди ощущают интенсивнее и реагируют эмоциональнее, когда знают, что ограничены во времени. В подтверждение этого предположения психологи проводят исследования на тему: выберет ли человек что-то другое, если он делает выбор в последний раз. Молодым людям предлагается выбирать книги и фильмы с гипотетическим условием: у них нет будущего. В этом эксперименте участники предпочитали знакомые книги и фильмы чему-то новому, то есть вели себя как пожилые люди. Ограниченность во времени заставляет людей ощущать более сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные. Перспектива времени сама по себе влияет на гамму чувств и их интенсивность — таков вывод большинства из этих исследований.

Проблема времени обладает особым статусом в жизни человека и является одной из центральных тем философской и психологической рефлексии. С давних времен мыслителей волновали вопросы о том, реально ли «течение» времени или же это лишь иллюзия человеческого разума, представляет ли время некую первичную, самое себя определяющую сущность или же оно есть нечто вторичное, производное, зависимое от чего-то другого, более фундаментального?

Первое упоминание категории времени приходится на античную мифологию и древнегреческий эпос. Исследования гомеровского эпоса показывают, что в «Одиссее» впервые упоминаются категории пространства и времени. В гесиодовской «Теогонии»¹¹³ присутствует представление о двух временах: одно – циклическое время несовершенного мира, другое – высшее время, в котором отсчитываются глобальные моменты в истории мира.

Свое дальнейшее развитие эти еще недостаточно четкие идеи о наличии двух времен получили в античной натурфилософии, в философских теориях эпохи Возрождения и нового времени, в работах таких мыслителей как Сократ, Гераклит, Демокрит, Аристотель, Платон, Декарт, Кант, Гегель, Бергсон и др.

Рассматривая эволюцию представлений о времени в ходе развития человеческого мышления и познания природы, в философии и физике выделились две пары взаимно дополняющих друг друга концепций времени. Первая пара концепций расходится по вопросу о природе времени, об отношении категории времени и движения.

Субстанциональная концепция рассматривает время как особого рода субстанцию наряду с пространством, веществом и пр.

Реляционная концепция считает время относительным (или системой отношений) между различными событиями.

¹¹³ **Теогония** (греч. Θεογονία, «происхождение богов») – поэтическое сочинение Гесиода (VII–VIII век до н.э.), одна из первых древнегреческих мифологических поэм, ставших известными в европейской литературе. В нарицательном значении *теогония* – совокупность верований и воззрений о происхождении и родословии богов.

Вторая пара концепций выражает разные точки зрения на процессы становления, т. е. расходится в вопросе об отношении категорий времени и бытия.

Согласно **статической концепции**, события прошлого, настоящего и будущего существуют реально и в известном смысле одновременно, а становление и исчезновение материальных объектов – это иллюзия, возникающая в момент осознания того или иного изменения.

Согласно **динамической концепции**, реально существует только события настоящего времени; события прошлого уже реально не существуют, а события будущего еще реально не существуют.

Долгое время в нашей стране традиционным и наиболее разработанным являлся **анализ объективного времени – атрибута материи**. В отечественных трудах время определялось как последовательность и смена состояний объекта. Однако в последние годы основная тенденция в рассмотрении проблемы времени направлена на преодоление растворения философского анализа времени в чисто физический его интерпретации.

Философ Н.И.Трубников, обращаясь к процессу общего человеческого, социального и культурного развития, указывает на **существование времени исторического, социального и индивидуального человеческого бытия**. Он также выступает против чисто физической трактовки времени, что особенно интересно психологам, отмечая, что «...время есть нечто несопоставимое, более фундаментальное, чем длительность, момент или интервал, чем все то, что может быть выражено положением часовых стрелок или положением светил на небосклоне».

Разграничив понятие времени как такового и понятие о физическом времени как форме протекания природных процессов, ученые стали глубже рассматривать саму концепцию времени.



М.С.Каган

М.С.Каган¹¹⁴ говорит о **существовании биологического, физического, социального и психологического времени**. Ряд ученых, осуществляя экскурс в полифоническую структуру темпорального описания мира, рассуждает о **художественном времени**, некоторые, опираясь на философские направления, в центре внимания которых оказывается существование индивида, указывает на существование **экзистенциального времени**. Ряд исследователей делает попытку

¹¹⁴ **Каган Моисей Самойлович** (18 мая 1921, Киев – 10 февраля 2006, Санкт-Петербург) – известный петербургский ученый, философ, культуролог.

изучить формы и уровни, в которых выступает, обнаруживает себя реальное содержание **социального времени** за основу берут триаду: **человеческий индивид, социальное поколение, история общества** – и выделяет соответственно **время индивида, время поколения и время истории**.

Рассматриваемые философией основные модальности времени представляют интерес и для психологической науки. Идеи многих философов древности находят свое отражение в современных психологических концепциях. Так, понимание времени как объективной, ни от чего не зависящей сущности, как непрерывного, бесконечного, «абсолютного времени», каким оно выступало в концепции И.Ньютона, стимулировало психологические исследования на изучение особенностей восприятия хронологического времени. **Понимание же времени с позиции реляционного подхода, предполагающего наличие различных не-сводимых друг к другу уровней пространственно-временных отношений, позволяет исследовать различные уровни субъективно переживаемого времени.**

Интерес психологической науки к проблеме времени неслучаен и объясняется тем, что все основные объекты исследования в психологии являются динамичными, развивающимися во времени образованиями. Изучением вопросов, касающихся психологического времени, занимались такие ученые, как К.Левин, С.А.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, К.А.Абульханова-Славская и многие другие.

Рассматривая онтогенез человека как развивающееся единство биологического и социального, психологи выделяют временные структуры человека как индивида, личности, субъекта деятельности и говорят о человеке как о «полиморфном

носителе временных упорядоченностей различного порядка». Такой подход позволяет выделить различные уровни временных отношений, каждому из которых соответствуют тот или иной аспект исследований в психологии. В настоящее время можно выделить три основных направления изучения времени в психологии: психофизиологическое, психологическое и личностное.

На психофизиологическом уровне выделяется проблема адаптации человека к системе текущего времени, что является необходимой предпосылкой для успешной ориентировки в окружающей среде. Подобного рода адаптация проявляется в различных формах. По мнению ряда авторов, отсчет времени осуществляется с помощью сложной системы, в которой сочетаются эндогенные процессы организма в виде сердечных сокращений, дыхательного цикла, цикла обмена веществ и экзогенные влияния в виде особых ритмов, температурных изменений, изменения влажности и т.д. Связывают подобный отсчет времени с функционированием биологических часов. Субъективный образ длительности в данном случае строится с опорой на четко определенный временной промежуток, который выполняет роль своеобразного индивидуального «шага» и совпадает с длительностью эндогенных изменений. Подобная субъективная единица восприятия объективного времени примерно равна 0,87 – 0,89 сек. Однако на сегодняшний день механизм функционирования биологических часов далеко еще не ясен, установлено лишь, что управляет этими часами некоторая область головного мозга, которая воздействует на гипофиз, а он, в свою очередь, задает режим (ритм) работы всех желез, регулирующих жизнедеятельность организма.

Значительная роль в механизме ориентировки во времени принадлежит и **условно-рефлекторному отсчету интервалов времени**. Условный рефлекс на время позволяет с большей точностью установить способность животных и человека определять макро- и микро интервалы времени. **В основе образования этого рефлекса лежат следовые процессы, усложненные временной экстраполяцией.**

Вместе с тем, помимо такого **врожденного чувства времени**, существует и способность к **осознанной оценке времени**, на что указывают такие ученые, как С.А.Рубинштейн, Ж.Пиаже и др.

Так, согласно Ж.Пиаже, и его соратникам, **восприятие времени человеком имеет уровень непосредственно переживаемого времени, длительность которого не превышает 2 сек., и уровень оцениваемого времени. Первый – общий для человека и животного, второй же осуществляется благодаря общественному опыту и речи.**

С.А.Рубинштейн говорит о существовании **непосредственного ощущения длительности, которое обусловлено в основном висцеральной чувствительностью, и собственно восприятию времени, развивающемся на этой чувствительной органической почве.**

Основными методами исследования осознанного восприятия времени являются такие процедуры как словесная оценка, воспроизведение, отмеривание и сравнение интервалов различной модальности.

Начало исследований по изучению осознанной оценки времени относится ко второй половине прошлого века. Еще в лабораториях Вундта ставились психофизические опыты, касающиеся оценки продолжительности хронометрических ударов.

Дальнейшие исследования в данном направлении обнаружили, что люди по-разному воспринимают объективно заданные длительности. Есть исследования, показавшие, что одни испытуемые обнаруживают стойкую тенденцию недооценивать (**тахихронический тип**), а другие – переоценивать время (**брадихронический тип**). Применяя различные методы исследования, было выявлено, что испытуемые, которые переоценивают временные интервалы чаще **недоотмеривают** их, а тенденция к недооценке соответствует тенденции к **переотмериванию**.

Точность восприятия времени зависит от множества факторов. Немаловажное значение имеют характер предъявляемого стимула и особенности его предъявления. В частности, было установлено, что при равенстве длительности зрительные стимулы кажутся более длинными, чем слуховые; интервалы, ограниченные высокими звуками, кажутся более длинными, чем интервалы, ограниченные низкими звуками. Чем более заполненным (или расчлененным на мелкие интервалы) является отрезок времени, тем субъективно более длительным он представляется. На сегодня сформулирован закон, неоднократно подтверждаемый, согласно которому короткие интервалы переоцениваются, а длинные недооцениваются. Наиболее же точно воспринимается нейтральный интервал (имеющий среднее значение).

У.Джеймс писал, что время, заполненное разнообразными и интересными впечатлениями, кажется быстро протекающим, а затем представляется (при воспоминании о нем) очень продолжительным. Наоборот, время, не заполненное никакими впечатлениями, кажется длинным, а в последующем представляется коротким. В дальнейшем экспериментально было подтверждено влия-

ние условий и содержания деятельности на временную перцепцию. В частности, было установлено, что **усложнение деятельности усиливает тенденцию к недооценке временных интервалов.**

На точность восприятия времени влияют и возрастные особенности. Исследования показали, что с определенными стадиями онтогенетического развития связаны способности к определенным формам оценки времени. Так, уже к 6-7 годам дети могут достаточно точно отмеривать короткие временные интервалы, но переоценивают их словесно в несколько десятков раз. Установлено, что у детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет переоценка временных интервалов может достигать до 175%. В полной мере способность к адекватной оценке времени формируется у детей к 15-16 годам. Снижение точности осознанной оценки происходит к глубокой старости.

Установлена также зависимость временной перцепции от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта. Так, повышение уровня личностной и ситуативной тревожности сдвигает значение ошибок восприятия в сторону переоценки временных интервалов. При уменьшении же уровня тревожности прослеживается тенденция к недооценке временных длительностей. Обнаружено, что время, заполненное событиями с положительной эмоциональной окраской, как бы сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлинняется, что формулируется как закон эмоционально детерминированной оценки времени. Данная тенденция прослеживается и в исследованиях, выполненных на клиническом материале: маниакальные больные обнаруживают резко выражен-

ную недооценку временных интервалов, а депрессивные больные дают их значимую переоценку.

Ряд исследований выявили закономерности временной перцепции в состоянии гипноза, а также при влиянии необычных режимов суточной деятельности и лишения сна, при интоксикации лекарственными препаратами. Изучалось влияние профессиональной и учебной деятельности на точность восприятия времени, исследовались особенности отражения времени в условиях воздействия статической нагрузки. Установлено также, что **немаловажную роль в адекватном отражении времени играют такие когнитивные процессы, как память и внимание, указывается на участие мотивационных процессов в восприятии времени.**

По мнению исследователей, для восприятия продолжительных интервалов времени необходимо включение таких психических составляющих как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных восприятий и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему и, наконец, формирование осознанного отношения ко времени в целом. Наиболее полно, по мнению авторов, психологическое содержание проблемы времени зафиксировано в понятии «переживание», что в свою очередь может быть названо психологическим временем.

Психологическое время значимо отличается от объективного, хронологического. Людям свойственны индивидуальные особенности восприятия времени, например, как плавно текущего или скачкообразного, как сжатого или растянутого, пустого или насыщенного. На разных этапах онтогенетического развития люди по-разному относятся к прошлому,

настоящему и будущему: молодым свойственна направленность в будущее, в пожилом возрасте более значимо прошлое, имеет место ретроспективная направленность мотивов. Наряду с возрастной дифференциацией особенностей переживания времени, существуют и половые отличия: мужчины склонны к большей актуализации будущего, а женщины – прошлого, которое психологически для них является более значимым.



П.Жане

Одним из направлений в исследованиях времени личности является рассмотрение психологических изменений человека в объективно-биографическом вре-

мени. **Стержневым понятием здесь является понятие жизненного пути или индивидуальной истории личности.** Начало генетической теории личности положил П.Жане¹¹⁵. Он попытался рассмотреть психологическую эволюцию личности в реальном временном протекании, соотнести возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути, связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат эволюции личности.

Однако наиболее крупной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути, сделанная упоминавшейся нами уже Ш.Бюлер. Она установила закономерности в смене фаз жизни, в смене доминирующих тенденций, в изменении жизненной активности в зависимости от возраста, предприняла попытку интегрировать биологическое и психологическое времена жизни в единой биографической системе координат. Ее концепция исходит из врожденных свойств сознания — самоопределения, стремления к самоосуществлению, — толкуемых как основные движущие силы развития личности. Но в работах Ш.Бюлер не раскрывается общественно-историческая детерминация жизни человека, на важность которой указывал Б.Г. Ананьев, который говорил, что *«...субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах»*.

Одна из наиболее серьезных попыток теоретико-эмпирического изучения жизненного пути личности и принадлежит Б.Г.Ананьеву, сформулировавшему принцип гетерохронности развития психических

¹¹⁵ **Жане Пьер** (1859-1947) — французский философ, психолог, психиатр.

функций индивида. Он рассматривал жизненный путь человека как историю формирования и развития личности, субъекта деятельности в определенном обществе, современника определенной эпохи. **Ананьев разработал понятие возраста, как основной единицы периодизации жизненного пути личности, и показал, что фазы жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза.**

Немало работ в области изучения психологического времени направленно на решение вопроса о том, что считать «настоящим», что «будущим», а что «прошлым».

К.Левин¹¹⁶ установил взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, подчеркнув, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлом. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего К.Левин назвал **временной перспективой**. Идеи К. Левина, впервые поставившего вопрос о существовании единиц психологического времени различной направленности, послужили стимулом для дальнейшего исследования «временной перспективы личности».

¹¹⁶ **Левин Курт** (нем. *Kurt Zadek Lewin*; 9 сентября 1890 – 12 февраля 1947) – немецкий, а затем американский психолог, чьи идеи оказали большое влияние на американскую социальную психологию и многие другие школы и направления. Многие вопросы, которыми он занимался, стали основополагающими для психологов – уровень притязаний, групповая динамика, социальная перцепция, игровые ситуации, стремление к успеху и избегание неудач, теория поля, временная перспектива.

В рамках причинно-целевой концепции проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего находит следующее решение:

- психологическое прошлое определяется совокупностью так называемых реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого;

- психологическое настоящее включает в себя актуальные связи, т.е. те связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой;

- психологическое будущее личности составляют потенциальные связи, реализация которых еще не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего.



К.А.Абӯльханова-Славская

В последние годы в отечественной психологии усилиями К.А.Абульхановой-Славской и др. активно разрабатывалась личностно-временная проблематика. В концепциях, развивающих данное направление, психологами вводится понятие «**личностное время**», под которым понимается **психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающиеся целостное образование – способ жизни.**

Предполагается, что личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени – времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени или времени действия, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени или времени размышлений, происходящего в осознаваемо-дискурсивной форме; и креативного времени или времени творения – озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне.

Привычность и очевидность реальности развития и времени для «обыденного» сознания порождают логические сбои при попытках приступить к построению конкретной теории развития самой психологической реальности.

Попытаемся суммировать и сгруппировать существующее множество интерпретаций уже категории «развитие», которые сложились в научном сознании.

1. В возрастной психологии до сих пор **много путаницы и противоречий между различными представлениями и частными категориями, призванными уяснить феномен развития**. Вот далеко не полный перечень таких противоречий:

а) источник многих недоразумений – понятийная несогласованность между *философской* (прежде всего, еще «старой» – гегелевско-марксистской), *научной* (биологической) и *социально-практической* (образовательной) трактовками феномена развития человека, его свойств, процессов, структур.

С *философской* точки зрения достоинством развития обладают только такие тотальности (макросистемы), как природа, общество, цивилизация, культура. Отдельный человек (индивид), конечно же, не является такой системой и в лучшем случае лишь втягивается в нее (утилизируется) в качестве одного из элементов.

С *общебиологической* позиции развитие – это, прежде всего, созревание и рост по уже существующей биогенетической программе, частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике.

В *педагогической* практике развитие – это целенаправленное формирование (разумеется, с учетом общественных и природных обстоятельств жизни) полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности – полезных для самоценного социума.

При всех вроде бы кардинальных различиях между перечисленными установками *они едины в главном*: развитие здесь всегда **вне-субъектно, независимо от участников этого процесса** – они всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму предзаданного образца. Так что ценностное суждение: «человек существо

развивающееся» (т.е. способное развивать себя) – оказывается в принципе категорически не обеспеченным;

б) в классической психологии существует традиционно резкое противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека – **«натуральных»** и **«культурных»**, **«биологических»** и **«социальных»**, между которыми полагается либо принципиальный параллелизм (психофизический, психофизиологический), либо бессодержательная корреляция. Здесь не учитывается один существенный момент: и *натуральное* и *биологическое* – это тоже *культурное... представление*, выработанное человеческим мышлением, *но приписанное, а иногда навязанное природе как ей самой по себе присущее*;

в) такой же источник недоразумений – это **неразличение**, а чаще – склеивание двух специфических предметных содержаний:

- **«психического развития»** (как развития психики, ее систем и структур) и **«психологии развития»** (как развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека);

- **акта происхождения** того, чего еще не было в действительности и **акта развития** того, что уже есть;

- **единицы развития** (либо как меры, либо как механизма) и **объекта** развития (того, что развивается).

2. Обычно утверждают, что человек, **естественно** (природное) **-искусственное** (социокультурное) **существо**, но без представления о том, что человек – прежде всего **сверх-естественное** существо, мы не можем разобраться в чем его искусственность и в чем его естественность. Поэтому категория *«развитие»* одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

• **становление** – как **созревание и рост**; переход от одного определенного состояния к другому – более

высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как **единство производящей причины и закономерных следствий** в акте развития;

- **формирование** – как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и **совершенствование** (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной *цели* и общественно значимого *результата* развития;

- **преобразование** – как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как **преображение** – кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией *ценностей и смыслов* бытия человека.

Каждая из этих субкатегорий развития в своей отдельности и обособленности тяготеет к однозначно-определенной реальности: *становление* – преимущественно к естественно-природным структурам; *формирование* – к социально-культурным структурам; *преобразование* – преимущественно к духовно-практическим бытия личности. Проблема, по сути, и состоит в том, чтобы выработать общий принцип, охватывающий все три грани этой категории, способный воспроизвести ход развития (показать его, а не только рассказать о нем) в самой *живой реальности бытия человека*.

3. Особым источником противоречивых суждений о развитии является неразличение **времени истории и времени естествознания**.

Время истории – это субъектное время, «время человека», содержание, смысл, размерность, топика которого задается способами его бытия, а не космическими событиями.

Время естествознания – это объектное, физическое время, имеющее условно-формальную раз-

мерность – календарность, принципиальную однонаправленность, но не имеющее своего качественного содержания.

И, тем не менее, в обыденном сознании продолжает сохраняться устойчивый предрассудок о направленности времени. Так как все возникает во времени и все прекращается со временем, то, значит, мы имеем однонаправленный поток из прошлого – через настоящее – в будущее. Отсюда и развитие понимается как непрерывная погоня за будущим; как выбрасывание вперед своеобразного якоря (цель, идеал, перспектива) и подтягивание себя, затем – новый бросок. *Почему же развитие – это обязательно экспансия и оккупация будущего, а не углубление, например, в настоящее и не рассекречивание прошлого?*

Непростые отношения у человека и с **пространством человеческой реальности**. Очевидно, что оно не есть физикалистский пустой объем, не емкость, заполняемая человеческими деяниями, а, прежде всего, – социокультурный и духовно-практический **Универсум**. Именно поэтому культурно-исторический подход в психологии и есть попытка построить пространственно-временной (как единство культуры и истории) континуум человеческой реальности в ее цельности, полноте и определенности.

Анализ методологических предпосылок построения психологии развития человека не может быть полным без построения концептуальных основ понимания самой категории «развитие». Эта категория объемлет, по крайней мере, три не сводимых друг к другу смысла.

1. Развитие – это **объективный факт**, реальный процесс в ряду других жизненных процессов. Развитие в этом смысле предстает как естественно осуществляющийся процесс качественных изменений объективной реальности.

2. Развитие – это *объяснительный принцип* многих явлений объективной реальности, в том числе – человеческой. Категория развития используется для объяснения кардинальных сдвигов, происходящих в человеческом мире.

3. Развитие – это *цель и ценность* мировой культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке. В современном человекознании утвердилось положение, что развиваться – это хорошо...

Именно эту тройственную интерпретацию категории развития необходимо удерживать при построении и психологии развития человека. Каждый из выделенных смыслов понятия развития подчеркивает его специфическую функцию в жизнедеятельности человека. Итак, теперь зафиксируем основные положения *принципа развития в психологии*.

В первую очередь важно отличить понятие «развитие» от близких к нему по значению понятий и терминов, таких, как «происхождение», «изменение», «созревание» и др. Например, необходимо жестко разграничить понятие «развитие» (*genes*) и понятие «происхождение» (*gonos*). Развивается то, что есть; то, чего нет, то происходит (может происходить). Всякое развитие – это *проблема*, суть которой в простом: если нечто есть и развивается, то необходимо показать, как возможно это развитие. Происхождение – это *тайна*, которая может открыться и к которой можно *приобщиться*. Возможно, конечно, строить вероятностные гипотезы о происхождении чего-либо – мира, жизни, человека – чем наука по преимуществу и занимается; однако необходимо помнить, что сколь угодно высокая достоверность предположений о происхожде-

нии чего-либо не есть объяснение самого этого происхождения.

Необходимо различать также процессы **функционирования и развития**. **Функционирование** есть пребывание системы в активном состоянии одного и того же уровня (или типа), связанное лишь с текущим изменением элементов, функций и связей. Простое функционирование осуществляется как перераспределение элементов, их связей, не приводящее к преобразованию системы и появлению ее нового качества. **Развитие** же означает возникновение принципиально новых образований и переход системы на новый уровень функционирования.

Всякое развитие всегда связано с изменениями во времени. Однако время не является главным критерием развития. Во времени существуют и процессы функционирования, и процессы совершенствования, и процессы деградации некоей реальности. Развитие представляет собой вид необратимых изменений объекта, в то время как функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения и представляет собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций.

Развитие описывает процесс возникновения нового качественного состояния объекта, которое выступает как *тотальное* изменение его структуры и механизмов функционирования. Хорошая метафора для так понятого развития – это превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку. Здесь есть процессы созревания, роста, изменения; однако шаг (акт) развития совершается в точке сдвига, превращения, метаморфозы.

Точка перелома, превращения одного в другое и есть ситуация развития. **Психологию развития можно понять как психологию описания ситуаций**

развития человека на всем протяжении его жизни, выявления условий, приводящих к таким ситуациям. Это также исследование линии функционирования, процесса накопления количественных изменений, их критической массы, за которыми следует шаг развития.

Из приведенных различий понятий следует фундаментальный вывод о специфике принципа развития в психологии. Важнейшей особенностью логики развития является следующее положение. Многообразие свойств, структура, способ функционирования какого-либо ставшего (существующего) психологического явления, которые мы изучаем, еще не есть характеристика изменений именно этого явления, а есть *результат развития* чего-то другого. Конечные характеристики результата развития не совпадают ни с начальными характеристиками того, что развивается, ни с содержанием самого хода его развития. При генетическом изучении начало и конец развития некоторого явления не совпадают. Они не совпадают ни по материалу, ни по устройству, ни по способу функционирования.

То, что возникло, — не конгруэнтно тому, из чего оно возникло; в генетической логике — это норма понимания понятия «развитие». Только прослеживание всей линии развития объекта — его возникновения, становления, функционирования, превращения в другое — дает подлинное его понимание. По сути, в разворачивающемся процессе развития любой его результат — это всегда средство (инструмент) для осуществления следующего шага развития. **В этом смысле психология развития — это наука о средствах обретения человеком собственной сущности — собственно человеческого в человеке.**

Но мы считаем, что необходимо ввести и еще особое представление «о развитии вообще»: о саморазвитии, т.е. о

развитии человеком своей собственной самости. В психологии речь должна идти о развитии по сущности человека – о саморазвитии.

Саморазвитие – фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. Развитие для человека – это цель, ценность, а иногда – и смысл его жизни.

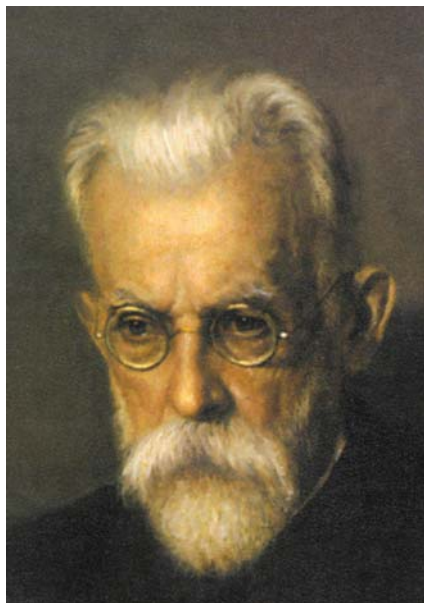
Следует запомнить: *жизнепоток, «Одиссея», «Теогония», субстанциональная концепция, реляционная концепция, статическая концепция, динамическая концепция, объективное время – атрибут материи, время историческое, социальное и индивидуальное, биологическое, физическое, социальное и психологическое время, темпоральное описание мира, художественное время, экзистенциальное время, психофизиологическое, психологическое и личностное направления изучения времени, М.С.Каган, условно-рефлекторный отсчет интервалов времени, непосредственное ощущение длительности, висцеральная чувствительность, интервалы различной модальности, зависимость временной перцепции от эмоциональной сферы воспринимающего субъекта, понятие жизненного пути или индивидуальной истории личности, временная перспектива, П.Жане, К.Левин, личностное время, пространством человеческой реальности, социокультурный и духовно-практический Универсум, саморазвитие.*

Вопросы и задания по Главе XIII

1. Что такое общие, бытовые представления о времени?
2. Почему проблема времени обладает особым статусом в жизни человека и является одной из центральных тем философской и психологической рефлексии?
3. Кто из ученых прошлого и каким образом рассматривал проблемы времени?
4. Что такое субстанциональная, реляционная, статическая и динамическая концепции времени?
5. В чем сущность концепции исторического, социального и индивидуального времени?
6. Как вы понимаете биологическое, физическое, художественное, социальное и психологическое время?
7. Составьте сообщения о психофизиологическом, психологическом и личностном направлениях в изучении времени в психологии.
8. Что такое условно-рефлекторный отсчет интервалов времени?
9. Что такое «врожденное чувство времени»?
10. От чего, по мнению ученых, зависит точность восприятия времени?
11. В чем отличие психологического времени от объективного?
12. В чем суть закона эмоционально детерминированной оценки времени?
13. Какую роль в адекватном отражении времени играют когнитивные процессы?
14. Что такое «жизненный путь»?
15. Что такое временная перспектива?
16. Как решается учеными проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего?
17. Что такое «личностное время»?

18. Что является источником противоречивых суждений о развитии?
19. Что такое пространство человеческой реальности?
20. Что такое саморазвитие?

Глава XIV. Детство: понятие, проблемы, теории и концепции



В.И.Вернадский

В современных условиях, когда внутри наук о человеке накоплено огромное количество вполне подтвержденных фактов, возникает необходимость разрушения границ и специализации – по выражению В.И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам» надо рассматривать многие серьезные вопросы, если и не все... Одной из таких комплексных проблем является проблема «детство» как особая и социокультурная, и психологическая, и педагогическая, и медицинская, физиологическая категория. Необходимость междисциплинарного синтеза, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о зако-

номерностях становления личности ребенка в обществе, высказана уже многими известными учеными: Р.Заззо¹¹⁷, С.Московичи¹¹⁸, А.В.Петровским, Д.И.Фельдштейном, Р.Харре¹¹⁹, Д.Б.Элькониним, Э.Эриксоном и другими. И действительно, проблемы детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения.

Мир детства сложен еще и потому, что содержит в себе другие миры. Это мир общения с людьми, мир социальных взаимоотношений. Как воспринимает ребенок других и самого себя? Как познает добро и зло? Как возникает и развивается его личность? Когда и как становится независимым?

Это мир предметов и мир бесконечного познания. Как постигает ребенок идею физической причинности? Почему изгоняет из реального мира волшебников и фей? Как различает мир объективный, внешний и свой субъективный, внутренний мир? Как решает для себя вечные человеческие проблемы: проблемы истины и существования? Как соотносит свои ощущения с

¹¹⁷ **Заззо (Zazzo) Рене** (1910, Париж – 1995, Париж), французский психолог и педагог, глава парижской школы генетической психологии. Ученик А. Валлона. Занимается преимущественно проблемами психического развития ребенка.

¹¹⁸ **Московичи Серж** (наст. имя *Срул-Эриш Москович*; р. 14 июня 1925) – французский психолог, автор работ в области социальной психологии; глава лаборатории социально-психологических исследований Высшей школе социальных исследований при Парижском университете. С 1963 года президент Европейской ассоциации Экспериментальной психологии, с 1979 года директор Европейской лаборатории Социальной психологии, которую он основал в 1975 году.

¹¹⁹ **Харре (Harre) Гораций Ром (р. 1927)** – английский философ и социальный психолог. Автор книги «Физическое бытие».

вызвавшими их предметами? По каким признакам отличается реальность от фантазии?

Это мир истории и культуры. Как и любой другой человек, ребенок невидимыми, но чрезвычайно прочными нитями истории связан с нашими далекими предками. С их традициями, культурой, мышлением. Живя в настоящем, он держит в руках эти тонкие нити.

Понять детство вне его истории невозможно.

Как и когда возникло современное детство? Чем оно отличается от детства наших далеких предков? Как изменяют история и культура представления людей о ребенке, способы его воспитания и обучения?

Детство – всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление. И сам термин «детство» используется широко, многопланово, многозначно, нетождественно заключенному внутри смысловому содержанию.

Детство в индивидуальном варианте – это, как правило, **устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние до определенного (кем?) возраста, «до взрослости».** В обобщенном варианте – это **совокупность детей разных возрастов, составляющих «довзрослый» контингент общества.**

Специального определения детства нет ни в философских, ни в педагогических, ни в социологических словарях.

В психологическом словаре есть определение детства как термина, обозначающего:

- 1) начальные периоды онтогенеза (от рождения до подросткового возраста);
- 2) социокультурный феномен, имеющий свою историю развития, конкретно-исторический характер. На характер и содержание детства оказывают влияние кон-

кретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества.

А вот и еще один словарь по психологии:

- **Детство** – этап онтогенетического развития индивида, включающий период от его рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь. По мере интенсификации производства и повышения культурного уровня происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. В детстве обычно выделяют период младенчества, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст. Детство сменяют отрочество и юность, которые предшествуют периоду социальной зрелости.



Д.И.Фельдштейн

Д.И.Фельдштейн в книге «Социальное развитие в пространстве – времени Детства» отмечает, что

обобщенное наименование – Детство – чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном плане. При этом автор подчеркивает, что отсутствует научное определение детства (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта субстанциальная сущность детства. *«Не определена общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов – физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей, позиций, приобретения ребенком (в рамках детства) ценностных ориентаций и социальных установок, при активном развитии самосознания, творческой самореализации, постоянном личностном выборе в ходе утверждения и раскрытия собственного индивидуального жизненного пути»*¹²⁰.

В развитии общества и человека все более остро вырисовывается задача углубления познания детства, причем не только и не столько его отдельных особенностей, индивидуальных и общих аспектов поведения. Главным уже становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в детстве и детства в обществе, выявление скрытых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе и установление особенностей его движения к миру взрослых, «больших».

Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отно-

¹²⁰ Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.

пений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир.

Актуальность научного определения детства как особого объективно существующего социального явления, имеющего свои конкретные характеристики и занимающего совершенно определенное место в обществе, уже не оспаривается.

Можно ли рассматривать детство не только как совокупность множества детей и не просто как объект воздействий мира взрослых, а как особое целостно представленное социальное явление, находящееся в сложных функциональных связях с этим миром?

Исключительно важным представляется дифференцированный подход к средовым характеристикам детства – культурного контекста его развития. В этом плане особую значимость приобретает исследование реальной социальной среды, в которой практически находится и формируется ребенок в целом.

Ученые давно заметили, **что любая человеческая культура обязательно несет в себе модель мира, созданную данной этнокультурной общностью людей. Эта модель мира воплощена в мифах, отражена в системе религиозных верований, воспроизводится в обрядах и ритуалах, закреплена в языке, материализована в планировке человеческих поселений и организации внутреннего пространства жилищ. Каждое новое поколение получает в наследство определенную модель мироздания, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность.**

Такую модель мира ребенок, с одной стороны, получает от взрослых, активно усваивает из культурно-предметной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам, в определенный момент объединяясь в этой работе с другими детьми.

И здесь можно выделить 3 главных фактора, определяющих формирование модели мира ребенка:

- 1) влияние «взрослой» культуры;
- 2) личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности;
- 3) воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей (свидетельством того, что в последнее время возрастает интерес к изучению детской субкультуры, является и то, что это емкое понятие заняло место в психологическом словаре).

Детская субкультура трактуется в широком смысле — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. Содержанием детской субкультуры являются не только актуальные для официальной культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные варианты — элементы различных исторических эпох, архетипы коллективного бессознательного и прочие, зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. Детская субкультура, обладая неисчерпаемым потенциалом вариантов становления личности, в современных условиях приобретает значение поискового механизма новых направлений развития общества.

Детство отличается рядом специфических особенностей не только как определенное состояние, но и как особый процесс. Исследователями отмечено, что **все более остро вырисовывается задача познания детства с точки зрения раскрытия закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса, развития ребенка.** Проблема развития, как известно, одна из наиболее сложных и постоянно актуальных во всех сферах научных знаний – в философии, социологии, психологии и др.



В.В.Зеньковский

Замечательный ученый, философ, педагог, психолог профессор В.В.Зеньковский¹²¹ много внимания

¹²¹ **Зеньковский Василий Васильевич** (4 июля (17 июля) 1881, Проскуров (ныне Хмельницкий) Подольской губернии – 5 августа

уделяет душе ребенка, его личности, считая ошибочным мнение, что душа ребенка схожа с душой взрослого. По его мнению, личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которой лежит во внеэмпирической сфере; с первых дней жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным, что сначала выступает слабо и неясно, но с годами достигает своего полного и адекватного выражения.

Зеньковский выделяет в детской личности две стороны: одну – ясную, поверхностную, изменчивую, а другую – темную, глубокую, маломеняющуюся. Эмпирическая личность долго развивается в независимости от этой темной стороны души, но придет час, когда этот дуализм, это раздвоение становится невыносимым, и тогда начинается период борьбы с самим собой.

Невинность детской души выражает то, что дети в своей эмпирической личности не являются настоящими субъектами своей жизни, их сознание не смущено самопроверкой; лишь в чувствах стыда и совести закладываются первые эмпирические основы самооценки, первые зачатки отнесения именно к эмпирической личности своих поступков. Детская иррациональность есть обратная сторона того, что в детской душе доминирует эмоциональная сфера; интеллект и воля занимают второе, часто служебное, место, настоящий же центр личности лежит глубже их. Господство реального «Я», слабая власть эмпирического «Я» ведут к тому, что в детях нет ничего искусственного,

1962, Париж) – протопресвитер в юрисдикции Константинопольского патриархата. Философ, богослов, педагог. Автор книг «Психология детства» (1925), «Дар свободы» (1928) и др.

намеренного, нет никакой подправки; дитя непосредственно следует всем своим влечениям и чувствам, и как раз благодаря этому детство полно настоящей духовной свободы. Эта внутренняя органичность, по словам психолога и философа, придает детям то очарование, которое с детством навсегда отлетает от нас.

К.Г.Юнг в книге «Конфликты детской души» отмечает, что душа ребенка до стадии сознательного «Я» вовсе не представляет собой нечто пустое или бессодержательное. Не только тело, но и его душа происходит из ряда предков. Душа ребенка использует не только фоновые условия психологического мира родителей, но и, в еще большей мере, бездны добра и зла, тающихся в человеческой душе.

Юнг дает свое понимание личности ребенка: то, что понимается под личностью вообще, а именно: определенная способность к сопротивлению и наделенная силой душевная целостность это и есть идеал взрослых. Личность – это не зародыш в ребенке, который развивается лишь постепенно, благодаря жизни или в ее ходе. Без определенности, целостности и созревания личность не проявится. Эти три свойства не могут и не должны быть присущи ребенку, потому что с ними он был бы лишен детства.

Наш замечательный ученый, автор известных учебников по возрастной психологии Г.С.Абрамова вводит понятие «философия жизни» в контексте детства. Она пишет, что с момента рождения ребенок сталкивается с конкретными формами философии жизни, задающими границы между жизнью и смертью, между живым и неживым. Она отмечает, что встреча ребенка с феноменом смерти связана с появлением в

картине мира важнейшего ее качества – времени. Время становится осязаемым, физически присутствующим в виде преобразований свойств живого в неживое. Мертвый человек, мертвый жук, мертвая собака, мертвый цветок останавливают для ребенка время, делают его измеряемым самой глобальной единицей – жизни – смерти, обозначающей начало и конец. **Понятие «философия жизни» конкретизируется в переживаниях.** Ценности жизни ребенка, ценности жизни другого человека, ценности жизни вообще, а также в другом ряде переживаний – ответственность за жизнь, за живое, переживания по поводу источников собственной жизни.



И.С.Кон

И.С.Кон¹²² к проблемам, не подвластным эмпирическому анализу, относит тайну человеческого «Я». *«Каждый человек – уникальный и неповторимый мир в себе, который не может быть выражен ни в какой системе понятий. Но этот уникальный внутренний мир воплощает в себе общечеловеческие ценности и обретает реальность только в творческой деятельности индивида, обращенной к другим. Открытие «Я» – не одномоментное и пожизненное приобретение, а серия последовательных открытий, каждое из которых предполагает предыдущее и вместе с тем вносит в них коррективы».* Эти слова, несомненно, относятся к детству.

Итак, мы знаем, что **детство – это период усиленного развития, изменения и обучения.**

Человек, являясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. **По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек – наиболее совершенное существо в природе. По состоянию на момент рождения у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков парадокс природы.**

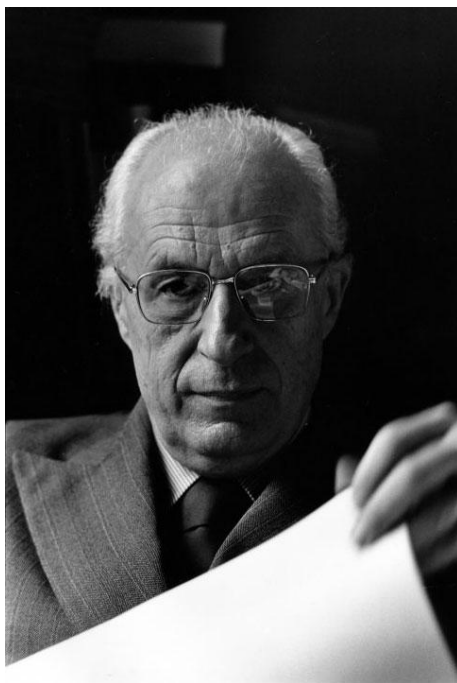
В ходе истории растет состояние, изменяется качество и структура материальной и духовной культуры человечества. Но за прошедшие тысячелетия новорожденный ребенок практически не изменился. **Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной зрелости. И как это ни грубовато, ни примитивно звучит, продолжительность детства**

¹²² Кон Игорь Семенович (21 мая 1928 года – 27 апреля 2011 года) – советский и российский социолог, антрополог, философ, сексолог.

находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Проблема истории детства – один из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности.



Ф.Ариес

Множество интересных фактов было собрано французским демографом и историком Филиппом Ариесом¹²³. Его интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Исследования привели его к выводу, что вплоть до XIII века искусство не обращалось к детям. Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным.

В книге «Ребенок и семейная жизнь при старом режиме» (1973) Ариес утверждает, что понимание ребенка как существа привилегированного, обладающего особым, отличным от взрослых мировосприятием, зародилось лишь в XV-XVI веках. В Средние века на него смотрели как на «маленького взрослого» и оценивали поступки по «взрослой шкале». Семья не была базисной социальной группой, и с раннего возраста гильдии, корпорации были для ребенка главными институтами социализации.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: **детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость)**. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Сов-

¹²³ **Ариес Филипп** (1914-1984) — франц. историк и социальный философ, специалист по исторической демографии. Руководитель группы в Школе высших исследований социальных наук.

падение чисел воспринималось как один из лей фундаментального единства Природы.

Как уже отмечалось, вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, без решения которых невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в детской психологии в конце 20-х годов XX века и продолжает разрабатываться до сих пор. И хотя история детства еще не исследована в достаточной мере, важна сама постановка этого вопроса в психологии и сегодня, в XXI веке. Если на многие вопросы теории психического развития ребенка еще нет ответа, то путь решения уже можно представить. И видится он в свете исторического изучения детства.

Наука о психическом развитии ребенка – детская психология – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Основателем детской психологии, напомним, является Вильгельм Прейер, который написал книгу «Душа ребенка». **Он первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка.**

Исследуя один и тот же объект – психологическое развитие – генетическая и детская психология представляют собой две разные психологические науки. Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психологических процессов.

В отличие от генетической, детская психология – учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской психологии исторически менялся.

В настоящее время предмет детской психологии – раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление

возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это **контроль над процессами детского развития. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психологии ребенка.**

Рост – количественное изменение объекта, в том числе, и психического процесса. Но за процессами количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Например, созревают железы внутренней секреции. Вот когда происходят существенные изменения в структурах и свойствах явления, мы имеем дело с развитием.

Наиболее важные среди механизмов развития: **дифференциация; появление новых сторон в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта.** Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

Выше мы уже познакомились с различными подходами к развитию ребенка, и теперь конкретизируем на основе уже изученного теоретического материала по психологии развития и возрастной психологии.

В настоящее время разрабатываются новые стратегии исследования – стратегии формирования психических процессов. Но тезисно напомним:

- **биогенетический принцип в психологии;** Э.Геккель; концепция (закон, теория) рекапитуляции; онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза; С. Холл: ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода (игра – это необходимое упражнение для утраты бесполезных функций);

- **нормативный подход к исследованию детского развития**; А.Гезелл; практическая система диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на сравнительных исследованиях нормы и разных форм патологии с применением кинофоторегистрации, возрастных изменений, моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов – теория эмпирического эволюционизма; А.Термен в 1916 году создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей – с их помощью получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные эксперименты, которые ставили своей задачей выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей;

- **отождествление научения и развития**; общие установки бихевиоризма; идеи И.П.Павлова; связь зависимых и независимых переменных, которая происходит через все исследования поведения не только у животных, но и у человека;

- **теория трех ступеней детского развития**; Э.Торндайк; В.Келлер; К.Бюлер: инстинкт, дрессура, интеллект; сходство примитивного употребления орудий у обезьян и ребенка;

- **концепции конвергенции и противоречия двух факторов детского развития**; спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития – наследственная одаренность или окружающая среда; теория конвергенции В.Штерна; психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды;

- **концепция социального научения;** идея Э.Эриксона о групповой и личной идентичности; общество оказывает влияние на развитие личности по бихевиористской модели – по принципу «плюс-минус подкрепление»;

- **подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка;** З.Фрейд, Ж.Пиаже, К.Левин, А.Валлон, Х.Вернер; понимание психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения; психика на всех своих уровнях порождается биологическими процессами;

- **ортогенетическая концепция Х.Вернера;** ортогенез – теория развития живой природы, утверждающая, что эволюция живых организмов происходит в строго определенном направлении, признает идею изначальной целесообразности в природе; все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию – в противном случае они не могли бы развиваться, отсюда – строение организма селективно определяет характер его взаимодействия и результат его опыта; показатели функционального и структурного изменения – переходы от синкретичности к дискретности; от диффузности к отчетливости; от ригидности к гибкости и от лабильности к стабильности; три стадии умственного развития в прогрессивном конструктивизме биопсихологической эволюции – сенсомоторное, перцептивное и умственное развитие.

Следует запомнить: Р.Заззо, С.Московичи, Р.Харре, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, модель мира, детская субкультура, детская иррациональность,

внеэмпирическая сфера, В.В.Зеньковский, эмпирическая личность, философия жизни, И.С.Кон, Ф.Ариес, дифференциация, сенильность, биогенетический принцип, ортогенетическая концепция Х.Вернера, концепция социального научения, концепции конвергенции и противоречия двух факторов детского развития, теория трех ступеней детского развития, отождествление научения и развития, икс-элементы наследственности, игрек-элементы среды.

Вопросы и задания по Главе XIV

1. В чем заключаются сложности определения понятия «детство»?
2. Каковы главные факторы, определяющие формирование модели мира ребенка?
3. Подготовьте сообщение о психологических воззрениях на душу ребенка В.В.Зеньковского.
4. Как понимал личность ребенка К.Г.Юнг?
5. Что такое «философия жизни», согласно определению Г.С.Абрамовой?
6. Подготовьте сообщения о трудах Ф.Ариеса.
7. Назовите предмет детской психологии.
8. Расскажите об основных концепциях и стратегиях формирования психических процессов.

Глава XV. Психологические особенности раннего возраста

Ранний возраст сегодня принято разделять подразделяется на два периода:

- **первый год жизни** (младенческий возраст);
- **ранний возраст** – от одного до 3 лет.

Психология младенческого возраста стала интенсивно развиваться со второй половины XX века. Это направление разрабатывалось в рамках психоаналитической концепции (А.Фрейд, Р.Сирс и др.), теории привязанностей (Дж. Боулби, М.Эйнсворт), социального научения (К.Льюис, А.Бижу и др.), когнитивной психологии (Дж. Брунер, Ж.Пиаже и др.).

Во всех перечисленных направлениях младенец преимущественно рассматривается как природное, натуральное существо, которое со временем социализируется.

В отличие от этого в отечественной психологии, которая строится на основе культурно-исторической концепции Л.С.Выготского, **младенец рассматривается как максимально социальное существо, живущее в уникальной социальной ситуации развития.**

Связь и отношения ребенка с матерью и является основным предметом психологии младенчества.

В отечественной психологии наиболее известными исследователями младенческого возраста являются М.И.Лисина, М.Ю.Кистьяковская, Н.М.Аксарина, Н.М.Щелованов, С.Ю.Мещерякова, Н.Н.Авдеева, Е.А.Сергиенко.

Как известно, в раннем возрасте происходит активное овладение речью (ее грамматической, лексической и др. сторонами), которая становится важнейшим для

малыша средством общения. **В рамках предметной деятельности, которая является ведущей в данном возрасте, развиваются все основные психические процессы, давая возможность и возникновению новых видов деятельности: процессуальная игра, целенаправленность, самостоятельность, проявление творческих способностей и др.** Психическое развитие детей раннего возраста успешно изучалось А.С.Выготским, А.В.Запорожцем, А.Р.Лурия, Д.Б.Эль-кониным, М.И.Лисиной, А.Г.Рузской, С.А.Новоселовым и др.

Итак, мы знаем, что с первых дней жизни у младенца имеется система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных. Напомним, что один из наиболее благоприятных периодов жизнедеятельности организма ребенка – это внутриутробный, когда мать и дитя едины.

Психоаналитики утверждают, что по характеру течения беременности, особенностям протекания родов, а также закономерностям развития ребенка в первый год жизни можно предугадать уникальную и неповторимую траекторию жизни будущего взрослого человека.

Поэтому целесообразно начать разговор об особенностях психологии младенца с момента образования пупочного канатика, когда мать и ее будущее дитя становятся единым организмом.

На шестой неделе развития первоначально бесполой зародыш, в результате законченной дифференцировки органов, превращается в зародыш мужского или женского пола. **Тревоги и опасения матери по поводу пола ее будущего ребенка, желание иметь ребенка строго определенного пола по хорошо налаженному каналу гормональной связи передаются в формирующийся мозг плода и на всю жизнь оставляют в нем**

следы, способные стать источником серьезных психологических проблем ребенка в будущем.

С третьего до начала седьмого месяца беременности происходит развитие функций и систем, которые позволяют плоду выжить к моменту рождения. В этот период плод наиболее уязвим для вредных влияний: инфекционные заболевания матери, прием сильнодействующих лекарств, алкоголя, стрессовые ситуации, нежеланность ребенка – все это предвестники будущих психических и психологических проблем малыша.

К началу седьмого месяца плод приобретает способность к выживанию в воздушной среде – с этого момента его нередко называют уже ребенком. Теперь ребенок, находящийся внутри материнского организма, уже слышит все, что происходит за его пределами. Если у матери на чей-то голос выделяется гормон беспокойства (адреналин), учащается сердцебиение, то есть появляются гормональные и физиологические признаки страха, все это вместе с ней испытывает и плод. Тревога и страх матери, передавшись младенцу, формируют у еще не появившегося на свет ребенка страх перед тем миром, в который ему придется выйти. И наоборот, спокойствие и уверенность матери в себе, общение с любящими родственниками и друзьями, обращающимися к будущему члену семьи теплые и ласковые слова, вызывают у еще не родившегося ребенка ощущение безопасности того мира, который скоро станет для него родным.

До сих пор не существует однозначного ответа на вопрос, какие механизмы «запускают» процесс родов. Но то, в какие сроки, в какой форме произойдут роды, какими они будут по скорости и т.д., имеет большое значение для будущего психического развития человека.

Итак, ребенок появился на свет! В его мозге уже содержится большое количество информации о мире, в который он попал.

У него имеются достаточно зрелые и эффективные органы чувств.



Первая фотография

*Новорожденный с первых часов способен распознавать отчетливые звуки различной интенсивности. Он даже способен отличить голос матери от других голосов, произносящих его имя. Ко второму месяцу жизни ребенок улыбается, когда слышит голос матери или других значимых взрослых. Развивалась эта способность еще в период внутриутробной жизни: известно, что слух, так же, как и зрение, функционируют уже у семимесячного плода. До трех-шести месяцев слух новорожденного недифференцированно воспринимает звуки различных языков. К концу этого периода ребенок начинает различать звуки родного языка, то есть того языка, на котором к нему обращается значимый для него человек (обычно это мама). **Но на каком бы языке ни были произнесены слова, какой бы смысл они в себе ни заключали, для нормального психического развития младенца самое важное – это интонация любви и эмоционального принятия взрослыми существа, который воспринимает себя через общение с ними.***

*С четырехмесячного возраста ребенок способен различать цвета: синий (голубой), зеленый, желтый и красный. **Ребенок, чьи потребности хорошо удовлетворяются, отдает предпочтение синему и красному цветам. Предпочтение желтого и отказ от синего – это сигнал о том, что какая-то жизненно важная потребность младенца остается неудовлетворенной.***

До сих пор открытым остается вопрос о вкусовых предпочтениях младенца. Некоторые исследователи считают, что эта способность врожденная, и ребенок может самостоятельно выбирать ту еду, которая соответствует потребностям его организма. Другая точка зрения – вкус к еде формируется в результате воспитания: какой пищей ребенка кормят с детства, к той он и привыкает. Однако огромное количество проблем с кормлением детей не позволяет согласиться с последним утверждением.

Остановимся поподробнее на наиболее важном моменте в развитии младенца – способе его кормления матерью.

Уже на третий день жизни новорожденный может узнавать мать по запаху ее шеи и груди. На четвертый день кормления младенец, имевший с матерью положительную эмоциональную связь в течение беременности (положительное эмоциональное принятие беременности, желанность ребенка, отсутствие тревог по поводу его половой принадлежности), проявляет врожденную способность к узнаванию лица матери. На радостное выражение лица матери младенец отзывается физиологической реакцией радости.

Способ кормления является важнейшим моментом в понимании ребенком, как к нему относится мать и сможет ли она в нужный момент оказаться рядом, накормить, поддержать, защитить.

Однако мама может кормить ребенка с недоступной для его понимания частотой, определяемой ее собственными желаниями и тревогами, а не по мере возникновения у малыша потребности

в еде. Некоторые матери тщательно соблюдают кормление по часам, выжидая минуты до положенного срока, в то время как голодный младенец криком призывает единственный известный ему источник пищи, тепла и ласки.

Если мать дает столько еды, сколько нужно младенцу, когда у ребенка возникает потребность в этом, если она понимает, что, кроме еды и одежды, у малыша существует врожденная потребность в эмоционально окрашенном общении с ней, и удовлетворяет эту потребность, то у младенца формируется ощущение безопасности и чувство доверия к окружающему миру.

Таким образом, первый год жизни ребенка является критическим периодом для принятия или непринятия им окружающего мира. Если малыш попадает в ситуацию, когда на его зов о помощи отсутствует реакция, или, наоборот, независимо от желаний младенца, мать навязывает ему свое собственное понимание пути его развития, то формируется защитная или агрессивная реакция по отношению к ситуациям, когда потребности ребенка не удовлетворяются в адекватной форме.

Еще пару десятков лет назад психологи не проявляли особого интереса к первому году жизни человека (о внутриутробном периоде речь вообще не шла), а уж мысль о том, чтобы считать первые месяцы значимыми, могла показаться вовсе абсурдной.

Современными же учеными доказано, что даже у малыша, который только готовится к появлению на свет, функционируют все органы чувств, а его мозг, начиная со второй половины беременности, не только воспринимает стимулы, но и активно на них реагирует. **Его «мысли» – это вовсе и не мысли в нашем понимании, а лишь довольно размытые**

образы-ощущения. Однако к моменту появления на свет он, наверняка, успевает усвоить, что мир — это замкнутое и довольно тесное пространство, в котором температура и влажность всегда одинаковы, где не бывает чувства голода, где звуки приглушены, тактильные ощущения — мягки...

И вот он рождается. И все меняется... **Жизнь каждого человека начинается с утраты — безвозвратной потери привычного для него мира. В наши дни уже никого, наверное, не удивить высказываниями о том, что роды — это стресс ребенка. Но ситуация гораздо драматичнее, чем может показаться на первый взгляд, поскольку даже доношенный новорожденный на самом деле не готов родиться.**

Биологи установили, что человеческое дитя появляется на свет гораздо более незрелым, чем следовало бы, и что «укорочение» внутриутробного периода развития произошло благодаря объективным причинам: увеличению объема головного мозга человека (и, соответственно, размера головы), а также изменению строения женского таза в процессе эволюции. **Одним словом, если бы младенец дозревал в матке до положенного срока, он просто не смог бы появиться на свет!**

Кстати, отвлекитесь и проделайте маленький мысленный опыт: представьте себе младенца! Получилось? У большинства людей возникает образ улыбающегося розовощекого карапузика в возрасте примерно трех месяцев, но отнюдь не новорожденного. Вот вам еще одно доказательство того, что роды у представителей рода человеческого происходят явно преждевременно.

Большинство ученых-биологов сходятся во мнении, что продолжительность беременности у человека должна была бы составлять двенадцать месяцев, и что истинное рождение *homo sapiens* знаменует комплекс оживания (см. ниже) — появ-

ление бурной эмоциональной реакции (с активными движениями ручками-ножками, улыбками, гулением) на близких людей, в первую очередь, на маму – к концу третьего месяца жизни.

Итак, отделившись от мамы физически, кроха совершенно не готов к автономному существованию. В течение трех месяцев после появления на свет его психика «запрограммирована» исключительно на восприятие ситуации «я сижу внутри мамы».

Итак, с одной стороны – условия, в которые попадает среднестатистический новорожденный, а с другой – его потребность «продолжать жить в матке». **Теперь вам должно быть понятно, почему главной задачей психического развития крохи в первые три месяца жизни является восстановление целостности с мамой, или, как говорят психологи – создание диадических отношений¹²⁴.**

Воссоздав это единство, ребенок будет готов начать движение в обратном направлении – к отделению от мамы, к «построению» образа Я, к самостоятельности.

Известный американский исследователь, автор термина «четвертый триместр беременности», доктор медицины Х.Карп утверждает, что **самое большое испытание для новорожденного, это избыток стимулов – зрительных, слуховых, тактильных.**

Мать, как и ребенок, тоже переживает некое подобие четвертого триместра беременности. Хотя «интересное положение» заканчивается в один день, психика продолжает некоторое время функционировать по «беременному сценарию»: сохраняются

¹²⁴ **Диадические отношения** – отношения в паре, например, «мать-ребенок». Основу их составляют социальные ожидания, которым должно соответствовать поведение каждого члена пары – только при этом условии диада функционирует нормально.

те самые эмоциональная изменчивость, повышенная ранимость, некоторая нелогичность мышления, а также... ощущение себя и ребенка одним целым, как это было на протяжении долгих девяти месяцев! Так природа позаботилась о том, чтобы дать прекрасные стартовые условия развитию диадических отношений между мамой и малышом; именно мама способна почувствовать кроху как никто другой. У них есть все, чтобы на первые три месяца вновь стать единым целым. Самое главное — им в этом не мешать чрезмерными советами и давлением, толпами советчиков и помощников. Помощь молодой маме, безусловно, нужна, но пусть она выражается в кастрюле сваренного борща, убранной квартире, выстиранном и выглаженном белье, походе за покупками. Ненормальна ситуация, когда все эти хозяйственные хлопоты ложатся на плечи женщины, едва оправившейся после родов, в то время как родственники активно «помогают» ей, не позволяя даже подойти к малышу.

Но как быть, если у малыша «четвертый триместр беременности» был не вполне благополучным? — Во-первых, не позволить себе огорчиться и заикнуться на этом. Воспитание ребенка нельзя сводить к воздействию отдельных факторов — важно все в комплексе.

Если никаких негативных последствий, скажем, сна в отдельной комнате с рождения, вы не видите, а если малыш растет здоровым и веселым — все хорошо. Но, заметив сложности, которые можно связать с нарушением хода «четвертого триместра», например, «цепляние» за маму, страх покинуть ее даже на минутку, повышенная тревожность — в наших силах помочь ему.



Четвертый триместр беременности

Во-первых, на некоторое время стоит забыть о своих воспитательных амбициях и подарить малышу то, в чем он так нуждается — ощущение «мама всегда со мной». Почаще брать его на руки, целовать, обнимать. Попробовать забыть все свои претензии к нему (несамостоятельный, нытик, и проч.) и подарить действительно безусловную любовь. Научиться активному слушанию ребенка и эмоциональному присутствию с ним (быть «здесь и сейчас»). Во многих случаях, такой коррекции бывает достаточно, чтобы малыш, вдоволь «накупавшись» в желаемом ощущении, стал более уверенным и самостоятельным. Упущенный этап развития восполняется, и ребенок выходит на новую ступень своего развития.

*С точки зрения биологии бывают детеныши **зрелорождающиеся** — способные сразу после появления на свет бежать*

за мамой и добывать себе пищу (кстати, новорожденные ягнята и козлята могут, не утомляясь, бегать до двух часов подряд!), и **незрелорождающиеся** — неспособные к самостоятельному существованию и нуждающиеся в длительной опеке со стороны матери.

Однако эта классификация не полна. Например, в нее не вписываются живущие на деревьях обезьяны. Их детеныши не настолько беспомощны, чтобы оставаться в гнезде, но и не способны следовать самостоятельно за матерью. Это другой биологический вид млекопитающих, когда детенышей носит мать, а они цепляются за ее шерсть. Исследователь-зоолог Б.Хассенштейн называет их «несенышами». И человеческого младенца, скорее всего, можно назвать «несенышем». Это подтверждает рефлекс Робинсона: новорожденный человек бессознательно сжимает пальцы ладоней, если в них что-нибудь вложить, и захват бывает настолько крепким, что малышка, ухватившегося за пальцы взрослого, вполне можно поднять в воздух. Итак, младенцу природой предначертано «донашивать» на руках у матери. Это подтверждает и другая исследовательница — Аедлофф, автор книги «Как вырастить ребенка счастливым». «Ребенку нужно постоянно быть с матерью, чувствовать ее тепло, слышать стук ее сердца, иметь возможность приложиться к ее груди, как только он почувствует голод. Только на руках у матери ребенок чувствует себя полностью защищенным и, двигаясь вместе с матерью, получает разнообразные впечатления, необходимые ему для правильного развития» — пишет Ж. Аедлофф.

Кстати, у тех детенышей животных, которые рождаются зрелыми, соотношение массы головного мозга к массе тела примерно такое, как у человеческого годовалого ребенка. Именно в этом возрасте он появлялся бы на свет в том фантастическом случае, если бы ему предстояло родиться зрелым.

Да, процесс рождения — это тяжелый, переломный момент в жизни младенца. Неслучайно специалисты

разных областей науки говорят о **кризисе новорожденности**, или **родовом кризисе**. Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно другие условия (в отличие от внутриутробных): температурные (холодно), по освещенности (яркий свет). Воздушная среда требует иного типа дыхания. Возникает необходимость смены характера питания (кормление материнским молоком или искусственное питание). **Приспособиться к этим новым, чужеродным для младенца условиям помогают наследственно закрепленные механизмы – безусловные рефлексы (пищевые, защитные, ориентировочные и др.).** Однако их недостаточно, чтобы обеспечить активное взаимодействие ребенка с окружающей средой. Без ухода взрослых новорожденный не в состоянии удовлетворить ни одну свою потребность. **Основой его развития является непосредственный контакт с другими людьми, в процессе которого начинают вырабатываться первые условные рефлексы.** Одним из первых образуется условный рефлекс на положение при кормлении.

Активное функционирование зрительного и слухового анализаторов – важный момент в психическом развитии ребенка. На их основе происходит развитие **ориентировочного рефлекса**. По данным науки, уже после 5-6 дней жизни новорожденный способен следовать взором за движущимся в непосредственной близости предметом при условии его медленного перемещения. К началу второго месяца жизни появляется способность сосредоточения на зрительные и слуховые раздражители с их фиксацией в течение 1-2 мин. На основе зрительного и слухового сосредоточения происходит упорядочение двигательной активности ребенка, которая в первые недели его жизни имеет хаотический характер.



Комплекс оживления

Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, нескоординированными движениями. На втором месяце он замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним, улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции. Эта реакция получила название **комплекс оживления**. Реакция ребенка на взрослого указывает на возникшую у него потребность в общении, попытку установить контакт. Малыш доступными ему средствами общается с взрослым. Появление комплекса оживления означает переход ребенка к следующему этапу развития – младенчеству (до конца первого года).

В три месяца малыш уже выделяет близкого ему человека, а в шесть месяцев отличает своих от чужих. Далее общение ребенка и взрослого начинает все чаще осуществляться в процессе совместных действий.

Взрослый показывает ему способы действия с предметами, помогает в их выполнении. **В связи с этим меняется и характер эмоционального общения. Под влиянием общения повышается общий жизненный тонус малыша, усиливается его активность, что в значительной степени создает условия для речевого, двигательного и сенсорного развития.**

После шести месяцев ребенок уже способен устанавливать связь между словом, обозначающим предмет, и самим предметом. У него формируется ориентировочная реакция на называемые ему предметы. В словаре малыша появляются первые слова. В перестройке и совершенствовании двигательной сферы особое место занимает развитие движений рук. Вначале ребенок тянется к предмету, не умея удержать его, затем приобретает ряд навыков хватания, а к пяти месяцам элементы захватывания предметов. Во втором полугодии у него начинают формироваться целенаправленные действия с предметами. С седьмого по десятый месяц он активно манипулирует с одним предметом, а с одиннадцатого месяца двумя. **Манипулирование с предметами дает возможность малышу знакомиться со всеми их свойствами и помогает устанавливать устойчивость этих свойств, а также планировать свои действия.**

По мнению исследователей, в своем развитии в период первого года ребенок проходит несколько этапов:

- 1) у ребенка появляются **устойчиво** привлекательные предметы и ситуации;
- 2) новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым **опосредующим** предметом потребности;



Прошло пять месяцев жизни

3) запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к **гипобулической реакции** (в поведении)¹²⁵ и к появлению **стремления** (как характеристике психической жизни);

4) слово **означивает** удерживаемый **аффект**.

¹²⁵ **Гипобулические реакции** от гипобулия (**гипобулика**) (греч. *hupo* – слабая степень + *bule* – воля) – буквально слабование. С одной стороны, это неумение поставить и реализовать осмысленную отдаленную цель, что, с точки зрения К. Левина, связано с отсутствием временной перспективы в жизненном мире; с другой стороны, это неумение блокировать, тормозить, преодолевать импульсивные примитивные влечения (искушения) и реакции (Э. Кречмер называл такие реакции гипобулическими).

Нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к расчленению предметной и социальной среды, к субъективации желания, т.е. для нас – к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению исходной общности со взрослым, становлению некоей первой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я-действующий.



Второй год жизни

Большим достижением в развитии ребенка второго года жизни является ходьба. Это делает его более самостоятельным и создает условия дальнейшего освоения пространства. К концу второго года жизни у детей улучшается координация движений, они осваивают все

более сложные комплексы действий. Ребенок этого возраста умеет умываться, влезать на стул, чтобы достать игрушку, любит лазить, прыгать, преодолевать препятствия. Он хорошо чувствует ритм движений. Общение малышей с взрослыми в раннем возрасте – непереносимое условие развития предметной деятельности, ведущей деятельности детей этого возраста.

Существенное значение для развития ребенка данного возраста имеет знакомство с разнообразными предметами и овладение специфическими способами их использования. С одними предметами (например, игрушкой-зайцем) можно обращаться свободно, взять за уши, лапку, хвостик, а за другими закреплены иные и однозначные способы действия. Жесткая закреплённость действий за предметами-орудиями, способы действия с ними устанавливаются малышом под воздействием взрослого и переносятся на другие предметы.

Резюмируем:

Младенческий возраст (2 месяца – 1 год):

Ведущий тип деятельности – непосредственно-эмоциональное общение с взрослым. Зависимость от взрослого носит всеобъемлющий характер. Например, когнитивный: все познавательные процессы реализуются в отношениях с матерью и с помощью нее.

Новообразования возраста:

1. К году ребенок произносит первые слова (складывается структура речевого действия);
2. Осваивает произвольные действия с предметами окружающего мира (структура предметного действия).

Речь:

До года речь ребенка – пассивная: он понимает интонацию, часто повторяющиеся конструкции, но сам не говорит. Но именно в это время закладываются основы речевых навыков. Дети сами закладывают эти

основы, стремясь установить контакт со взрослыми с помощью плача, гуления, воркования, лепета, жестов, а затем и первых слов. **Автономная речь** формируется около года и служит переходной фазой между пассивной и активной речью. Иногда автономную речь называют **детским жаргоном**. По форме она является общением. По содержанию – эмоционально-непосредственной связью с взрослыми и ситуацией.

Особенности автономной речи:

- не совпадает с речью взрослых артикуляционно и фонетически («би-би»), а также по значению (многозначность одних и тех же вокализаций);

- общение возможно только с людьми, посвященными в шифр детской речи, и в конкретной ситуации;

- связь между словами своеобразна: речь напоминает ряд восклицаний, произносимых в аффекте.

Начало и конец автономной речи знаменует начало и конец кризиса одного года.

Активная речь. Возникает к 1,6 – 2 годам (у девочек раньше, чем у мальчиков). Запас слов к 1 году около 30. Вопросы «где?», «как?» выполняют специфические функции в организации и саморегуляции поведения. Первые слова – слова-действия с целью изменения коммуникативной ситуации («дай!»). Хотя по форме первые слова в большинстве случаев являются существительными, по сути, они глаголы.

Во время обучения речи взрослым следует говорить с детьми четко, отчетливо, чтобы передавать им навыки правильной речи. Показывать и называть предметы, рассказывать сказки. Процесс усвоения языка происходит более успешно, если ему помогают родители.

Предметная деятельность:

Предметная деятельность связана с развитием движений у ребенка. В последовательности развития движений есть закономерность.

1. **Движущийся глаз.** Известен феномен «глаза новорожденного» – они могут смотреть в разные стороны. К концу второго месяца эти движения уточняются, ребенок способен зрительно сосредоточиваться на предмете. К третьему месяцу движения глаз развиты почти так же, как у взрослого, формируется бинокулярное зрение.

2. **Выразительные движения** (комплекс оживления – см. выше).

3. **Перемещение в пространстве** – предпосылка усвоения деятельности с предметами. Ребенок последовательно учится переворачиваться, поднимать голову, садиться, ползать, становиться на ножки, делать первые шаги. Все это – в разные сроки, причем на сроки влияет стратегия родителей (см. ниже). Овладение каждым новым движением открывает ребенку новые границы пространства.

4. **Ползание.** Иногда пропускает эту стадию.

5. **Хватание.** К концу первого полугодия из случайных захватываний игрушки это движение превращается в намеренное.

6. **Манипулирование предметом.** Отличается от «настоящих» действий тем, что предмет используется не по назначению.

7. **Указательный жест.**

8. **Произвольность движений и жестов, управляемость.** Это база для новообразования – предметной деятельности.

Как только ребенок научается ходить, расширяются границы доступного мира. Следовательно, освобождаются руки, и ребенок получает возможность **действовать с вещами.**

Предметная деятельность – это деятельность с предметами согласно их назначению. Но способ действия «не написан» на предметах, он не может

быть открыт ребенком самостоятельно. Этому ребенок должен научиться у взрослых людей.

Постепенно ребенок овладевает человеческим действием.

Он осваивает:

- назначение предмета;
- способы действий с предметами;
- технику выполнения действий.

В освоении предметной деятельности огромную роль выполняют игрушки. Их назначение находится в соответствии с ведущими деятельностями (сначала – в ориентировочном поведении, далее – в общении с взрослыми; затем – в предметной деятельности).

Умственное развитие:

Согласно Пиаже, ребенок до года находится в 1 периоде умственного развития – **сенсомоторном**. Дети в это время еще не овладели языком, и у них нет психических образов для слов. Знания о людях и окружающих предметах складываются на основе информации, полученной от собственных органов чувств и случайных движений.

Сенсомоторный период проходит через 6 стадий, из которых 4 – до года:

1. Упражнение рефлексов. Дети «упражняют» все навыки, которыми обладают в данный период развития. Это безусловные рефлексy: сосание, хватание, плач. Кроме этого новорожденные еще умеют смотреть и слушать.

2. Первичные круговые реакции (1–4 месяца жизни). Ребенок начинает приспосабливаться к своему окружению, используя **аккомодацию** (приспособление старых схем к новой информации).

3. Вторичные круговые реакции (4–8 месяцев). Дети произвольно повторяют те формы поведения, которые доставляют им удовольствие; у них развивается

способность восприятия постоянства объекта. С этим качеством связано появление в 7-8 месяцев первых страхов (страх «чужого»), а также восприятие постоянства объектов составляет основу привязанности к значимым для ребенка людям.

4. Координация вторичных схем (8–12 месяцев). Происходит дальнейшее развитие всех упомянутых способностей ребенка. Малыши проявляют первые признаки умения предвосхитить события (например, плачут при виде йода).

Базовая потребность возраста:

базовая потребность возраста – потребность в безопасности, защищенности. Она должна быть удовлетворена. В этом главная функция взрослого человека. Если ребенок чувствует себя в безопасности, то он открыт окружающему миру, доверяет ему и осваивает его смелее. Если нет – ограничивает взаимодействие с миром замкнутой ситуацией. Э.Эриксон говорит о том, что в младшем возрасте у человека формируется чувство доверия или недоверия к окружающему миру (людям, вещам, явлениям), которое человек пронесет через всю жизнь. Чувство отчужденности возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении с детьми. В этом же возрасте формируется чувство привязанности.

Выделяют 3 фазы процесса формирования детской привязанности:

- 1) малыш ищет близости с любимым человеком;
- 2) учится отличать знакомых людей от незнакомых;
- 3) чувство привязанности возникает к тем людям, которые особо значимы для ребенка.

Социальное общение, ощущение комфорта способствует формированию детской привязанности больше, чем своевременное кормление, так как

придают этому чувству сугубо человеческий характер.

Вторая половина стабильного периода характеризуется расширением границ общения. Разрывается слитность взрослого и ребенка, появляются двое. Следовательно, **изменяется социальная ситуация. В ее изменении – суть кризиса одного года.**



Овладение предметами

Ребенок второго года жизни активно усваивает действия с такими предметами-орудиями, как чашка, ложка, совочек и т.д. На первом этапе овладения орудийным действием он использует орудия как продолжение руки, и поэтому действие названо **ручным** (например, малыш использует лопатку, чтобы достать шарик, закатившийся под шкаф). На следующем этапе ребенок учится соотносить орудия с тем предметом, на которое направлено действие (лопаткой набирают песочек, снег, землю, ведром воду). Таким образом, он приспосабливается к свойствам орудия. **Овладение предметами-орудиями приводит к усвоению малышом общественного способа употребления**

вещей и оказывает решающее влияние на развитие начальных форм мышления.

Итак, развитие мышления ребенка в раннем возрасте происходит в процессе его предметной деятельности и носит наглядно-действенный характер. Он учится выделять предмет как объект деятельности, перемещать его в пространстве, действовать несколькими предметами по отношению друг к другу. Все это создает условия для знакомства со скрытыми свойствами предметной деятельности и позволяет действовать с предметами не только непосредственно, но и с помощью других предметов или действий (например, стучать, вращать).

Практическая предметная деятельность детей – важный этап перехода от практического опосредования к умственному, она создает условия для последующего развития понятийного, речевого мышления. В процессе выполнения действий с предметами и обозначения действий словами формируются мыслительные процессы ребенка. Наибольшее значение среди них в раннем возрасте имеет обобщение. Но так как его опыт невелик и он не умеет еще выделить существенный признак в группе предметов, то и обобщения часто бывают неправильными. Например, словом шар малыш обозначает все предметы, которые имеют круглую форму. Дети этого возраста могут делать обобщения по функциональному признаку: *шапа* (шапка) – это шляпа, косынка, кепка и др. **Совершенствование предметной деятельности способствует интенсивному развитию речи ребенка. Так как его деятельность осуществляется совместно с взрослым, то речь малыша ситуативна, содержит вопросы и ответы взрослому, имеет характер диалога. У ребенка увеличивается словарный запас. Он начинает проявлять большую активность в**

произношении слов. Слова, которые употребляет малыш в своей речи, становятся обозначением сходных предметов.

К концу второго года ребенок начинает употреблять в своей речи двусловные предложения. Факт интенсивного усвоения им речи объясняют тем, что малыши любят многократно произносить одно и то же слово. Они «играют» словом. В результате ребенок учится правильно понимать и произносить слова, а также строить предложения. **Это период повышенной восприимчивости к речи окружающих. Поэтому его называют сензитивным (благоприятным для развития речи ребенка). Формирование речи в этом возрасте – основа всего психического развития.** Если по каким-то причинам (болезнь, недостаточное общение) речевые возможности малыша не используются в достаточной степени, то его дальнейшее общее развитие начинает задерживаться. **В конце первого и начале второго года жизни наблюдаются некоторые зачатки игровой деятельности. Дети выполняют с предметами наблюдаемые ими действия взрослых людей (подражают взрослым).** В этом возрасте они предпочитают игрушке реальный предмет: миску, чашку, ложку и т.п., так как им в силу недостаточного развития воображения еще трудно пользоваться предметами-заменителями.

Ребенок второго года очень эмоционален. Но на всем протяжении раннего возраста эмоции детей неустойчивы. Смех сменяется горьким плачем. После слез наступает радостное оживление. Однако малыша легко отвлечь от неприятного чувства, показав ему привлекательный предмет. **В раннем возрасте начинают формироваться зачатки нравственных чувств.** Это происходит в том случае, если взрослые приучают малыша считаться с другими людьми: «Не

шуми, папа устал, он спит», «Подай дедушке туфли» и т.д. На втором году жизни у ребенка возникают положительные чувства к товарищам, с которыми он играет. Формы выражения симпатии становятся более разнообразными. Это и улыбка, и ласковое слово, и сочувствие, и проявление внимания к другим людям, и, наконец, стремление разделить радость с другим человеком. **Если на первом году чувство симпатии еще произвольно, неосознанно, неустойчиво, то на втором году оно становится более осознанным. В процессе общения со взрослыми на втором году жизни у ребенка формируется эмоциональная реакция на похвалу. Зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает внутренние условия для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого положительно-эмоционального отношения малыша к себе и к своим качествам.**

Да, после периода младенчества — периода адаптации к миру, закладывающего стрессовые характеристики ребенка, в жизни ребенка начинается новый период развития — раннее детство (от 1 года до 3 лет) — период кардинальных изменений физических возможностей, двигательных, когнитивных и речевых навыков. Младенчество дало ребенку умение смотреть, слушать. Малыш начал овладевать своим телом, управлять своими движениями. В период раннего возраста он делает шаг вперед от беспомощного существа к чрезвычайно активному и общительному созданию. На первом году у ребенка сформировались начальные формы психических действий, свойственных человеку, и теперь, в следующие два года, ребенку предстоят принципиально новые достижения.

Стоит отметить, что в этом возрасте у ребенка существует понятие нормы — то есть некоего идеального образа объекта (игрушек, вещей), явления, поведения. У ребенка уже есть понимание, что должно быть, а что нет.

Переживание потери, исчезновения, утраты (как бы отрицания, «не» в более широком смысле) становится актуальным. Это не то переживание, которое было у младенца, недоуменно разводящего ручками при исчезновении предмета или словно забывавшего о нем.

Интересы ребенка целиком сосредоточены на близких людях, на семье, и пока нет особой потребности в общении со сверстниками, оно появляется чуть позднее. При стабильности семейных отношений эмоциональное развитие ребенка находится в безопасности, уменьшая вероятность появления беспокойства и способствуя более адекватному формированию его «я».

Изменение сложившихся эмоциональных отношений может происходить при рождении второго ребенка. Тогда старший, привыкший к постоянной заботе, может беспокойством и обидой ответить на переключение внимания матери. Чтобы привлечь внимание взрослых, он идет на всякие ухищрения.

Дети довольно чутко различают симпатии родителей, плачут от обиды и вмешиваются в разговор взрослых, не в силах перенести отсутствие внимания, «прилипают» к родителям, следуют по пятам, не позволяя долго разговаривать с кем-либо.

Возраст от 1 до 3 лет является кризисным моментом — ребенок учится проявлять свое Я. К симптомам кризиса можно отнести следующее:

Негативизм. *Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Главный мотив действия — сделать наоборот, то есть прямо противоположное тому, что ему сказали.*

Упрямство. *Это своеобразная настойчивость вопреки аргументам взрослого. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то и не потому, что ему этого хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослому, и требует, чтобы с его мнением считались*

Своеволие. Желание все делать самому, часто неадекватное возможностям ребенка.

Синдром деспотической власти. Это жесткое проявление власти ребенка над взрослыми, твердое диктование своих требований (что будет, а что не будет).

Обесценивание. Все то, что раньше было привычно и любимо начинает обесцениваться: ребенок может употреблять бранную лексику — обесценивание старых правил поведения, ломать или отбрасывать в сторону любимые игрушки — обесценивание старых привязанностей к вещам.

Зная об особенностях возраста, родители и психологи смогут грамотно построить линию общения с ребенком, избегая тяжелых ситуаций, сказывающихся отрицательно как на детях, так и на родителях.

Следует запомнить: природное, натуральное существо, процессуальная игра, целенаправленность, самостоятельность, проявление творческих способностей, система безусловных рефлексов: пищевых, защитных и ориентировочных, образы-ощущения, способ кормления, комплекс оживления, избыток стимулов, зрелорождающиеся, незрелорождающиеся, ориентировочный рефлекс, кризис новорожденности (родовой кризис), манипулирование с предметами, гипобулическая реакция, автономная речь, активная речь, произвольность движений и жестов, управляемость, синдром деспотической власти, координация вторичных схем, вторичные круговые реакции, упражнение рефлексов.

Вопросы и задания по главе XV

1. На какие периоды условно делят ранний возраст?
2. Как рассматривается младенец в культурно-исторической концепции Л.С.Выготского?
3. Какие новые виды деятельности отмечаются в раннем возрасте?
4. Подготовьте сообщение о состоянии младенца и матери в процессе ожидания появления ребенка на свет.
5. Что такое диадические отношения?
6. Каким образом функционирует психика новорожденного?
7. Как понимать суть выражений зрелорождающиеся и незрелорождающиеся?
8. Что такое кризис новорожденности?
9. Подготовьте доклад или сообщение о комплексе оживления.
10. Составьте схему-таблицу развития умений и навыков новорожденного и младенца в ранний период.
11. Расскажите о кризисе первого года жизни.
12. Что такое гипобулические реакции?
13. Подготовьте подробные сообщения об особенностях речи ребенка раннего возраста.
14. Подготовьте сообщение о развитии предметной деятельности.
15. Подготовьте сообщение о сенсомоторности ребенка раннего возраста.
16. Что такое базовые потребности возраста?
17. Как идет процесс формирования детской привязанности?

Глава XVI. Кризис трехлетнего возраста

В возрасте от 1,5 до 2,5 лет ребенок преодолевает колоссальное «расстояние» в развитии. **К 2,5–3 годам он развивается в личность – единственную и уникальную и эта трехлетняя личность недвусмысленно начинает заявлять о себе.** И тут-то события начинают сменяться одно за другим.

Кризис 3 лет – это диагноз. Как врачи выносят его на основании характерных для болезни симптомов, так и психологи, изучающие возрастные закономерности детского развития, выделили и сформулировали группу симптомов кризиса «Я сам», о которых было рассказано выше.



Нам уже три года...

Малыш начинает чутко относиться к своим делам и поступкам, остро переживает успешные и неуспешные действия. Оценивает себя в соответствии с результативностью в практических делах.

Добавим о **группе симптомов, связанных с воображением**. Развитое воображение проявляется двояко. С одной стороны, его развитие ложится в основу предметной деятельности ребенка — **у него появляется способность предвидеть результат**. Кроме того, в этот период ребенок начинает самостоятельно играть, в том числе сочиняет истории, реально с ним не происходящие, или общается с воображаемым партнером.

С другой стороны, **воображение может выступать как защитная функция**. Так малыш вдруг начинает хвастать несуществующими достижениями, а хронически неуспешный ребенок станет «выдумывать успех», сочинять все новые и новые достижения.

В предметной деятельности развиваются и новые психические процессы. Действия с предметами совершенствуются от элементарных манипуляций до освоения специфических функций: есть ложкой, подметать веником. Постепенно малыш понимает, что не предмет руководит его интересом, как это казалось раньше, а наоборот, он подчиняет его своим интересам. Ребенок учится планировать свои действия с предметом и предвидеть результат. В то же время, он начинает замечать связь между успешным или неуспешным действием и реакцией на это взрослого. Через оценку родителей, родственников, окружающих у крохи формируются самосознание и самооценка. **Возникает феномен «Я»**. Теперь малыш больше не говорит, например, «Вася хороший», он говорит: «Я хороший». **Ребенок осознает себя личностью. И поэтому кризис трех лет в детской психологии часто называют вторым рождением.**

Речь маленького человека в этот период тоже активно развивается. На подсознательном уровне ребенок чувствует, что уважающая себя личность должна

заявлять о себе, что называется, в голос. Это-то он и делает в меру своих возможностей.

*В большинстве своем малыш не осознает, чего именно он хочет, где ему реализовывать свои несовершенные умения, чтобы получить одобрение и признание, он начинает нервничать, переживать. Внешне это похоже на протест. Ведь для нас, взрослых, ребенок по-прежнему маленький, а для него самого он уже большой. И вопиюще несправедливое обращение с ним, как с малышом, заставляет его сопротивляться и бунтовать! Что делать? Вечный вопрос. Следует поменять свое отношение к ребенку. Придется признать, что он уже большой, научиться считаться с ним, наконец, дать ему возможность реализовать свои притязания на самостоятельность. Сложно? Безусловно, и хорошим помощником в выстраивании новых взаимоотношений станет новое достижение – **сюжетно-ролевая игра!** В ней ребенок может быть кем угодно и делать что угодно: варить суп, стирать, пилить, строить, лечить, резать, шить, командовать, воспитывать, водить машину...*

Малыш должен увидеть, что его игра для взрослых, – дело серьезное. В таких играх ребенок будет учиться общаться и реализовывать себя, чего пока не может делать в настоящей «взрослой» жизни.

Социум – необходимое условие развития новой родившейся личности. В нем под грамотным руководством взрослого будет развиваться сюжетная игра, как основной вид деятельности дошкольника, а в ней – адекватная самооценка, способность маленького человека самостоятельно строить взаимоотношения.

Кризис трех лет – естественная фаза перестройки всей психической жизни ребенка – он стремится к самореализации, становится особенно чувствительным к тому, как оценивают его результаты ок-

ружающие, у него формируется чувство собственного достоинства.



Сюжетно-ролевая игра

Если взрослые не замечают этого, относятся к нему по-прежнему, как к маленькому, неумелому существу, задевают его самолюбие, ограничивают его инициативу и регламентируют активность, если невнимательны к интересам, то течение кризиса обостряется. Ребенок становится трудным и несговорчивым, а подобные черты поведения способны укорениться в его характере надолго.

Если же взрослый перестроил свои взаимоотношения с ребенком, то трудности легко преодолеваются. В этом случае у маленького человека возникает уважение к себе как отражение от уважения к его делам со стороны взрослых.

Кризисом, собственно, называют любое внезапное прерывание нормального хода событий в жизни индивида или общества, которое требует переоценки моделей деятельности или мышления.

Кризис третьего года жизни своим появлением часто совпадает с окончанием формирования зубного ряда (20 молочных зубов) — это на физиологическом уровне. **А на психологическом уровне отмечается повышение интереса ребенка к другим людям, теперь он играет не только с самыми близкими, но и со многими знакомыми взрослыми, интересуется другими детьми.**

Именно в этом возрасте ребенок психологически «отрывается» от мамы и постепенно учится общаться с окружающими. Во многих культурах (Индия, Китай, Япония, Африканские страны) именно после двух лет матери прекращают кормить ребенка грудью.

Ребенок активно формирует речь, причем зачастую очень оригинально (вспомним книгу К.Чуковского «От двух до пяти»). Некоторые родители ведут записи детских «перлов». Не поленитесь, записывайте и вы — по прошествии времени будет очень интересно и весело все это прочитать всей семьей.

По возрастному гороскопу, который разделяет жизнь человека на 12 больших периодов, соотносящихся с ритмом китайского календаря, кризис трехлетнего возраста совпадает с окончанием «возраста Обезьяны» (1-3 года) и переходом к следующему этапу — «возрасту Козы» (3-7 лет). «Возраст Обезьяны» характерен тем, что человек проверяет свое жизненное пространство на ощупь. Главное содержание его жизни — это действие (отсюда сломанные игрушки!). Он гениальный актер, в это время его сила относительно размеров тела максимальна. Детишки учатся любить и выражать свою любовь родителям, очень важно его в этом поддерживать, тогда он до самой старости будет уметь любить окружающих его людей.

«Возраст Козы» ответственен за развитие, в первую очередь, эмоциональной сферы, Коза бывает капризна и даже истерична, чему нельзя потакать, хотя сердиться тоже ни к чему.

Мать и отец для ребенка важнее, чем сверстники. Если один родитель поругал, другой пусть обязательно пожалеет, своим спокойствием нейтрализует истеричность, иначе в ранимой душе залягут комплексы, останется нервозность. Стоит отметить, что все эти перемены часто сопровождаются повышенной нервозностью, нападками агрессии, плаксивостью. И это вовсе не избалованность, и не нужно ребенка особо наказывать – все происходит не из-за «вредности». При этом у каждого ребенка все происходит по-разному: у кого-то почти незаметно, у кого-то бурно, а какие-то дети вообще ведут себя так, будто у них постоянный кризис. И всякий разумный родитель в состоянии ознакомиться с особенностями детской психологии и понять причины такого поведения.

Итак, кризис трехлетнего возраста – период «отделения» ребенка от взрослого. Можно даже назвать этот период временем становления личности ребенка, временем, чрезвычайно трудным для родителей. Но от того, как они поведут себя, во многом будет зависеть, каким вырастет их ребенок: пассивным или активным, настойчивым и независимым, либо робким и неуверенным в себе.

Особенно сильно кризис 3 лет проявляется в семьях, где ребенок единственный. Кризис 3 лет – это, прежде всего, кризис отношений между ребенком и родителями, это яростное стремление ребенка к самостоятельности, и вызвано оно осознанием, формированием своего «Я».

И здесь важно помнить: разрешить ребенку действовать самостоятельно, но контролировать. Причем контролировать нужно не столько действия самого малыша, сколько пространство вокруг него. Ваш ребенок хочет пролезть под столом? Пусть, только подставьте руку, чтобы он не ушибся. Хочет от вас отбежать – проследите, чтобы он не пропал из виду. Хочет есть

сам ложкой — пусть, проследите только, чтобы рядом не было ножа. Подобное отношение к ребенку позволит ему чувствовать себя уверенно. Часто попытки ребенка быть самостоятельным нервируют родителей, проще и быстрее самим одеть, накормить и умыть. Но если вы не позволите ему делать это сейчас, то в будущем не сетуйте, что ребенок ленив и несамостоятелен. Раздражение взрослых вполне естественно, это чувство можно понять. Ведь на самом деле ребенок еще очень немного может сделать сам, он неловок, даже неуклюж, у него многое не получается. Ко всему прочему он непоследователен в своем поведении: с одной стороны, настаивает на своем, с другой — оказывается совершенно беспомощным перед самой простой задачей. Но относиться к этому следует спокойно, так как, почувствовав раздражение, ребенок может испытать чувство стыда от своей неуклюжести и отказаться от попыток быть самостоятельным. Пусть сделает так, как умеет. **Абсолютно недопустимы насмешки и ирония. В такой ситуации ребенок может решить, что лучше оставаться маленьким и зависимым, во всяком, случае, маленьких и беспомощных не ругают. Либо ребенок захочет поскорее стать большим и самостоятельным, но поскольку этот путь довольно долгий, то он будет постоянно испытывать чувство стыда и вины.**

Но существует и другая крайность в поведении взрослых. Они так рады, что ребенок становится самостоятельным, что готовы предоставить самостоятельности гораздо больше, чем ему по силам. А это один из источников невротизации ребенка. Несмотря на сильное желание ребенка быть самостоятельным активное присутствие взрослых рядом с ребенком обязательно и в целях безопасности, и в целях развития его положительной самооценки. Не следует также постоянно поправлять ребенка,

если взрослым кажется, что он что-то делает не так: не так держит ложку, не так кидает мяч, это может вызвать либо бурный протест, либо отказ от выполнения этих действий. Надо набраться терпения, отложить попытки «править» действия малыша до того момента, когда они станут более уверенными. Только в этом случае у ребенка сложится правильное представление о взаимоотношениях с родителями. Ребенок должен понимать и чувствовать, что он, с одной стороны, уже «Я сам», а с другой – «Мои мама и папа всегда помогут, мы нужны друг другу».

Что же следует помнить? Пусть это звучит банально, и все же: спокойствие, максимум самостоятельности, право выбора, порядок во все, укрощение гнева, «разбор полетов», бесконечная любовь к своему малышу!

Итак, повторим: для поведения ребенка в этот период характерны:

- 1. Негативизм.**
- 2. Упрямство.**
- 3. Своеволие.**
- 4. Строптивость.**
- 5. Протест – бурные ссоры с родителями.**
- 6. Обесценивание роли взрослых.**

В индивидуальном развитии кризису 3 лет предшествует стадия независимости.

В возрасте от двух до трех лет ребенок во многих отношениях по-прежнему беспомощен. Однако по мере развития навыков ходьбы и манипуляций с предметами он обретает постепенно растущую физическую независимость. Ребенок не только учится контролировать свои движения, но и начинает лучше дифференцировать элементы своего окружения, имеющие значение для его нужд и удовольствий. Он становится исследователем ради удовлетворения своего

пробуждающегося любопытства. Ощущая свое могущество, начинает более непосредственно восставать против ограничений и стремится к тому, чтобы обо всем составить собственное мнение.



Любимое слово «нет»!

Период от двух с половиной до трех с половиной лет иногда называют **«стадией негативизма»** или **«первой взрослостью»**. Ребенок ощущает растущее чувство независимости; его представление о собственной индивидуальности становится явным; взрослые словно бы перечат ему на каждом шагу. Первостепенной проблемой становится агрессия и контроль над нею.

По мнению Ш.Бюлер, в этот период ребенок начинает проверять любовь окружающих к себе. В возрасте от восьми месяцев до четырех лет ребенок экспериментирует, пробует сделать то одно, то другое. Он исследует свои потребности в самоопределении и ставит эксперименты, желая проявить свою независимость от матери. Первое социальное достижение ре-

бенка — способность выпустить мать из поля зрения и верить, что она вернется.

Фрейд называет этот период «анальной стадией» (см. выше), поскольку первое реальное расхождение между потребностью ребенка в автономности и родительским требованием дисциплины связано с усилиями взрослых приучить ребенка к тому, чтобы он самостоятельно справлял свои физиологические нужды. Первые уроки по контролю над мочеиспусканием и дефекацией влияют на отношения ребенка с родителями. Он вскоре начинает понимать, что может доставить удовольствие или вызвать беспокойность, отдавая или задерживая фекалии и мочу. Так, в дополнение к отказу от еды, выделительные процессы становятся одним из первых видов оружия ребенка в отношениях с родителями.

Эриксон называет этот период стадией **«автономии против стыда и сомнения»** (см. выше). У ребенка развивается потребность быть независимым, однако он продолжает нуждаться в ощущении зависимости и в поддержке. С точки зрения развития у индивидуума способности любить ребенок на этой стадии нуждается в том, чтобы понять: его любят таким, какой он есть, даже «с грязной попой». Ему нужно узнать, что его ценят за его независимость точно так же, как за его зависимость.

Эльконин определяет новообразования раннего возраста, оформляющиеся в три года, как **личное действие и сознание «я сам»**. **Внутри совместной предметно-манипулятивной деятельности действие ребенка есть продолжение ситуации действия.** К трем годам возникает желание действовать по собственному усмотрению, вопреки ситуации, вопреки предложенному взрослым.

Симптомы кризиса трех лет появляются в связи с тем, что взрослые не заметили, не поняли необходимости перестройки своих отношений с ребенком, который стал более самостоятельным, независимым, активным.

Следствием проявления перечисленных симптомов кризиса трех лет могут стать внутренние и внешние конфликты, невротические проявления (энурез, ночные страхи, заикание и др.).

Среди психологов известны три возможных способа справиться с возникшими чувствами:

Экстрапунитивный: враждебность направляется вовне, на других людей или на предметы. Когда этот способ становится доминирующим, человек может превратиться в «хронического критикана».

Интропунитивный, когда прямая ответственность возлагается на самого себя, на себя направлен гнев и карательные санкции в форме самокритики и самообвинений. Такие люди могут быть вечно извиняющимися, с излишней готовностью принять вину на себя.

Инпунитивный – агрессивный аспект в данной ситуации подавляется. Когда этот способ становится доминирующим, человек может настолько подавлять свои агрессивные чувства и действия, что уже не в состоянии оценить их последствия для себя самого и для других.

Каждый из описанных выше способов совладания с агрессивными чувствами может быть уместен в определенных ситуациях. Роль родителей состоит в том, чтобы помочь ребенку понять, что иногда бывают виноваты другие, иногда он сам, а иногда его чувства просто преувеличены. Тогда ребенок получает возможность направлять свою агрессию или гнев в конструктивное русло.

Многие психологи убеждены, что даже самому спокойному и послушному малышу иногда необходимо выплеснуть скопившуюся энергию. Способов такой разрядки множество: бегать, прыгать, громко кричать, петь во все горло и делать массу приятных вещей, которые обычно делать запрещено. Наверное, именно поэтому в некоторых странах мира есть узаконенные на государственном уровне праздники детского непослушания.

*В Голландии, например, один раз в году проводится праздник **«Ночь сонь»**. В эту ночь всем детям в возрасте от 7 до 15 лет разрешено до утра слоняться по улицам, кричать и петь, звонить в двери домов, шуметь и баловаться. Никто из взрослых не вправе появляться на улицах, кроме булочников, полицейских и учителей, которые обязаны помогать детям веселиться.*

*А в Мексике издавна существует **Праздник шалуна**. Нарядно одетые дети, которым не исполнилось еще 10 лет, выходят на улицы и начинают поддразнивать взрослых. Причем самые отчаянные и изобретательные проказники получают подарки.*

В 3 года ребенок совершенно открыт для развивающих занятий. В это время можно заложить фундамент будущего математика, музыканта, художника — активно работает воображение малыша, и он может перенестись совершенно в другой сказочный мир. Конечно, сосредоточить свое внимание на определенном занятии ребенок может в течение 15-20 минут, но за это время он способен запомнить многое. К концу третьего года ребенок прекрасно помнит, как ходил с родителями в цирк или театр, может строить предложения из 3-4 слов. Он способен рассказать короткую, хорошо знакомую сказку, спеть песенку или рассказать стишок.

В данный период ребенок начинает прислушиваться к диалогу взрослых и делает свои умозаключения. Поэтому ребенок не должен присутствовать

при любых конфликтных ситуациях, тем более не следует ему быть свидетелем бурных сцен и нехороших поступков взрослых. Родители для ребенка – пример для подражания. На третьем году жизни с ребенком уже можно договориться – он становится управляемым.

Иногда бывает, что родители, не замечая кризисной ситуации, начинают паниковать. Думают, что их ребенок отстает в развитии, а на самом деле «кризис» проходит просто более мягко, чем у других детишек. **Главное, чтобы ребенок стал более самостоятельным, гордился своими поступками и имел свою точку зрения.**

Сроки наступления кризисов, их длительность и глубина у всех разные, однако они подчинены общим закономерностям.

Кризис трехлетнего возраста называют «возрастом строптивости» и не зря: основная его черта – упрямство. Причем малыш настаивает на чем-либо не потому, что ему так уж сильно этого хочется, а потому, что этого потребовал именно он сам. Мало того, он отказывается что-либо делать только потому, что это исходит от взрослых. Стремление к самостоятельности выходит на первый план – ребенок все хочет делать сам. Казалось бы, только недавно он был ласковым и послушным, и вдруг стал строптивым, постоянно всем недоволен, сопротивляется любым попыткам вмешательства в его жизнь. Теперь он совершенно не похож на прежнее милое создание, которое вы водили за ручку...

Итак, **кризисы – это необходимые этапы в развитии ребенка.** Через них проходили когда-то и мы с вами. Но вот то, как минует человек эти важные моменты своего становления, во многом зависит от реакции окружающих, в первую очередь родителей. **Негра-**

мотное, неосознанное вмешательство ничего, кроме вреда, не принесет, оно лишь оставит болезненные рубцы в психике растущего человека.

Следует запомнить: кризис, защитная функция, предметно-манипулятивная деятельность, экстрапунитивный, интропунитивный, инпунитивный, стадия негативизма, «первая взрослость», феномен «Я-сам», сюжетно-ролевая игра.

Приложение к Главе XVI

Для того чтобы завершить разговор о кризисе трехлетнего возраста, рассмотрим методiku, предназначенную для диагностики особенностей отношения ребенка к себе в период кризиса трехлетнего возраста.

Для проведения исследования необходимо подобрать несколько картинок с изображением животных, растений, предметов и составить вопросы для беседы с ребенком по их содержанию.

Исследование проводится индивидуально с детьми 3 лет. Оно состоит из поочередного рассматривания картинок с изображением животных, растений, предметов и ответов ребенка на вопросы взрослого по их содержанию. Ребенок встречается с экспериментатором несколько раз в двух различных ситуациях, в зависимости от которых взрослый демонстрирует свое отношение к ребенку и его ответам:

I ситуация — отмечают и соответственно оценивают только удачные ответы;

II ситуация — отмечают и оценивают только неудачные ответы, за них ребенок получает отрицательную оценку.

В каждой ситуации исследование проходит ряд этапов:

I этап — общее доброжелательное и заинтересованное отношение к ребенку перед рассматриванием картинки;

II этап — во время беседы по картинкам экспериментатор правильный ответ оценивает: «Хорошо, ты это знаешь», неправильный ответ: «Плохо, ты не знаешь этого»;

III этап — общее доброжелательное и заинтересованное отношение к ребенку после рассматривания картинок.

Поведенческие реакции ребенка фиксируют в таблице. Каждому виду реакции присваивается следующее условное обозначение: О — ориентировочные, Д — двигательные, Э — эмоциональные, Р — рабочие.

Фамилия, имя ребенка	Возраст ребенка	Вид оценки							
		положительная				отрицательная			
		Компоненты поведения							
		О	Д	Э	Р	О	Д	Э	Р

Обработка данных проходит так:

- для определения эмоционального отношения ребенка к себе сравнивают основные поведенческие реакции малыша в 1 и 2 ситуациях. На этом основании делают выводы о том, насколько дифференцировалось общее отношение ребенка к себе и конкретное, основанное на его реальном достижении при решении задачи. Определяют, как зависит эта дифференциация от вида оценки и контекста отношений с взрослыми.

А вот изучение проявления чувства гордости за собственные достижения у детей 3 лет, направленное на изучение основных личностных новообразований у детей в период кризиса трехлетнего возраста.

Для проведения исследования необходимо приготовить пирамидку, ее изображение (образец) и конструктор.

Исследование проводится индивидуально с детьми 3 лет – 3 лет 6 мес. Эксперимент состоит из 5 серий, каждая из которых включает 3 задачи.

Например, первая серия включает задачи:

- 1) собрать пирамидку, используя картинку-образец;
- 2) построить домик из деталей конструктора (без образца);
- 3) сложить грузовичок из деталей конструктора (без образца).

Четыре другие серии строят аналогично, чтобы выявить устойчивые характеристики поведения ребенка по отношению к предметному миру и взрослым.

За 1-ю задачу, независимо от качества исполнения, ребенок получает похвалу, за 2-ю – оценку «сделал» или «не сделал», соответственно своему результату, решение 3-й задачи не оценивается. При затруднениях экспериментатор предлагает ребенку помощь.

При обработке данных анализируют активность детей в ходе выполнения заданий по двум параметрам:

1) связь ребенка с предметным миром отражает ценность достижений в осуществляемой деятельности (принятие задачи, свидетельствующее об интересе и мотивационной обеспеченности деятельности, целеустремленность в выполнении задачи), включенность в решение задачи (глубина включенности в сам процесс деятельности), оценка ребенком продуктивности своей деятельности;

2) связь ребенка с взрослым отражает самостоятельность в выполнении заданий (отношение ребенка к помощи взрослого, его эмоциональные проявления); поиск оценки взрослого и отношение к ней.

Показатели активности оценивают по следующей шкале:

при максимальной выраженности показателя ребенку дается 3 балла,

при средней – 2 балла,

при низкой – 1 балл.

Таким образом, I уровень проявления активности – 0-7 баллов, II уровень – 7-14 баллов, III уровень – 14-21 балл.

Результаты подсчетов в сумме для всей выборки показателей оформляют в таблицу:

Особенности поведения детей

Показатели активности	Оценка активности детей разного возраста (в условных баллах)
Принятие задачи	
Настойчивость	
Включенность	
Самостоятельность	
Оценка своего результата	
Поиск оценки взрослого	
Отношение к оценке взрослого	
Общее количество	

Анализируют как возрастает активность ребенка в поиске оценки взрослого. Прослеживают эмоциональные реакции при получении или отсутствии оценки. Выясняют, появляются ли аффективные формы поведения (преувеличение своих достижений, попытки обесценить неудачу) при неуспехе или отсутствии оценки взрослым успеха ребенка.

Обобщая полученные результаты, делают вывод о появлении такого личностного новообразования, как «гордость за собственные достижения» (оно интегрирует предметное отношение к действительности, отношение к взрослому как к образцу, отношение к себе, опосредованное достижением).

В случае если исследование проводится в группе детей, то представляется целесообразным ввести возрастную градацию (от 3 лет до 3 лет, 6 месяцев).

В 3 года ребенок должен уметь:

- Концентрировать внимание, т.е. выполнять задание, не отвлекаясь в течение около 5 минут; находить 3-4 отличия между предметами; удерживать в поле зрения 3-4 предмета; находить 2 предмета похожих друг на друга; выполнять задания по предложенному образцу.

- Уметь запоминать 3-4 картинки, знать наизусть несколько четверостиший, повторить небольшую прочитанную сказку с помощью взрослого; вспомнить, что он делал утром, днем, вечером; рассказать по памяти о содержании картинки по наводящим вопросам.

- Уметь быстро и правильно собирать пирамидку; складывать картинку из 4-х частей; собирать несложные игры-вкладыши; находить простые связи между предметами и явлениями.

- Уметь находить в окружающей обстановке много предметов и один; выражать словами каких предметов больше или меньше; сравнивать 3-4 предмета по величине (ширине, высоте, длине).

- Уметь правильно отвечать на вопросы; согласовывать слова в роде, числе, падеже; правильно пользоваться предлогами в, на, за, под; употреблять предложение с однородными членами.

- Изображать простейшие предметы и явления действительности, используя прямые, округлые, наклонные, длинные, короткие, пересекающиеся линии; повторять простые движения пальчиковой гимнастики.

- Называть свое имя и фамилию; называть имена людей его ближайшего окружения; называть и отличать 2-3 дерева; по опорным обобщающим словам находить предметы (покажи обувь, мебель, посуду); знать и называть 6 основных цветов; различать времена года; называть существенные детали и части предметов.

Вопросы и задания по Главе XVI

1. Подготовьте подробные сообщения о кризисе 3 лет.
2. Расскажите о группе симптомов, связанных с воображением.
3. Какие новые психические процессы развиваются в предметной деятельности?
4. Что такое феномен «Я»?
5. Каким образом должны развиваться взаимоотношения ребенка и взрослого в этот период?
6. Расскажите о наиболее показательных признаках поведения ребенка в период кризиса 3 лет.
7. Расскажите о возможных способах справиться с возникшими чувствами.
8. Подготовьте сообщения о детских праздниках в мире.
9. Перечислите, что должен уметь ребенок рассматриваемого в главе возраста.
10. Какие диагностики существуют для определения психических возможностей и способностей ребенка трех лет?

Глава XVII. Психическое развитие ребенка младшего дошкольного возраста

Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных всплесков и конфликтов по незначительным поводам. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции (переживая обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д.). Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя **внешнее выражение эмоции становится у части детей более сдержанным. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать.**

Все, во что включается дошкольник – игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., – должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. **Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.**

Если говорить о мотивационной сфере, то самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается **соподчинение мотивов.** Оно

появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. **Если несколько желаний возникало одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.**

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например, не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые теперь играют роль «ограничителей».

Понятно, что наиболее сильный мотив для дошкольника – поощрение, получение награды. Более слабый – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими, дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки – других детей или литературных героев, не умея оценить собственные.

В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему

относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки.

Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает.

Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем – собственные действия и моральные качества и умения. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

Еще одна линия развития самосознания – **осознание своих переживаний**. В конце дошкольного возраста малыш ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна половая идентификация, ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении.

Начинается осознание себя во времени. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в на-

стоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный (**сензитивный**) для развития памяти. У младших дошкольников память **непроизвольна**. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, если они вызывают эмоциональный отклик легко (непроизвольно) запоминаются.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться **произвольная память**. **Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически**. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий – подготовки детей к школьному обучению.

Мышление и восприятие связаны настолько тесно, что можно говорить о наглядно-образном мышлении, наиболее характерном для дошкольного возраста. Несмотря на такую своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Однако верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого – понять их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям. Лучший способ добиться правильного решения – так организовать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта. Известно, что А.В. Запорожец, например, расспрашивал дошкольников о малоизвестных им физических явлениях, в частности,

почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросать в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и др.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, они начинали рассуждать последовательно и логично. **У них появилась способность к простейшим формам индукции и дедукции.**

В дошкольном детстве завершается долгой и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык для ребенка становится действительно родным. Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь, естественно, велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше – это зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Приведем средние данные по В.Штерну. В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года – 1000-1100, в 6 лет – 2500-3000 слов. Развивается грамматический строй речи. Детьми усваиваются закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3-5 лет верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда неправильно. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют **словотворчеством**. К.И. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» собрал много приме-

ров детского словотворчества (*от мятных лепешек во рту — сквознячок; у лысого голова — босиком; смотри, как налу-жил дождь; уж лучше я непокушанный пойду гулять; мама сер-дится, но быстро удобряется; ползук — червяк; мазелин — вазелин; мокрес — компресс*).

Итак, дошкольный возраст занимает место между ранним и младшим школьным возрастом (от 3 до 6-7 лет) и имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребенка. Его еще называют «возрастом игры», поскольку именно игра является ведущей деятельностью этого возраста.

Внутри дошкольного возраста выделяют 3 периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний (4-5 лет) и старший (5-6/7 лет).

В младшем дошкольном возрасте основным содержанием игры является воспроизведение предметных действий людей, которые не направлены на партнера или на развитие сюжета.

В среднем — главным содержанием игры являются отношения между людьми, это возраст максимального расцвета ролевой игры. Здесь действия выполняются уже не ради действий, но как способы регулирования социально-ролевых отношений с другим или другими. Введение сюжета и игровой роли значительно повышает возможности ребенка во многих сферах психической жизни.

В старшем дошкольном возрасте главным содержанием игры становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Игровые действия сокращаются, обобщаются и приобретают условный характер. Ролевая игра постепенно сменяется игрой с правилами.



Замечательный возраст

Помимо игровой, для дошкольного возраста характерны другие формы деятельности: конструирование, рисование, лепка, восприятие сказок и рассказов и пр. Можно наблюдать также элементы трудовой и учебной деятельности, хотя в развитой форме учения и труда у дошкольника еще нет.

Дошкольный возраст – период фактического складывания личности и личностных механизмов поведения, мотивы и желания ребенка начинают складываться в иерархическую систему. В этом возрасте, ребенок переходит от импульсивного, ситуативного поведения к личностному, опосредо-

ванному каким-то представлением или образом. Образ поведения и образ результата действия становятся образцами и регуляторами в собственной деятельности ребенка. Это ярко проявляется в рисовании и конструировании: от спонтанных действий и подражания готовым образцам дети переходят к созданию и воплощению собственных замыслов.

К концу дошкольного возраста управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, что знаменует переход на новую ступень в развитии произвольности и самосознания.

Дошкольный возраст – период наиболее интенсивного развития воображения и наглядно-образного мышления, которые являются здесь основными формами познания. Для него характерны внеситуативные речевые формы общения с взрослым. Более богатым и содержательным становится общение детей друг с другом. Сверстник для дошкольника теперь является более предпочтительным партнером по совместной деятельности, чем взрослый. В этот период начинает формироваться мораль, и дети относят поступки и качества людей к моральным категориям и дают им оценку.

Дошкольный возраст – сенситивный период для развития многих человеческих способностей, усвоения знания и умения, поэтому дошкольное обучение и воспитание является традиционным и развитым направлением педагогики. Возраст этот – время наиболее бурного развития ребенка. Недаром Л.Н. Толстой писал, что именно тогда он *«...приобрел так много, так быстро, что во всю остальную жизнь не приобрел и одной сотой того»*.

Однако обучение в дошкольном возрасте имеет свою ярко выраженную специфику. Ребенок на этом

этапе уже может учиться по программе взрослого (учителя), однако лишь в том случае, если программа эта становится его собственной программой, т.е. насколько он *принимает* ее. Дошкольник делает только то, что он хочет делать, поэтому все формы и методы обучения в дошкольном возрасте так или иначе связаны с игрой.

Игра – это уникальное средство ненасильственного воспитания и развития дошкольников. Она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка. В игре дети могут делать то, чего они еще не умеют в реальной жизни: придумывают увлекательные сюжеты, делятся друг с другом игрушками, выполняют правила, ждут своей очереди, могут быть терпеливыми и настойчивыми. И главное, все это происходит свободно и добровольно, без нажима и принуждения со стороны взрослого.

Но далеко не всегда сам ребенок способен придумать такую игру, которая отвечает его возможностям и развивает его способности. Кроме того, современные игрушки не всегда способствуют творческой игре. Анализ рынка товаров для детей показывает, что современные игрушки все дальше уходят от детской игры в сторону потребительства и механического использования заложенных производителем операций. Игрушка сама навязывает ему определенные действия. Главные качества детской игры – свобода действий, эмоциональная насыщенность, творческая активность, изобретательность – при этом совершенно не требуются и не развиваются.

Даже самые полезные игрушки сами по себе не могут сказать и показать, как с ними играть. Чтобы игра стала действительно развивающей, дошкольнику обязательно сначала нужно **научиться играть**, а уже после

этого он может развивать, дополнять и даже придумывать новую, свою игру.

Обрести способность играть, а следовательно нормально развиваться ребенок может только в совместной деятельности с взрослым.

Игра — действительно, ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Предметом ее является взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в отношения с другими людьми, использующий в своей деятельности определенные правила. Главное изменение в поведении ребенка теперь состоит в том, что желания его отходят на второй план, а на первый план выходит четкое выполнение правил игры.

Представим **структуру сюжетно-ролевой игры**: в каждой — свои игровые условия — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы.

Сюжет — та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи, и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д.

Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Что касается **роли** — главная, второстепенная.

Игровые действия – те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком.



У нас важное дело!

Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность – режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате – для чего и для кого они это сделали.

Для средних дошкольников главное – отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий – сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот.

Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правиль-

ность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Итак:

- в игре ребенок учится полноценному общению со сверстниками;
- учиться подчинять свои импульсивные желания правилам игры;
- в игре интенсивно развиваются все психические процессы, формируются первые нравственные чувства (что плохо, а что хорошо);
- формируются новые мотивы и потребности (соперновательные, игровые мотивы, потребность в самостоятельности);
- в игре зарождаются новые виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация).

Для завершения главы скажем: образование в нашей стране в последнее десятилетие постоянно подвергается критике. Не избежало этой участи и дошкольное воспитание. Его теоретиками и практиками неоднократно отмечалось, что здоровье детей на протяжении дошкольного периода развития ухудшается, что дети *заорганизованы*, что они не умеют управлять своим поведением и плохо подготовлены к школе.

По нашему мнению, одной из главных причин такого положения дел в дошкольном воспитании является его **недостаточная психологизированность**. 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 с 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 основывается на психологической теории, не всегда ею осознанной. В основе многих систем современного образования лежит **деятельностная концепция**. Построенные на ее основе программы решают ряд фундаментальных проблем психического и личностного развития детей. Однако существуют вопросы, решить которые в рамках теории деятельности невозможно.

В последние годы высказываются мнения, что понятие ведущей деятельности малоплодотворно. Существует точка зрения, согласно которой это понятие не объясняет специфики возрастного периода, поэтому предлагается заменить ведущую деятельность **совокупностью различных свойственных ребенку деятельностей**. Однако представляется, что понятие ведущей деятельности все-таки позволяет конструктивно решать многие фундаментальные проблемы возрастной психологии. Но 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 обладающей деятельностью. Вместе с тем Л.С. Выготский не раскрывает содержания этого понятия, так как в его трудах оно не несет смысловой нагрузки, не являет-

ся 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. Элькониной, 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, например, отмечает, что независимо от личностной характеристики учителя младшие школьники «ставят его на пьедестал», его слово – закон, дети любят его почти как маму. Исследователи пишут, что дети младшего школьного возраста «обожествляют» учителя, часто считая, что обычные человеческие привычки и формы поведения (пить чай в буфете) ему чужды. **Все это и многое другое указывает на то, что мир взрослых людей остается значимым фактором, определяющим психологические особенности младших школьников.**

Следует запомнить: деятельностьная концепция, конституирующая характеристика, недостаточная психологизированность, сюжетно-ролевая игра, сензитивность, вегетативные и моторные реакции, половая идентификация, осознание себя во времени, наглядно-образное мышление, недостаточная психологизированность, простейшие формы индукции и дедукции, словотворчество.

Вопросы и задания по Главе XVII

1. С чем, согласно периодизации Д.Б.Эльконина, связан дошкольный период развития?
2. Каким образом в этот период меняется структура самих эмоциональных процессов?
3. Какие изменения в этот период развития происходят в мотивационной сфере?
4. Как происходит усвоение этических норм?
5. Как начинают формироваться самосознание и самооценка?
6. В чем заключаются особенности формирования памяти?
7. Подготовьте сообщения о развитии логического мышления малыша и овладении речью.
8. Какие изменения происходят в развитии игровой сферы?
9. Как складываются моральные нормы ребенка?
10. Что такое недостаточная психологизированность воспитания?
11. Расскажите о деятельностной концепции (применительно к данному периоду развития ребенка).

Глава XVIII. Особенности развития ребенка младшего школьного возраста

Школьный возраст подразделяется на младший (с 7 до 12-13 лет) и старший – подростковый возраст (с 13-14 до 16-18 лет).

В этой главе мы рассмотрим младший школьный возраст.



Урок!

Младший школьный возраст определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка – его поступлением в школу. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют **вторым физиологическим кризом**) лежит отчетливый эндокринный сдвиг – включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Хотя физиологическая сущность этого криза еще полностью не определена, по мнению ряда ученых примерно в возрасте 7 лет прекращается

активная деятельность вилочковой железы, в результате чего снимается тормоз с деятельности половых и ряда других желез внутренней секреции, например, гипофиза и коры надпочечников, что дает старт выработке таких половых гормонов, как андрогены и эстрогены. Такая физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации всех резервов.

В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость.

К 7 годам морфологически созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и торможения, необходимой для развития целенаправленного произвольного поведения. Поскольку мышечное развитие и способы управления им не идут синхронно, то у детей этого возраста есть особенности в организации движения. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем дети лучше выполняют сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности (например, при письме). Вместе с тем, растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость. Это проявляется в том, что их работоспособность обычно резко падает через 25-30 минут после начала урока и после второго урока. Дети утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий.

Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. В центр психического развития выдвигается формирование произвольности (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания.

Под руководством учителя дети начинают усваивать содержание основных форм человеческой культуры (науки, искусства, морали) и учатся действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. Именно в этом возрасте ребенок впервые отчетливо начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в общественных мотивах поведения, нравственных оценках, значимости конфликтных ситуаций, то есть постепенно вступает в сознательную фазу формирования личности.

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации.



И это урок

Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают, прежде всего, те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. С другой стороны, **поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания**, т. к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни,

новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении.

Поступление в школу – это такое событие в жизни ребенка, в котором обязательно приходят в противоречие два определяющих мотива его поведения: **мотив желания («хочу»)** и **мотив долженствования («надо»)**. Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще инициируется взрослыми. Это конфликт между «хочу» и «надо»... По логике, которая не раз использовалась в русских сказках, путей выбора может быть, по крайней мере, четыре: вперед, назад, налево и направо.

- Первый путь – «надо» – это прямая дорога «вперед», во взрослую жизнь с ее нормами, требованиями и обязательствами.

- Второй путь – «хочу» – своеобразное отступление «назад», защитная регрессия к ранним детским формам поведения.

- Третий путь – «налево» – его используют так называемые «рациональные» дети, которые всеми силами стараются преобразовать школьную ситуацию таким образом, чтобы в ней вместо взрослых «надо» хозяйничали детские «хочу». Такие дети открыто сомневаются в самом содержании взрослых норм и требований, вечно что-то предлагают, изменяют исходные правила, протестуют и быстро выключаются из работы, если за ними не пошла и их не послушались. Эти дети достаточно неудобны взрослым, так как всегда имеют свое мнение и склонны противоречить взрослым (конфликтовать).

- Четвертый путь – «направо» – самый интересный. Ребенок, выбирающий этот путь, всеми силами стремится соответствовать всем тем «надо», которые

следуют из конкретной ситуации. Но его не совсем удовлетворяет то, как у него это получается. В результате он уходит в себя и очень глубоко все переживает. У него возникают яркие, эмоционально окрашенные состояния. Его раздирают противоречия между самыми разными стремлениями, желаниями и хотениями. Ребенок не может принять себя в ситуации и поэтому более или менее осознанно стремится преобразовать не внешний, а свой внутренний психический мир, хоть как-то снять внутреннее напряжение и дискомфорт, т. е. защититься с помощью психологических механизмов. И здесь что-то у него получается, а что-то нет. **И если какие-то переживания останутся плохо осознанными и неотреагированными, они могут превратиться в психологические комплексы,** которые мы часто наблюдаем и у взрослых людей.

Какую бы стратегию ни избрал ребенок, неспособность соответствовать новым нормам и требованиям взрослых неизбежно заставляет его сомневаться и переживать. **Поступивший в школу ребенок становится крайне зависимым от мнений, оценок и отношений окружающих его людей. Осознание критических замечаний в свой адрес влияет на его самочувствие и приводит к изменению самооценки.**

Если до школы некоторые индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, принимались и учитывались взрослыми людьми, то **в школе происходит стандартизация условий жизни, в результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств становятся особенно заметными.** В первую очередь обнаруживают себя сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, непонимание норм и правил взрослых. **Все больше растет**

зависимость младшего школьника не только от мнения взрослых (родителей и учителей), но и от мнения сверстников. Это приводит к тому, что он начинает испытывать страхи особого рода – что его посчитают смешным, трусом, обманщиком или слабым. **Если в дошкольном возрасте преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми.**

В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к новой жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения. В новых отношениях с взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексия на себя и других. При этом, добиваясь успеха или терпя поражение, он может, по образному выражению В.С.Мухиной, попасть *«в капкан сопутствующих негативных образований»*, испытывая чувство превосходства над другими или зависть. В то же время **развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.**

Таким образом, поступление в школу ведет не только к формированию потребности в познании и признании, но и к развитию чувства личности. Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он – ученик, он – ответственный человек, с ним советуются и считаются. **Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе.**

Итак, подводим итоги: границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в

начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период, как мы уже знаем, происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Современные психологи утверждают, что с каждым годом в первые классы попадает все больше неподготовленных к обучению детей. И эта готовность скорее моральная, нежели относящаяся к умственному развитию ребенка. Сегодня среди учащихся младших классов все более развивается так называемый «синдром отчуждения». Он образовывается, когда ребенок начинает сам себе навязывать мысли о том, что в этом классе ни расположения учителей, ни дружбы сверстников он не добьется. С чем это связано? – Такое мнение может являться следствием возможной неудачи в учебе (неправильно ответил на вопрос) или насмешек со стороны одноклассников. Начинается процесс подавления собственного «Я», и это в свою очередь создает цепь последующих неудач.

Готов ли ребенок к обучению в школе? Сможет ли он влиться в ту среду, совершенно отличную от домашней?

Психологи расценивают младший школьный возраст как один из самых сложных периодов в жизни ребенка, потому как школа заменяет все, что было до сих пор в его жизни:

- вместо родителей появляются учителя, которые уже не будут терпеть капризы своего ученика, но, более того, будут требовать выполнения поставленных перед ним задач;

- на место друзей со двора или детского сада приходят совершенно незнакомые дети, с которыми приходится сталкиваться и общаться ежедневно;

- игрушки заменяются книгами и тетрадями, а свободное время – выполнением домашних заданий.

Так, школа становится своего рода вторым домом для ребенка, и постоянно меняющаяся в ней обстановка требует от него активности и смекалки. Естественно, такие перемены – предпосылка для стресса.

В психологии существует такое понятие, как «кризис семи лет». Он описывает следующие качества, присущие любому ребенку в этом возрасте:

- неустойчивость интересов;
- эмоциональная несдержанность;
- неспособность обобщать свои переживания.

Младший школьник чувствует, что на его хрупкие плечи вместе с рюкзаком ложится еще и определенная доля ответственности, и это его пугает. Плюс ко всему у детей младшего школьного возраста неосознанно возникает стремление к лидерству в глазах окружающих. Это чаще всего бывает вызвано влиянием средств массовой информации на ребенка, и «детской мании величия» избежать невозможно. Но это пройдет с возрастом.

Родители младших учеников нередко подходят к учителям с одной просьбой: чтобы к их чаду относились с особым вниманием. Многие не понимают, что учитель не способен разорваться между всеми своими учениками и постоянно налаживать взаимоотношения в классе. Для этого в школах работают психологи, и оптимальным вариантом было бы обратиться именно к специалисту по психологии. Он поможет найти правильное решение на таком сложном этапе воспитания.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении

младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило, учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим».

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения,

идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте и память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Ученые выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение.

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника – в пересказе текста. Ряд психологов, исследовавших особенности устного пересказа у младших школьников, заметили, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко – это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости оп-

ределенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь – выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования – произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Он впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами и желанием быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте – мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом.

Появляется смысло-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Школьник способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится и его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне он не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляется, в первую очередь, в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он и впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.



Дружба?

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива – мотив избегания неудачи. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Он начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка расширилось – он постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил.

Именно в этом возрасте, переживая свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к

совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах его жизни, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников.

В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни.

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении, учете их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности. Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются

во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Резюмируем: младший школьный возраст (7-11 лет) – начало школьной жизни ребенка. Он соответствует годам обучения в начальных классах общеобразовательной школы.

Ребенок в этом возрасте приобретает:

- внутреннюю позицию школьника;
- учебную мотивацию.

Дети в этом возрасте отзывчивы и впечатлительны, что позволяет формировать у них такие качества, как эмоциональное сопереживание, альтруизм...

Ведущей становится *учебная деятельность*. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени (9-11 лет жизни). На ее основе у детей возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, планирование), потребности и мотивы учения.

От характера и результативности учебной деятельности зависит развитие личности младшего школьника.

Развивается интеллектуальная сфера, происходит познание начал наук (освоение науки и культуры).

Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников.

Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии.

Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который наряду с развитием сферы произвольности можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста.

Если чувство компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация. Учебная деятельность – социальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления. В процессе этой деятельности дети: овладевают умением учиться; способностью оперировать теоретическими знаниями.

Эта деятельность характеризуется **усвоением начальных научных понятий** в тех или иных сферах знания, у детей формируются основы ориентации в теоретических формах отражения действительности.

Анализ психологических достижений детей младшего школьного возраста убедительно показывает зависимость психического развития от содержания и методов обучения. Если обучение строится в соответствии с принципами деятельностной теории учения, которые лежат в основе системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, то при полноценном становлении учебной деятельности у ребенка формируются **фундаментальные психические новообразования**: произвольность психических про-

цессов (что позволяет ребенку сознательно регулировать свое поведение, деятельность, внимание, благодаря чему ребенок включается в учебный процесс).

Произвольность – внутренняя, мотивированная, волевая регуляция собственного поведения, внимания, подчинение цели деятельности.

Сформированная произвольность психических процессов является одним из основных и важнейших показателей готовности ребенка к переходу в среднее звено так, как именно развитие произвольности обеспечивает полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом. Дети с недостаточно сформированной произвольностью хуже включаются в процесс обучения, и даже при нормальном уровне интеллектуального развития такие школьники могут попасть в группу неуспевающих.

Заострим наше внимание на следующих параметрах:

1. **Самоконтроль** – это способность реагировать на самого себя, контролировать свои реакции по средствам волевой регуляции. Ребенок должен уметь самостоятельно организовать и регулировать собственную деятельность. Самоконтроль является необходимым условием успешного обучения. Важно его значение для предупреждения психологических перегрузок, повышенной утомляемости. **Самоконтроль** считается сформированным, если ребенок умеет подчинить свое поведение правилам; сверять действия с образцом, с системой условий; изменять действия в заданных условиях.

2. **Внутренний план действий** (интеллектуальное новообразование). Это внутреннее действие, которое помогает ребенку успешно контролировать ход решения задачи, поскольку позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи,

сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий дает возможность решать задачу в «уме», во внутреннем плане, предвидеть возможные промежуточные результаты и сопоставлять действия с условиями задачи и конечной целью решения. Обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи.

3. Рефлексия (на собственное поведение, на собственные действия) Это **умение размышлять, заниматься самонаблюдением; самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности, внутренней жизни.** Рефлексия (в пер. с лат. – «обращение назад») – принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека. Благодаря рефлексии ребенок открывает для себя смысл своих действий, осознает свои поступки, преобразует собственные действия в результате их осмысления.

Таким образом, младший школьный возраст – **это возраст интенсивного интеллектуального развития.** На основе интеллекта развиваются все остальные функции, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычленивать из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; научается выделять цель, условия и средства ее достижения, появля-

ется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения, и, особенно, «поворот» на самого себя (рефлексия), в результате учебной деятельности свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

Следует запомнить: *второй физиологический криз, подвижность нервных процессов, повышенная эмоциональная возбудимость и непоседливость, физиологические трансформации, совершенствование познавательных процессов, формирование высших психических функций, эмоциональная сфера ребенка, мотив желания («хочу») и мотив долженствования («надо»), осознание критических замечаний в свой адрес, социальные страхи, напор негативных образований, произвольное поведение, мнемическая деятельность, внутренний план действий, самоконтроль, смыслово-ориентировочная основа в поступках, просоциальное поведение.*

Вопросы и задания по Главе XVIII

1. Какой возраст принято называть младшим школьным и что является определяющим при этом?
2. Подготовьте сообщения о физиологических и психологических особенностях младшего школьного возраста.
3. Как изменяется эмоциональная сфера ребенка этого возраста?
4. Каким образом возможно разрешение конфликта между мотивом желания и мотивом долженствования?
5. В результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств младшего школьника становятся особенно заметными?
6. Что такое социальные страхи?
7. Каким образом происходит усвоение норм поведения?
8. Что, согласно Л.С.Выготскому, с началом школьного обучения выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка?
9. Подготовьте сообщения о памяти младшего школьника.
10. Как формируется произвольное поведение в этом возрасте?
11. От чего, в целом, зависит развитие личности младшего школьника?
12. Подготовьте сообщения об интеллектуальных способностях младшего школьного возраста.

Глава XIX. Психологические особенности среднего и старшего школьного возраста. Проблемы подростка

Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии и в других областях знаний называть **отроческим** или **подростковым**. **Отрочество – период жизни между детством и взрослостью.** Однако, как мы понимаем, уже это простое определение содержит проблему:



Отрочество

- если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании.

Возраст этот знаменуется бурным развитием и перестройкой социальной активности ребенка.

В психологической литературе сегодня принято разграничивать подростковый возраст и юношество. В понимании хронологических границ этих периодов нет единства. С определенной мерой условности можно считать, что «подростничество» как переходный возраст лежит в указанных границах, за ним следует новый этап развития – юность.

Что это значит применительно к психологии переходного возраста? Прежде всего, что **натуральный ряд развития, физическое созревание нельзя рассматривать изолированно от социального ряда, то есть процессов социализации, и обратно.**

В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

1. **предпубертатный**, подготовительный период.
2. **собственно пубертатный** период, в течение которого осуществляются основные процессы полового созревания.

3. **постпубертатный** период, когда организм достигает полной биологической зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, предпубертатный период соответствует предподростковому или младшему подростковому, пубертатный – подростковому, постпубертатный – юношескому возрасту. Однако все процессы созревания протекают крайне неравномерно и не одновременно, причем это проявляется, как на межиндивидуальном (один мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным, другой – пубертатным, а третий – допубертатным), так и на внутрииндивидуальном уровне (разные биологические системы одного и того же человека созревают не одновременно).

Основные аспекты физического созревания – скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны друг с другом, как у мужчин, так и у женщин.

На вопрос о том, как влияет физическое развитие, включая конституциональные особенности организма и темп его созревания, на психологические процессы и свойства личности, ответить нелегко, потому что **влияние природных свойств невозможно вычленить из совокупности социальных условий, в которых эти свойства проявляются и оцениваются.** Дело не в том, что генетические факторы не имеют самостоятельного значения. Вполне возможно и даже вероятно, что определенные гены несут в себе программы развертывания и физических свойств, и некоторых особенностей темперамента и умственных склонностей индивида. Но, имея дело с поведением и сложными психологическими свойствами человека, наука не может однозначно разделить их генетические и социальные детерминанты.

Мощные сдвиги происходят во всех областях жизнедеятельности ребенка, неслучайно этот возраст называют «переходным» от детства к зрелости, однако путь к зрелости для подростка только начинается, он богат многими драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В это время складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера и способы эмоционального реагирования, которые в дальнейшем во многом определяют жизнь взрослого человека, его физическое и психологическое здоровье, общественную и личную зрелость. Вот почему так велика роль семейного окружения и школьного

коллектива в обеспечении условий не затрудняющих, а, напротив, способствующих здоровому развитию личности подростка.

Подростковый возраст (отрочество) – это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений, становления нравственности и открытию «Я», обретения новой социальной позиции.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения.

Мировоззрение – это взгляд на мир в целом, система представлений об общих принципах и основах бытия, жизненная философия человека, сумма и итог всех его знаний. Познавательными (когнитивными) предпосылками мировоззрения являются усвоение определенной и весьма значительной суммы знаний (не может быть научного мировоззрения без овладения наукой) и способность индивида к абстрактному теоретическому мышлению, без чего разрозненные специальные знания не складываются в единую систему.

Но мировоззрение не столько логическая система знаний, сколько система убеждений, выражающих отношение человека к миру, его главные целостные ориентации.

Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я», то есть целостного представления в самом себе.

В европейской культуре достижение подростком статуса взрослого не институционализировано, поэтому верхняя граница возраста весьма подвижна и меняется в ходе истории, давая начало выделению таких возрастов, как юность и молодость.



Я.А.Коменский

Первый, кто обратил внимание на новое социальное явление подростковый период развития, был Я.А. Коменский¹²⁶. Исходя из природы человека, он делит жизнь подрастающего поколения на четыре возрастных периода по шесть лет каждый. Границы отрочества Коменский определяет в 6-12 лет. В основу этого деления положены возрастные особенности – отрочество, в частности, характеризуется развитием памяти и воображения с их исполнительными органами – языком и рукой. Таким образом, хотя здесь еще не приходится говорить о серьезном исследовании проблемы, следует отметить тот факт, что Коменский впервые выделил отрочество как особый период детства (хотя, и это надо помнить, вкладывал в несколько иное понимание).

¹²⁶ Ян Амос Коменский (28 марта 1592, Нивнице, Южная Моравия – 15 ноября 1670, Амстердам) – выдающийся чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

Следующий, кто обратил внимание на подростковый период развития, был Ж.Ж. Руссо. В своем романе «Эмиль...», вышедшем в 1762 году, он отметил то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека.

Руссо, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важнейшую, на наш взгляд, особенность данного периода – **рост самосознания.**

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, чаще возраст полового созревания.

Г.С.Абрамова, наш известный психолог, отмечает, что это **один из самых недоступных для взрослого человека миров:** «Это мир, в котором нет логики взрослой жизни, непосредственности детства, где все краски и запахи жизни, весь ее вкус и аромат, именно все и весь, обрушиваются на подростка как ливень. Последствия же ливня, как известно, бывают весьма неоднозначны – тут и сломанные ветки, и вырванные с корнем деревья, и чистый воздух, и наполненная новой силой земля». Удивительно, насколько точно и поэтично это определение!

Итак, интенсивный физический рост и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности вносят мощный диссонанс, прежде всего, в Я-концепцию подростка: меняются интересы и увлечения, наблюдается перестройка системы оценок других людей и себя, возникают вполне конкретные жизненные планы и явственно проявляются усилия по их осуществлению.

Начинается подростковый возраст с кризиса, который характеризуется как физиологическими изменениями, так и психосоциальными изменениями.

Обобщенно можно выделить следующие зоны развития и основные задачи развития в подростковом возрасте относительно четырех основных сфер: **тела, мышления, социальной жизни, самосознания.**

1. Пубертатное развитие. В течение относительно короткого времени тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи: 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской идентичности; 2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. Когнитивное развитие. Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено следующими основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы.

3. Преобразование социализации. Преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником **референтных норм поведения и получения определенного статуса.** Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки, 2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. Становление идентичности. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает в себя три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного Я, включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; 2) осознание себя как отличающегося от интериоризованных родительских образов; 3) осуществление

системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, гендерной идентичности и идеологических установок).

Какова же ведущая деятельность этого периода жизни?

При каком **содержании/наполнении** возможно обеспечить подростку удовлетворение потребностей в познании себя, утверждения своего Я, определения своего места в системе общественных отношений?

Каковы психолого-педагогические условия преодоления кризиса отрочества?

Эти вопросы в психологии и по сей день остаются открытыми.

Д.Б.Эльконин полагал, что **ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками.**

Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее.

В.В.Давыдов в качестве ведущей для подростков определяет **общественно значимую деятельность, включающую в себя такие ее виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная.** Осознавая социальную значимость собственного участия в реализации этих видов деятельности, подростки вступают в новые отношения между собой, самостоятельно развивая средства общения друг с другом.

На сегодняшний день существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста.

«Открытие» подросткового возраста в психологии по праву принадлежит **С.Холму.** Основываясь на разра-

ботанной им теории рекапитуляции, С.Холл полагал, что **подростковая стадия в развитии индивида соответствует эпохе романтизма в истории человечества и воспроизводит эпоху хаоса, когда природные устремления человека сталкиваются с требованиями социальной жизни.** Согласно его представлениям, *наиболее характерной чертой под-
ростка является противоречивость поведения.* С.Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как **кризисном периоде развития.** Кризисные, негативные явления подросткового возраста ученый **связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе.**

Для сторонников **психоанализа** пубертатный период связан с **неизбежным возрождением конфликтов эдипова комплекса** – с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие влечения к родителю противоположного пола.

Как С.Холла, так и З.Фрейда принято считать сторонниками **биологического универсализма** в подходе к отрочеству: кризис подросткового возраста они считали явлением неизбежным и универсальным из-за его биологической предопределенности, связанной с половым созреванием.

Культурно-антропологические исследования **М.Мид** выявили **определяющее значение культурных факторов в развитии подростков.** Изучение ею детей аборигенов о. Самоа показало, что конфликты и кризисы в их развитии отсутствуют, тревоги и стрессы им незнакомы; напротив, этот период жизни протекал у них бесконфликтно, в атмосфере беззаботности. Исследования М.Мид поставили под сомнение теорию биогенетического универсализма в объяснении характера развития в подростковом возрасте. Было установлено, что **биологическое развитие в онтогенезе**

представляет собой константный фактор, протекает в целом везде одинаково, но психологически подростки из разных культур существенно отличаются друг от друга.



Р.Бенедикт

Антрополог Р.Бенедикт¹²⁷, сравнивая воспитание детей в разных обществах, пришла к выводу, что **во многих культурах нет подчеркивания контраста между взрослым и ребенком, который существует, например, в американской системе воспитания.**

В этих культурах дети с малого возраста включены в труд взрослых, имеют обязанности, несут ответственность. С возрастом то и другое увеличивается, но постепенно. **В отношениях**

¹²⁷ Рут Бенедикт (урожденная Фултон, 5 июня 1887, Нью-Йорк – 17 сентября 1948, Нью-Йорк) – американский антрополог, представитель этнопсихологического направления в американской антропологии

взрослого и ребенка существует взаимосвязь. Поведение не поляризуется: одно для ребенка, другое для взрослого. Это позволяет ребенку с детства приобретать умение и представления, которые будут ему необходимы в будущем. В таких условиях переход от детства к взрослости протекает плавно, ребенок постепенно учится способам взрослого поведения и оказывается подготовленным к выполнению требований статусов взрослого.

Иначе протекает переход от детства к взрослости в условиях, когда важные требования к детям и взрослым не совпадают, являются противоположными (как, например, в обществах с высоким промышленным развитием). В результате этого складывается неблагоприятная ситуация: в детстве ребенок усваивает то, что ему не пригодится как взрослому, и не учится необходимому для будущего.

Поэтому он оказывается не подготовленным к нему при достижении «формальной» зрелости.

В этих условиях возникают разные сложности в развитии и воспитании подростка.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что **представление о кризисе как о явлении обусловленном биологически и генетически заданной программой развития, факты не подтверждали.**



Э.Шпрангер

К.Левин поставил отрочество в контекст социальной психологии: **подросток, вышедший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается между социальными группами, «неприкаянным», что, собственно, и порождает особую подростковую субкультуру.**

В культурно-духовном контексте подростковый возраст рассматривал немецкий философ, психолог и педагог **Э.Шпрангер¹²⁸**. **Содержание подросткового**

¹²⁸ **Шпрангер Эдуард** (1882-1963) – немецкий философ, психолог, педагог. Профессор в Лейпциге (с 1918 г.), Берлине (с 1920 г.), Тюбингене (с 1946 г.). Развивал идеи структурной психологии, делал ударение на целостную психическую жизнь как уникальную структуру, которая не сводится к элементарным процессам. «Психология как наука о духе» Э. Шпрангера является дальнейшим развитием «понимающей психологии» В. Дильтея, учеником которого он был. По мнению Шпрангера, понимание индивида

возраста, по его мнению, составляет *врастание человека в культуру, в дух данной эпохи.* Широкое признание в психологии получило его представление о разнотипном характере перехода подростка во взрослую жизнь:

- 1 тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, переживается подростком как второе рождение, в итоге которого возникает новое Я;

- 2 тип – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности;

- 3 тип представляет собой такой процесс развития, при котором подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для подростков с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Ш.Бюлер* определяет подростковый возраст как **период созревания**, когда человека становится **половозрелым**. Основная его характеристика – то, что Ш.Бюлер называет **психической пубертатностью**. Допубертатный период она считает детством, а заключительную часть пубертатного периода – юностью. **Психическая пубертатность связана с вызреванием биологической потребности – потребности в дополнении, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола.*

возможно на основе его отношения к историческому окружению – явлениям культуры. Большое влияние на немецкую педагогику оказала книга Э. Шпрангера «Психология юношеского возраста» (1924; в 1968 г. вышла 28-м изданием).

В.Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов **формирования личности**. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. **Переходный возраст, по Штерну, характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий.** Он называет его **«серьезной игрой»** и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера, выбор профессии и подготовкой к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Эклектическое объединение разных аспектов развития послужило базой и для разработки понятия «задачи развития», которые широко используются современными западными психологами. Наиболее четко эти задачи сформулированы таким образом:

- достижение зрелых отношений с лицами противоположного пола
- достижение социально приемлемой взрослой сексуальной роли
- приспособление к изменениям своего физического состояния,
- принятие и эффективное использование своего тела
- достижение экономической независимости
- выбор профессии и подготовка к профессиональной деятельности
- подготовка к браку и семейной
- развитие интеллектуальных способностей и идеологических концептов, необходимых для компетентного участия социальной жизни
- достижения социально ответственного поведения

- выработка комплекса ценностей, в соответствии с которыми стоит поведение.

Примером теории построенной на этом понятии может служить и теория, в которой осуществляется попытка проследить функциональные связи между стадиями индивидуального развития. Приверженцы этой теории считают, что оптимальное развитие в подростковом периоде зависит от успешного разрешения задач развития в младенчестве и детстве. Подростковый кризис объясняется тем, что в короткий период времени происходит слишком много глубоких изменений. Адаптация к этим изменениям и составляет задачи развития подростка. Мы находим это довольно интересным наблюдением. Показательно, что в этой теории реализуются современные взгляды биологии, на этот раз – концепция о целостной экологической системе, внутри которой функционирует популяция организмов.

Культурно-историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена **А.С.Выготским**. Он рассматривал **проблему интересов подростков**, называя ее ключом ко всей проблеме психического развития в этом возрасте, так как здесь происходит разрушение и отмирание старых интересов и возникновение новых. А.С.Выготский описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал доминантами:

- **«эгоцентрическая доминанта»** – интерес подростка к собственной личности;

- **«доминанта дали»** – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;

- **«доминанта усилия»** – тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые проявляются в упрямстве, борьбе против взрослых, протесте и других негативных проявлениях;

- **«доминанта романтики»** – стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. Существенные изменения происходят в этом возрасте в развитии воображения: на передний план выходят фантазии, мечты.

А.С.Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал **чувство взрослости** – возникающее представление о себе как уже не о ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. **Своеобразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.**

В концепции Д.Б.Эльконина подростковый возраст связан с **новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность разворачивает подростка от направленности на мир к направленности на самого себя**, и центральным становится вопрос «Что я такое?». В связи с этим вновь возникают трудности в отношениях с взрослыми; ребенок стремится войти в детские компании; иногда он начинает вести дневник, в котором находит свободное убежище, место для самовыражения, самоисследования, где никто и ничто его не стеснит.

В отрочестве происходит перестройка всей социальной ситуации развития подростка.

В первую очередь, решаются задачи построения отношений с другими людьми. Именно в начале подросткового возраста интенсивное общение,

сознательное экспериментирование с собственными отношениями к другим людям (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Происходит переход от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфическому для общения взрослых.

Избавление от родительской опеки является *универсальной психологической целью подросткового возраста*. Подросток начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял, обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, отсутствие учета его интересов, требований, желаний. У него обнаруживается **обостренное чувство собственного достоинства**, он претендует на большее **равноправие с взрослыми**. Существовавший в детстве прежний тип отношений, отражающий ассиметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: **права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними**. Старые способы постепенно вытесняются новыми, но они одновременно и сосуществуют. Это создает большие трудности и для взрослых, и для подростков. Характер смены прежнего типа отношений на новый во многом зависит от того, кто является инициатором этой смены. При инициативе взрослого существует принципиальная возможность оптимизировать этот процесс и избежать трудностей. При инициативе же подростка

вероятность возникновения конфликтов велика и зависит от существующего у взрослого отношения к подростку – *еще* как к ребенку или *уже* как к достаточно взрослому и ответственному. Подросток становится инициатором смены отношений, когда у него возникает чувство взрослости, и если отношение взрослого к нему не меняется, то такое **рассогласование** в оценке степени взрослости подростка выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт.

Поскольку никакого места в системе отношений с взрослыми ребенок еще занять не может, он находит его в детском сообществе.



Общение со сверстниками

Для подросткового возраста характерно **господство детского сообщества над взрослыми**. Именно здесь

складывается новая **социальная ситуация развития**, здесь осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Общение со сверстниками настолько значимо в отрочестве, что Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова предложили придать ему статус **ведущей деятельности** этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение с взрослыми не способно его заменить.

Физические, психологические и социальные перемены в жизни подростки стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства, т.е. со своими сверстниками. **Круг их играет основную роль в социальном развитии подростка.** В общении с ровесниками подросток испытывает себя и определяет – кто он есть и кем хочет стать. Он фиксирует внимание на том, как выглядит, какие черты характера делают его популярным в различных группах сверстников. **В ходе интенсивного общения и взаимодействия в группах сверстников осуществляется интеграция получаемой о себе разнообразной интеграции получаемой о себе разнообразной информации в целостную непротиворечивую личность.**

Отношения со сверстниками выделяются в сферу **личной жизни**, обособленной от влияния, вмешательства взрослых. Здесь проявляются:

- стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь друзей и жить с ними общей жизнью;
- желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря его индивидуальным качествам.

В сверстниках сам подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не

успеваемость), смелость, умение владеть собой. **Отношения с другом, ровесником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний и т.д. Такое общение для них – особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания.**

В.А.Сухомлинский, выдающийся отечественный педагог, глубоко подметил основное противоречие во взаимоотношении подростка и взрослого:



В.А.Сухомлинский

«Не опекайте меня, не ходите за мной, не связывайте каждый мой шаг, не свивайте меня пеленками присмотра и недоверия, не напоминайте и словом о моей колыбели. Я самостоятельный человек. Я не хочу, чтобы меня вели за руку. Передо мной высокая гора. Это цель моей жизни. Я вижу ее, думаю о ней, хочу достичь ее, но взойти на эту вершину хочу самостоятельно. Я уже поднимаюсь, делаю первые шаги. И чем выше ступает моя нога, тем более широкий горизонт открывается мне, тем больше я вижу людей, тем больше познаю их, тем больше людей видят меня. От величин и безграничности того, что мне открывается, делается страшно. Мне необходима поддержка старшего друга. Я достигну своей вершины, если буду опираться на плечо сильного и мудрого человека. Но мне стыдно и боязно сказать об этом. Мне хочется, чтобы все считали, что я самостоятельно, своими силами доберусь до вершины».

Эту сложность и противоречивость внутреннего мира подростка взрослый должен понять и именно на основе этого понимания строить свои отношения с ним.

Взрослый должен быть другом подростка, но другом особым, отличным от друга-сверстника. Это обусловлено не только различием социальных позиций взрослого и взрослеющего человека (один уже имеет определенный круг обязанностей и вытекающие из них права; другой еще только стремится получить эти права, имея довольно смутные представления об обязанностях), но и той особой психологической функцией, которую должен выполнять взрослый. **Взрослый – друг-руководитель. Его задача – помочь подростку познать себя, оценить свои способности и возможности, найти свое место в сложном мире взрослых.**

Наличие взрослого друга – важнейшее условие нормального развития, правильного формирования личности ребенка в самый трудный период его жизни. Потребность во взрослом друге очень остра у подростка. В семье, в школе, в каких-то других сферах общения – везде он ищет такого друга! А где он его найдет, кем тот окажется, во многом зависит от того, какова атмосфера в семье, каков микроклимат отношений, окружающий подростка.

Подростку необходима совместная деятельность с взрослыми. При этом у них должны быть общие интересы, увлечения. Содержание такого сотрудничества может быть самым различным. Подросток может быть помощником родителей в домашних делах. Взрослый может приобщить подростка к своим занятиям и интересам или разделить интересы и увлечения самого подростка. Увлечение искусством, совместное посещение кино и театра, обсуждение литературных новинок, помощь в конструировании, лепке – это далеко не полный перечень тех сфер, в которых взрослый может быть вместе с подростком. Надо подчеркнуть, что **именно совместная деятельность подростка и взрослого рождает общность переживаний, чувств, настроений, облегчает контакты с подростком, рождает эмоциональную и духовную близость.**

В совместных занятиях не только родителям открывается характер сына или дочери, и дети лучше узнают своих родителей. Подросток постигает сложный духовный мир взрослых, глубину их мыслей и переживаний, учится чуткому и заботливому отношению к людям.

Многое давая ребенку, родители вправе много и спрашивать с него. Он может и должен быть внимателен ко всем членам семьи. Атмосфера в семье должна

быть такой, чтобы чуткость и отзывчивость становились у него привычкой, своего рода потребностью. Только в обстановке взаимного уважения, взаимной заботы и помощи, доверия и искренности уважительное отношение к людям станет привычной формой поведения подростка.

Ошибку совершают те родители, которые, боясь перегрузки детей в учении, освобождают их от каких-либо обязанностей в семье. Это крайность, приводящая, как правило, к нежелательным последствиям: развиваются эгоизм, пренебрежение к труду.

Расширяя обязанности подростка, нельзя забывать о том, что он должен иметь в семье и определенный, более широкий, чем младший школьник, круг прав. Основанием для этого служат его возрастающие возможности. Подросток может участвовать в обсуждении семейных и общественных дел, в разговорах и беседах о литературе, искусстве. Уважительно относитесь к его мнению. Если он заблуждается, поспорьте с ним, но не отмахивайтесь: «Мал еще рассуждать об этом!». Подросток чутко реагирует на отношение к нему взрослых в семье и готов активно отстаивать свое главное право – право на уважение.

В подростковом возрасте возникает повышенный интерес к внутреннему миру человека, к его чувствам и переживаниям. Подросток стремится ответить на вопрос: что значит быть взрослым? Он проводит параллели между своими поступками и поведением взрослых, начинает нетерпимо относиться к тому, на что раньше не всегда обращал внимание: к действительным или мнимым попыткам взрослых ущемить его достоинство или право, к тону приказа или

излишнему проявлению родительской нежности. Его может обидеть как то, так и другое.

Подростки зорко подмечают отдельные промахи и недостатки взрослых. При этом они непосредственны и искренни; и если мы, взрослые, честно признаемся в своей ошибке, а при надобности и извинимся, то авторитет наш несколько не пострадает.

Подростки задают взрослым множество вопросов, многим хотят с ними поделиться. **Равнодушие взрослых для них мучительно. Родители должны проявлять постоянный интерес к учебе подростка, к его труду, увлечениям, переживаниям и мечтам и в то же время беседовать с ним о своей работе, друзьях, интересах. Отсутствие взаимного доверия не только обижает подростка, но и наносит значительный ущерб его общему, духовному развитию.**

Когда подросток идет с вопросами или сомнениями, нельзя говорить ему «нет», ссылаться на занятость и отсутствие времени. Стремление ребенка поговорить с родителями по душам надо всячески поддерживать и укреплять. **Неудовлетворенная потребность поделиться с отцом или матерью сокровенными мыслями и переживаниями заставляет подростка искать «поверенного» вне семьи. Им может оказаться человек случайный, с сомнительной репутацией, который поведет подростка по неверному пути.** В таких случаях задуматься над своими взаимоотношениями с сыном или дочерью заставляют родителей уже какие-либо серьезные проступки детей. Иногда это бывает слишком поздно.

Поскольку подростковый возраст – это период интенсивного формирования самооценки, очень важно, чтобы в семье правильно относились к успехам и возможностям ребенка. Если захваливание ведет к самоуверенности и зазнайству, то недо-

оценка возможностей и способностей подростка может привести к развитию пассивности, замкнутости, неуверенности в себе.

Следует бережно, с пониманием относиться к внутреннему миру подростка, его переживаниям, увлечениям. Уметь выслушать подростка, согласиться с ним, если он прав, переубедить, если ошибается.

Требования, предъявляемые подростку, должны быть **разумно аргументированы**. Выбор воспитательных воздействий, средств поощрения и наказания должен определяться замечательной формулой, предложенной А. С. Макаренко: *«Как можно больше требований к человеку, но и как можно больше уважения к нему»*.



А.С.Макаренко

Откровенность, доверие должны быть взаимными, только тогда между вами и подростком не будет стены недомолвок, тайн, непонимания.

Помочь подростку взрослеть – это значит заботиться о гармоничном развитии его личности: формировать его познавательные интересы, развивать способности, воспитывать нравственные качества, развивать физически.

Если говорить об интеллектуальном развитии подростка, то следует отметить, что основная разница между маленьким школьником и подростком, легко обнаруживаемая даже самым поверхностным наблюдением над их поведением – общеизвестная склонность подростка и юноши к рассуждениям. Это **эпоха рассуждающего мышления.**

Подростковый возраст – возраст проблем, рассуждений и споров. Находящаяся в разгаре своего созревания функция – мышление – начинает проявлять себя с большой энергией. Подростки просто забрасывают в школе учителей вопросами, а дома усиленно думают над решением труднейших вопросов. Дружить для них сейчас – в значительной степени – значит иметь партнеров для рассуждений, а содержание их учебных предметов в большей мере состоит из рассуждений и доказательств. И в школе, и вне школы они уже имеют репутацию спорщиков, причем, в этих спорах большое место занимает доказательство своих собственных положений. Порой мышление проявляется с такой избыточной энергией, что производит впечатление игры: спорят ради спора, рассуждают, чтобы рассуждать, и думают над проблемами с виду эксцентричными. И, тем не менее, это мышление, вполне неплохо отражающее связи объективного материального мира и уже в значительной степени историческое, еще имеет ряд крупных недостатков. Абстрактное мышление подростка еще далеко от полной зрелости. **В подростковом возрасте лишь начинается**

интенсивное развитие абстрактных понятий, затем продолжающееся с ещё большей интенсивностью в юношеском возрасте. И, скажем, как ни интенсивно развивается мышление подростка, как ни сильно оно вышло за пределы личных, ограниченных местом и временем, восприятий, как ни активно проявляет оно себя по отношению к самому восприятию и памяти, все же оно недостаточно широко и глубоко, недостаточно всесторонне. На этом мышлении лежит пока тень непреодоленной метафизичности, ему не хватает в должной мере диалектичности. Подростку недостает философского мышления. Мышление в онтогенезе, как и в филогенезе, развивается позднее ряда многих других функций.

Влияние школы на мышление, начинающееся с первого дня поступления ребенка в школу, особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Пожалуй, и ни в каком другом возрасте не бывают люди так сходны друг с другом по содержанию и приемам мышления, как в средних классах (в младших классах еще продолжают сказываться разнообразие личного опыта дошкольника и дошкольной среды). В старших классах, а еще в большей степени при окончании школы, разнообразие создается рядом других причин – одна из них – жизненные установки и интересы общественно определившегося человека. Другая причина – разнообразие степени и характера «втянутости» в практическую жизнь: заботы о будущем, жизненные затруднения и т.п. – при прочих равных условиях это побуждает человека думать! Наконец, третья причина – разнообразие внешкольной жизни и послешкольного образования, чтение и т.п.

Ключом ко всему комплексу проблем развития мышления в переходном возрасте является тот установленный рядом исследований факт, что

подросток впервые овладевает процессом образования понятий, что он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – к мышлению в понятиях.

Это центральное явление всего переходного возраста, и недооценка, попытка оттеснить на задний план изменения интеллектуального характера по сравнению с эмоциональными и другими сторонами кризиса, присущие большинству современных теорий переходного возраста, объясняются, в первую очередь, тем, что **образование понятий представляет собой в высшей степени сложный процесс, отнюдь не аналогичный простому вызреванию элементарных интеллектуальных функций, а потому не поддающийся внешнему констатированию, определению на глаз.** Перемены, совершающиеся в мышлении подростка, овладевающего понятиями – это в огромной степени перемены внутреннего, интимного структурного характера, часто не выявляющиеся вовне, не бросающиеся в глаза наблюдателю. **Этот процесс знаменует собой действительно революционные изменения как в области содержания, так и в области форм мышления. Именно высшие формы мышления, в частности, логическое мышление, раскрываются в своем значении перед подростком.**

Ум подростка, скорее, тяготеет к конкретным, и конкретные научные дисциплины – естествознание, ботаника, зоология и т.д., отходят задний план, уступая место философским вопросам естествознания, происхождения мира, человека и смысла человеческой жизни и смерти и т.п. Точно так же отходит на второй план интерес к историческим рассказам, событиям. Место их теперь уже все больше занимает политика, которой подросток очень интересуется.

Наконец, со всем этим хорошо согласовывается и то, что подросток часто охладевает к столь любимому ребенком в предпубертатном возрасте искусству, как рисование. Самое абстрактное искусство – музыка – теперь и самое любимое подростком, что часто совсем не одобряется родителями и учителями (особенно в плане конкретных музыкальных пристрастий).

Развитие социально-политического мирозерцания, если так можно выразиться, конечно, не исчерпывает собой всех изменений, которые происходят в эту эпоху в содержании мышления подростка. Это только одна, может быть, наиболее яркая и значительная часть происходящих изменений. Подросток, переходя к адекватному освоению такого содержания, которое может быть представлено во всей полноте и глубине только в понятиях, начинает активно и творчески участвовать в различных сферах культурной жизни, которые жизнь раскрывает перед ним. **Без мышления в понятиях нет понимания отношений, лежащих за явлениями. Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимозависимостей и отношений внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с «ключом понятия».** Это новое содержание не входит механически в мышление подростка, а претерпевает длительный и сложный процесс развития. Благодаря этому расширению и углублению содержания мышления перед подростком раскрывается весь мир в его прошлом и настоящем, природа, история и жизнь человека.

И мир внутренних переживаний, закрытый от ребенка раннего возраста, сейчас раскрывается перед подростком и составляет чрезвычайно важную сферу в

содержании его мышления. В проникновении во внутреннюю действительность, в мир собственных переживаний опять решающую роль играет возникающая в переходном возрасте функция образования понятий. И слово становится и средством понимать других, и средством понимать самого себя. Слово с самого рождения есть для говорящего средство апперцепции восприятия. Благодаря этому только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний. Речь – могущественное средство анализа и классификации явлений, средство упорядочения и обобщения действительности. Познавая мир с помощью слов, являющихся знаками понятий, человек раскрывает в видимом им мире заключенные в нем связи и закономерности.



Акселерация в прошлом веке

Принято считать, что подростки, больше чем дети всех других школьных возрастов, характеризуются слабостью воли. Они недостаточно организованы, легко пасуют перед трудностями, легко поддаются чужому влиянию, часто ведут себя вопреки усвоенным требованиям и правилам поведения. Правда, это больше относится к младшему подростку, но и в старшем подростковом возрасте встречается много детей с такими особенностями. Не меняет дела и **акселерация**¹²⁹. Напротив, на фоне ускоренного физического развития недоразвитие волевых процессов особенно бросается в глаза.

Специфика социальной ситуации развития подростка заключается в расхождении, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой – между его возможностями и собственными требованиями к себе. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки еще не достигают. Знание этой специфики позволяет понять поведение детей подросткового возраста, их психологические особенности, их переживания, что, в свою очередь, необходимо для построения всей системы воспитательных воздействий в этот трудный («критический») период детского развития. У подростков возникает острая борьба мотивов (делать, что надо или что хочется), после чего

¹²⁹ **Акселерация** (от лат. *acceleratio* – ускорение) – наблюдающееся за последние 150 лет ускорение физического развития детей, включающее различные анатомические и физиологические проявления (увеличение веса и роста новорожденных, сокращение сроков полового созревания). Считается, что акселерация обусловлена влиянием как биологических, так и социальных факторов, в частности, более интенсивным информационным воздействием (хотя мнения на этот счет расходятся).

происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Однако такого рода произвольное поведение является очень сложным и требует такой перестройки мотивационной сферы, в результате которой значимый мотив приобретает большую силу и побеждает все другие действующие на данный момент мотивы.

Изучение процесса такой перестройки обнаруживает, что в этих случаях человек прибегает к взвешиванию всех *за* и *против* того или иного своего поступка. В результате такого «проигрывания» часто удается усилить тот мотив, который обеспечивает волевое поведение. Причем, решающую роль в этом играет умение предвидеть последствия тех поступков, среди которых производится выбор. Процесс выбора, создание намерения и его исполнение у подростков, обнаружили имеющиеся здесь специфические трудности.

Прежде всего, у детей этого возраста очень ярко выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет поведения необходимого, требуемого. Иначе говоря, у подростков сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. Например, когда школьнику надо сделать выбор между тем, сесть ли ему за приготовление уроков или продолжать увлекательное чтение, он незаметно для себя начинает подбирать аргументы в пользу чтения. Кроме того, подростки плохо умеют учитывать последствия совершенных поступков. **Не только у младших, но даже у старших подростков круг предвидимых ими последствий очень ограничен.** Они часто не способны учесть, как скажется их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть трудности, переживания); в

основном, они учитывают последствия только для себя. Кроме того, подростки, как правило, не умеют предвидеть те последствия поступка, которые зависят не от объективных обстоятельств, а от собственного психологического или даже физического состояния. Например, откладывая на потом выполнение неинтересного дела (уроки, уборка, и т.п.) и точно рассчитав, что по времени это сделать успеют, они, тем самым, не учитывают, что потом у них будет еще меньше желание работать.

Различного рода трудности преследуют подростка и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей личности.

Например, под влиянием товарищей или какого-нибудь мимолетного влечения подросток может принять решение систематически делать зарядку. Но если эта эмоция ослабевает, то у подростка, предоставленного самому себе, намерение оказывается невыполнимым.

Все сказанное объясняет то, почему подростки проявляют «слабость воли», кажется даже ярче, чем дети младшего возраста — последние достигают произвольного поведения без указанного «механизма», непосредственно, либо в результате аффективного стремления сохранить и утвердить свою позицию, либо под влиянием тоже очень аффективного стремления заслужить похвалу.

Выше мы уже отметили, что для подростка естественно искать общества других подростков, но при этом он не обязан отказываться от поддержки со стороны родителей и семьи. Если ребенка растили при помощи методов позитивного воспитания, то в подростковом возрасте он не испытывает потребности бунтовать для того, чтобы развить позитивное чувство

собственного «я». Если на каждом этапе развития ребенку давали свободу быть собой, ему не нужно бунтовать. ***Подростки бунтуют в том случае, если им не дают достаточно свободы быть собой в детстве.***

Чтобы сопротивляться нездоровым влияниям со стороны других подростков, детям нужно ощущать свою связь с домом. Этого можно достичь не за счет усиления контроля, а при помощи методов позитивного воспитания. **Подростку нужен кто-то, к кому можно прийти за пониманием, одобрением и советом. Он станет искать поддержки родителей только в том случае, если те могут дать ему необходимое.** Многие подростки в наше время бунтуют потому, что родители используют методы воспитания, основанные на устрашении. Но даже позитивное воспитание не сработает, если родители продолжают слишком сильно контролировать ребенка. Подростку нужно предоставлять все больше свободы. Если подросток получает недостаточно свободы, то однажды он обязательно взбунтуется. **Для того чтобы избежать подросткового бунта, родители должны поддерживать равновесие между свободой и контролем.**

Итак, отметим, **смена деятельности, развитие общения перестраивают и всю познавательную, интеллектуальную сферу подростка.**

В первую очередь, практически все исследователи отмечают уменьшение поглощенности учением, свойственное младшему школьнику. К моменту перехода в среднюю школу дети заметно различаются по многим параметрам, в частности:

1) по отношению к учению – от ответственного до равнодушного, безразличного;

2) по общему развитию – от высокого уровня до весьма ограниченного кругозора и плохого развития речи;

3) по объему и прочности знаний;

4) по способу усвоению материала – от умения самостоятельно работать, добывать знания до полного их отсутствия и заучивания материала дословно на память;

5) по умению преодолевать трудности в учебной работе – от упорства до изживленчества в форме хронического списывания;

6) по широте и глубине познавательных интересов.

Появляется дифференцированное отношение к учителям, и одновременно развиваются средства познания другого человека. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая – особенностей отношений учителя к подросткам. В 7-8 классах дети очень ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, и не любят тех, кто отрицательно относится к самостоятельным суждениям учащихся.

В подростковом возрасте расширяется и содержание понятия «учение». В него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему. Именно в этом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает *личностный смысл* и превращается в самообразование.

Как мы уже упоминали, в подростковом возрасте начинают формироваться элементы **теоретического мышления**. Его специфическое качество – способность рассуждать **гипотетико-дедуктивно** (от общего к частному), т.е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание в словах или других знаковых системах. **Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности.** Своеобразие этого уровня развития мышления состоит не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется **рефлексивным**.

Разумеется, далеко не все подростки достигают равного уровня в развитии мышления, но в целом для них характерно:

- осознание собственных интеллектуальных операций и управление ими;
- более контролируемой и управляемой становится речь;
- интеллектуализация процессов восприятия;
- формирование установки на размышление.

Но **самые существенные изменения происходят в личностной сфере:**

- **формирование черт взрослости, чувства взрослости.** Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений с взрослыми, путем самовоспитания и самообразования. **Подражание внешним проявлениям взрослости.** Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к разным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности,

качества, умения и привилегии. Прежде всего, это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения. В совокупности они представляют отличительные признаки внешней взрослости;

- **ориентация на качества взрослого.** Проявляется в стремлении приобрести его качества, освоить взрослые умения. Мальчики начинают развивать в себе качества «настоящего мужчины» (силу, смелость, настойчивость, волю и т.д.). У девочек существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями (приготовление пищи, стирка и т.д.);

- **взрослый как образец деятельности.** Развитие ценной по содержанию социальной зрелости происходит в условиях сотрудничества взрослого с подростком в разных видах деятельности, когда подросток ориентируется на взрослого как на образец и выступает в качестве помощника. Участие в труде рядом и наравне с взрослыми, при оказании полного доверия с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельности, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность, точность и последовательность;

- **интеллектуальная зрелость** выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по настоящему, расширять свой кругозор. Необходимость в новых знаниях, выходящих за пределы школьной программы, удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования.

Чувство взрослости выражает уже новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций.

Вступление ребенка в отрочество знаменуется **качественным сдвигом в развитии самосознания**, характерной чертой которого является появление у подростков **способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от других людей, присущими качествами**. Это порождает явное стремление к самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию. **Блокирование указанных потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.**

В доподростковом возрасте представления о себе и самооценки строятся, главным образом, на оценочных суждениях взрослых. **Возникновение потребности в знании и оценивании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе – характерная особенность подростков.** Рефлексия носит преднамеренный характер, становится внутренним процессом. В размышлениях о себе подросток, прежде всего, обращен к своим недостаткам и испытывает потребность в их устранении, а позже – к особенностям личности в целом, к своей индивидуальности, своим достижениям и возможностям. Предметом размышления становятся и отношения подростка со сверстниками, поиск близкого друга. Достоинства и недостатки других сопоставляются со своими собственными. **Очень часто подросток хочет дружить с теми, кого считает лучше себя.**

В подростковом возрасте представления о себе расширяются и углубляются, возрастает самостоятельность в суждениях, но, как мы знаем, дети очень различаются по степени знания себя и адекватной самооценке. У многих подростков она завышена, и уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей. В целом у подростков ярко выражена потребность в поло-

жительной оценке и хорошем отношении окружающих. Особо подросток заботится о собственной самостоятельности, независимости. **В этом возрасте начинается формирование собственных позиций по ряду вопросов и некоторых жизненных принципов.**

Конец детства и начало отрочества отмечены общим биологическим событием — ***физиологическим пубертатом***: в течение относительно короткого периода тело ребенка претерпевает множество морфологических и физиологических изменений, сопровождаемых глубокими преобразованиями внешности. Центральную роль в становлении личности играет так называемый *образ тела*. Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я». Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток — наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса.

Исследования показывают, что в это время резко возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности. Подростку предстоит в сфере развития его самосознания приспособиться к своему телесному, физическому облику. От отрицания себя телесного 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. Это трудный путь, который, при всей заботе, любви и понимании близких, ребенок проходит сам.

Для подростков достаточно остро выступает феномен взаимодействия «Мы» и «Я». Отроческое «Мы» и Отроческое «Я» нередко противоборствуют в рамках самосознания, что проявляется в отдельных поступках и общей линии поведения.

«Мы» – это способность к идентификации с другими, умение слиться со всеми в эмоциональных ситуациях и в ситуациях социального выбора; это умение понять себя как часть единого, это способность обрести радость от пребывания в конкретной общности.

«Я» – это способность к обособлению от других; это умение остаться наедине с собой, выйти из ситуации групповой соединенности; это умение понять себя как уникальную, ни на кого не похожую личность.

«Мы» и «Я» – социальное общее и социальное индивидуальное – две стороны человеческой сущности, которые в развитой личности представлены полно и уникально. Подросток стремится познать и пережить обе ипостаси, чтобы обрести себя между этими двумя полюсами.

Следует запомнить: отрочество, предпубертатный, постпубертатный, новая социальная позиция, устойчивый образ «Я», рост самосознания, преобразование социализации, когнитивное развитие, становление идентичности, трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная общественно значимые деятельности, эпоха хаоса, подростковая субкультура, Э.Шпрангер, половозрелость, «серьезная игра», «эгоцентрическая доминанта», «доминанта дали», «доминанта усилия», «доминанта романтики», обостренное чувство собственного достоинства, рассогласование, господство детского сообщества над взрослыми, интенсивное формирование самооценки, эпоха рассуждающего мышления, акселерация, подростковый бунт, теоретическое мышление, рефлексивное мышление.

Вопросы и задания по Главе XIX

1. Что такое отрочество и чем характеризуется этот возраст?
2. На какие периоды делит этот возраст медицина, физиология?
3. Что включает в себя становление личности подростка?
4. Какие зоны развития и основные задачи развития отмечают ученые в подростковом возрасте?
5. Какова ведущая деятельность этого периода жизни?
6. Подготовьте сообщения о различных подходах в мировой психологии к исследованию подростка.
7. Что такое подростковый «кризис»?
8. Расскажите о доминантах интересов подростка по Л.С.Выготскому.
9. Составьте сообщения о социальной ситуации развития подростка.
10. Расскажите об особенностях взаимоотношений подростка с взрослыми, родителями, сверстниками.
11. подготовьте сообщения о когнитивном, интеллектуальном развитии подростка.
12. Что такое акселерация?
13. Что такое подростковый бунт?
14. Составьте сообщения о взаимоотношениях подростка с учителями.

Глава XX. Юность как этап жизненного пути и психологического развития человека

Юность выделялась в самостоятельный период жизни человека относительно не так давно – исторически ее тоже относят к «переходному этапу», но теперь уже к этапу возмужания, взросления. А критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда.



Просто юность...

Внутри перехода от детства к взрослости границы между подростковым и юношеским возрастом условны и часто пересекаются. В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17-21 годом для юношей и 16-20 годами для девушек, но в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22-23 годам у юношей

и 19-20 годам у девушек. Современные представления о границах возраста охватывают период от 14-15 до 18 лет.

Образы юности в различных культурах и временах существенно отличаются друг от друга. Так, античные и средневековые авторы обычно ассоциируют юность с расцветом физической силы и воинской доблести, но одновременно — с необузданностью и интеллектуальной незрелостью. Буйный юношеский возраст отнюдь не вызывал у старших умиления. Шекспир в своей «Зимней сказке» писал о юности: *«Лучше бы юность прошла свои годы, потому что нет у нее другой забавы, как делить бабам брюхо, оскорблять стариков, драться и красть».*

Но стоит сказать все же, что в тех условиях молодой человек имел и мало возможностей для самоопределения — от него требовали, прежде всего, послушания и почтения. **Важнейшим критерием зрелости считалось создание собственной семьи, с чем ассоциировалась самостоятельность и ответственность.**

В Новое время положение изменилось. **Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни способствовали появлению нового образа юности, как эпохи «второго рождения», «бури и натиска», подчеркивающего момент сознательного самоопределения.**

Большинство психологов XIX и начала XX в. исходили из «романтической» модели юности. Начиная с 20-х гг. XX в. картина изменилась. Этнографическими исследователями были установлены значительные различия в процессах и способах социализации в юности. Так, М.Мид связала длительность и содержание юности с тем, ***насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет конкретное***

общество к ребенку и взрослому. Там, где этот разрыв невелик, развитие протекает плавно, и ребенок достигает взрослого статуса постепенно, без резких конфликтов.

В «цивилизованных» обществах Запада требования значительно различаются и часто даже противоположны:

- детство – время игры и свободы, взрослость – время труда и ответственности;
- от ребенка требуют зависимости и послушания, от взрослого – инициативы и самостоятельности;
- ребенка считают существом бесполом и ограждают от сексуальности, в жизни взрослых сексуальность играет важную роль и т.д.), поэтому контрасты рожают длительный период усвоения новых социальных ролей, вызывая ряд внешних и внутренних конфликтов.

В социологии юношеский возраст связывается с изменением общественного положения и социальной деятельности личности.

В древних обществах переход с одной возрастной ступени на другую оформлялся специальными обрядами – таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым индивид не только приобретал новый социальный статус, но и как бы рождался заново.

Мы уже давно традиционно считаем, **что юность – завершающий этап первичной социализации, однако социальный статус юношества неоднороден.** Подавляющее большинство юношей и девушек – это учащиеся либо общеобразовательной школы, гимназии, лицея или колледжа либо средних профессиональных или специальных учебных заведений. Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с **началом трудовой деятельности,** экономической самостоятельностью, приобретением стабильной профессии и т.д. Но эти процессы весьма

вариативны. Так, опять скажем слово «традиционно» раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом – рабочая, затем – учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; некоторые, обрета трудовую и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие из юношей учатся и работают одновременно и т.д. И здесь явно наблюдается гетерохронность: юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т.д.!

Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников, естественно, продолжает оставаться школа. Но в школе статус современного старшеклассника **неоднозначен**.



Современные старшеклассники

С одной стороны, положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой – в отношении своих прав – он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он *обязан* безусловно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их (а что греха таить, многие учителя отрицательно относятся к критике и никогда не вступают в дискуссии с учениками...). **Отношение старшеклассника к школе, в целом, характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы, «перерастанием» ее.** Круг интересов и общения старшеклассника все больше выходит за пределы школы, делая ее только частью его жизненного мира. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность.

В психологических периодизациях А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится *учебно-профессиональная*. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. У юношей и девушек появляется интерес к теоретическим проблемам, к способам познания и учения, к самостоятельному поиску учебно-теоретических проблем. Учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результаты.

А.И.Божович определяет данный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места

в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

Да, период юности – *это период самоопределения*. Самоопределение – социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое – составляет основную задачу юношеского возраста. В качестве главного результата самоопределения психологи выделяют потребность юноши занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. В основе процесса самоопределения лежит выбор будущей сферы деятельности. Однако профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы *кем быть?* и *каким быть?* С определением жизненных перспектив, с проектированием будущего. В возрастной психологии установлено, что при переходе от подросткового к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, что юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий.

Характерное *приобретение* ранней юности – *формирование жизненных планов*. Жизненный план как совокупность намерений постепенно становится жизненной программой, когда предметом размышлений оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения. Жизненные планы старшеклассников, как по содержанию, так и по степени их зрелости,

социального реализма и охватываемой временной перспективе различны. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны, но в сфере образования, карьерного, профессионального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высокими моральными устремлениями. **У многих юношей и девушек желание иметь и получать не сочетается с психологической готовностью к более интенсивному и квалифицированному труду.** Профессиональные планы юношей и девушек недостаточно конкретны. Реалистично оценивая последовательность своих будущих жизненных достижений, они чрезмерно оптимистичны в определении возможных сроков их осуществления.

Главное противоречие жизненной перспективы юношей и девушек – недостаточная самостоятельность и готовность к самоотдаче ради будущей реализации своих жизненных целей. Отдаленная перспектива рисуется многим из них более ясной и отчетливой, нежели ближайшее будущее, зависящее от них самих. Все юноши и девушки размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что *реальное будущее – это не будущее вообще, а будущее как определенным образом построенное настоящее, и что насыщение будущего целями есть лишь предпосылка для насыщения настоящего соответствующей практикой.* Такое положение является типичным для старшеклассников.

Социальное самоопределение и поиск себя неразрывно связаны с формированием мировоззрения. ***Юность – решающий этап становления мировоззрения.*** В этот период жизни у человека появляется

потребность свести все многообразие фактов к конкретным принципам, построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире. Юноша ищет формулу, которая осветила бы ему и смысл собственного бытия, и перспективы всего человечества. Устремленность в будущее, связанная с ожиданием того, что жизнь должна принести еще много неизведанного, сопровождается стремлением как-то понять и осмыслить окружающую действительность, построить целостное видение мира. Эта тяга к системному пониманию различных сторон мира и социальной жизни нередко приводит юношей и девушек к недостаточно продуманным, но претендующим на высокую степень обобщения идеям о мироустройстве. При этом, через некоторое время сверхценные идеи достаточно легко сменяются новыми утверждениями, которые кажутся теперь более совершенными.

В одной из самых знаменитых книг по юности – книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих девяти пунктах:

- 1) общая эмоциональная зрелость;
- 2) пробуждение гетеросексуального интереса;
- 3) общая социальная зрелость;
- 4) эмансипация от родительского дома;
- 5) интеллектуальная зрелость;
- 6) выбор профессии;
- 7) навыки обращения со свободным временем;
- 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга;
- 9) идентификации «Я».

Достижение взрослого бытия, собственно, и является конечной целью юности.

Сами юноши и девушки наступление зрелости связывают с внутренними изменениями в себе и в отношениях с другими людьми. Они пытаются установить время, когда почувствовали себя взрослыми – следует отметить, что процесс профессионального и личного самоопределения не завершается в период ранней юности – вопросы правильности жизненного выбора актуальны и для молодого, и для взрослого человека.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие *теоретического мышления*. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так и к содержанию получаемых знаний.

Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве следует считать выраженную тягу к *обобщениям, поиску новых закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами*. Никто так, как старшеклассники, не любит «больших» теорий и не тяготеет к глобальным, «космическим» обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков – *интеллектуальным дилетантизмом*.

Третьей характерной чертой является распространенная юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности, тяга к показной, вычурной интеллектуальности. Учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет *количественную и качественную* стороны. Первая отражает тот факт, что юношеский интеллект более быстр, подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения – это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов: важно не то, с какими задачами справляется юношеский интеллект, а то, каким образом он это делает.

К 15 годам основы ***гипотетико-дедуктивного мышления проявляются вполне явственно***, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, находчивость, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию. Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием ***творческих способностей***, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности. Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании ***индивидуального стиля умственной деятельности*** – индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности. В познавательных процессах это выступает как стиль мышления, который

тесно связан с типом нервной деятельности, темперамента, условиями воспитания и навыками самовоспитания.

Одна из главных особенностей юношеского возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми. Юношеский возраст считается возрастом разворачивания проблемы отцов и детей. Мы и Они (взрослые) – одна из ведущих тем юношеской рефлексии, основа формирования особой юношеской субкультуры.

С одной стороны, сохраняет свою актуальность потребность освобождения от контроля и опеки родителей – актуальны процессы обособления, стремления эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. Это уже не подростковый негативизм, а часто лояльное, а, порой, очень резкое отстранение родных, стремящихся сохранить прежние непосредственные отношения с вырастающими сыном или дочерью. Неумение или нежелание родителей принять автономию своих детей часто приводит к конфликтам. Хорошо для всех, если в конце этого периода юноша или девушка возвратятся обновленными духовно, с любовью и доверием к своим близким.

С другой стороны, в юности сильна тенденция на отождествление с взрослыми. Практически нет ни одного социального или психологического аспекта поведения юношей, которые не были бы связаны с семейными условиями.

Среди тем, на основе которых могло бы строиться общение и сама общность с взрослыми, в первую очередь, с родителями, называются:

- выбор будущей профессии;
- учебные дела;
- взаимоотношения с окружающими;

- нравственные проблемы;
- увлечения;
- вопросы о себе и своем прошлом, настоящем, будущем;
- все то, что связано с жизненным самоопределением.

Но общение с взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичности и доверительности. Юноши и девушки стремятся быть со старшими на равных и хотели бы видеть в них друзей и советчиков, а не наставников.

Поскольку идет интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни, они часто нуждаются во взрослых, поэтому достаточно часто можно наблюдать, как юноши и девушки ищут совета и дружбы у старших по возрасту. Но, безусловно, следует добавить и о том, что молодые люди также часто им быстро попадают под влияние взрослых, особенно сильных и целеустремленных людей, что может иметь и негативные последствия – создание молодежных неформальных группировок, экстремистских и криминальных объединений и пр. практически всегда идет под влиянием и при активнейшем содействии взрослых.

Родители, конечно, могут долго оставаться примером, моделью поведения. По многочисленным опросам установлено, что примерно 74% юношей и девушек хотели бы быть похожими на родителей.



В.И.Слободчиков

В целом, на ступени персонализации (согласно периодизации В.И.Слободчикова¹³⁰), в юности – реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по-своему, становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт.

¹³⁰ **Слободчиков Виктор Иванович** (род. В 1944 г.) – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, директор Института развития дошкольного образования РАО (Россия), автор книг «Духовное развитие ребенка», «Парадигмы развития современной психологии и образования» и др.

Взрослый ценен и значим, прежде всего, своей реальной (а не идеальной – как у подростка) взрослостью, которая содержательно раскрывается, обнаруживает себя через правила, понятия, принципы, способы организации деятельности во всех сферах социально-культурного бытия – в ремесле, науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно через приобщение к деятельным формам взрослости человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самотождественности (самоидентификации, принятия себя) внутри совместного бытия с другими.

Общение со сверстниками имеет для юношей и девушек очень важное значение. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся принципиально на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, юноши и девушки не могут выработать необходимых для самостоятельной взрослой жизни коммуникативных качеств. В этом возрасте появляются первые дружеские и любовные привязанности достаточно длительного, хотя, по преимуществу, романтического характера. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку и юноше обособление от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. В то же время, именно в юности обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлекссию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Обособление как средство удержания дистанции при взаимодействии с другими

позволяет молодому человеку «сохранять свое лицо» на эмоциональном и рациональном уровне общения. В юности ценится одиночество — чем самостоятельнее юноша или девушка и чем острее потребность в самоопределении, тем сильнее у него потребность быть одному.

Общение со сверстниками решает целый ряд особых задач:

- 1) это очень важный канал специфической информации (которую нельзя получить у взрослых);
- 2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений (усвоение статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения);
- 3) это специфический вид эмоционального контакта (осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость).

Одно из достижений юности — **новый уровень развития самосознания.**

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста — становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Главное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира в его индивидуальной целостности и уникальности. Юноши и девушки осознают себя в качестве неповторимой, не похожей на других личности, с собственным миром мыслей, чувств и переживаний, с собственными взглядами и оценками. И эту свою личность как нечто особое, не похожее на других, юный человек хочет утвердить среди окружающих людей. Он хочет, чтобы его такую особенную личность заметили. Отсюда — **тенденция к манифестации себя в разных формах: в манере двигаться, говорить, одеваться; в своеобразных оценках явления быта, школьной жизни; в каких-то особенных словечках и выражениях, в**

непринятии некоторых общепринятых положений.

Переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания – философской рефлексии.

Изменившееся отношение к себе, осознание своей особенности сочетается с интересом к себе, со стремлением к самопознанию. Отсюда – **саморефлексия**, способность замечать и примечать проявления характера, свойств воли, те или иные особенности переживаний, понимать природу возникающих желаний и устремлений. Отсюда – рост интереса к самоанализу. **Центральный психологический процесс в самосознании – формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства.** Открытие себя как неповторимо индивидуальной личности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором этой личности предстоит жить. **Самоанализ становится элементом социально-нравственного самоопределения.**

Чрезвычайно важный компонент самосознания – самоуважение. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, неприязненно относятся к окружающим, более конформны, ранимы и чувствительны к критике, насмешкам.

Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются еще и со снижением социальной

активности личности. Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (принятие и одобрение себя, уважение к своей личности и поступкам, положительная самооценка) более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неудачи, в них сильнее развит мотив достижения, соревновательности.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах:

- 1) физический рост и половое созревание;
- 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он из себя представляет;
- 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Знакомое нам по концепции Э.Эриксона **чувство эго-идентичности** заключается во все возрастающей уверенности в том, что **внутренняя индивидуальность и целостность, имеющие значения для себя, равно значимы и для других.**

Для описания *кризиса юности* ($\approx 18 - 21$ год) необходимо указать исходные условия его развития.

При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно – весь мир перед ними, и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя. В своем выборе юноши и девушки выстраивают перспективу своей жизни: ***выход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов.***



Кризис юности

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи. Крушение надежд переживается очень тяжело — необходимо снова начинать работу по самоопределению. Часть девушек и юношей настаивают на своем выборе и откладывают поступление 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.

Процесс адаптации первокурсников к вузу обычно сопровождают 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, усугубляемым отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой. В поведении юношей и девушек часто проявляется *внутренняя неуверенность в себе*, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости и даже представлением о собственной неполноценности.

В студенческом возрасте нередки и разочарования в профессиональном и жизненном выборе, несоответствие ожиданий и представлений о профессии и реальностью ее освоения.

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, *трудности связаны, прежде всего, с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания*. Чем больше расхождение, тем сильнее внутренние переживания и конфликты. Но для всех юношей и девушек ***важно найти свое место в обществе, построить новые отношения с другими***.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – ***кризисом смысла жизни***. Теперь актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я. Отсюда интерес к нравственно-этическим проблемам, психологии самопознания и самовоспитания. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к таким негативным вариантам развития, как наркомания, алкоголизм. Край-

ная форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. Из протеста против массовости и обезличенности отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков и пр., с сожалением добавим, движения профашистского и расистского толка.

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

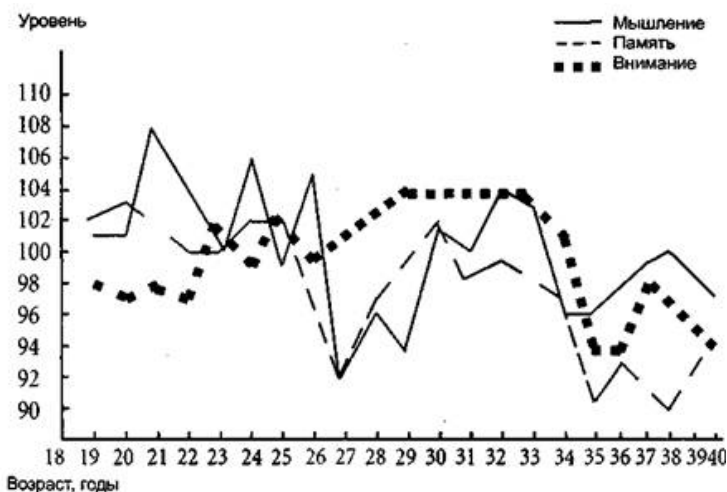
Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности.

С одной стороны, молодой человек, начинающий самостоятельную жизнь в обществе, приобретает статус взрослого человека.

Но с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет, молодому человеку еще только предстоит его приобрести. Различные «взрослые» роли усваиваются им не сразу и не одновременно. Молодые люди стараются всячески подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет импульсивно, под влиянием обстоятельств. Он болезненно воспринимает,

когда ему кажется, ограничивают его самостоятельность, когда критикуют его непродуманные решения, однако внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно.

Как и всякий критический период в психическом развитии, ***кризис юности имеет свои негативные и позитивные стороны.***



Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни — взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности — и вступлением в новый период жизни, для которого нет еще необходимых органов жизнедеятельности.

Позитивное начало кризиса юности связано с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. **Начало ступени индивидуализации (по периодизации В.И.Слободчикова) означает вступление чело-**

века в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления.

Следует запомнить: «переходный возраст», самостоятельность и ответственность, «второе рождение», «буря и натиск», сознательное самоопределение, изменение общественного положения и социальной деятельности личности, инициация, «вырастание» из школы, учебно-профессиональная деятельность, период самоопределения, формирование жизненных планов, решающий этап становления мировоззрения, теоретическое мышление, поиску новых закономерностей и принципов, интеллектуальный дилетантизм, гипотетико-дедуктивное мышление, философская рефлексия, саморефлексия, становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», экзистенциальный кризис, адаптация к вузу, кризис юности.

Вопросы и задания по Главе XX

1. К какому этапу относят юность с исторической точки зрения?
2. В чем заключается «переходность» этого периода развития человека?
3. Что считалось важнейшим критерием взрослости в древности и в средние века?
4. Как рассматривают юношеский возраст социологи?
5. Почему начало трудовой деятельности не всегда является точным показателем перехода человека к юношескому возрасту?
6. Подготовьте сообщения о юношах-старшеклассниках – психическое развитие и отношения в школьном коллективе.
7. Что ставят во главу угла при определении юношеского возраста Леонтьев, Эльконин, Божович?
8. Что такое самоопределение в юношеском возрасте?
9. Какие проблемы юношества выделяют в своем труде о юношеском возрасте Л.Коул и Дж.Холл?
10. Охарактеризуйте развитие теоретического мышления в юношеском возрасте.
11. Расскажите об особенностях интеллектуального развития в юношестве.
12. Что такое интеллектуальный дилетантизм?
13. Подготовьте сообщения о смене значимых лиц и перестройке взаимоотношений с сверстниками и взрослыми.
14. Как происходит становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»?
15. Подготовьте сообщения о кризисе юности.

16. Подготовьте доклады о психологическом облике студента, проделав экспериментальную работу с включением студентов своего вуза.

Глава XXI. Проблемы психологии молодости

XX век в свое время называли «веком молодых». Так как же тогда назвать XXI?

Настойчивость в отстаивании этого обычно держалась на утверждении, что в молодежи заложены образцы и масштабы человеческого совершенства, которые отчетливо проступают в то время, когда бурное развитие техники, информационный бум и др. якобы неопровержимо устанавливают преимущество таких качеств молодости, как пластичность, умение быстро перестраиваться, приспосабливаться к инновациям. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации, ее дальнейшие перспективы.

С другой стороны, молодежь принято ругать за то, что она олицетворяет собой непочтительность, заносчивость, самодовольное невежество, порицающее все, что она многого не понимает и не принимает («порожняк молодости»). Этот возраст принято считать «богохульным», взбалмошным, бурным, беспощадным и даже развратным. Любопытно, что и один из героев платоновских «Диалогов» ругает молодежь, говоря, что она была лучше во времена *его* молодости...

Интересно, что самими представителями молодого поколения свой возраст часто воспринимают как **переходный**, а именно:

- 1) как своеобразный «аванс» жизни на будущее;
- 2) как право на ошибки;
- 3) как возраст разрешенного недомыслия («пробы пера»).

Отсюда, как следствие, занижение требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, а тем более – нежелание прини-

мать ответственность за других (например, за сексуального партнера и детей).

Эти чисто эмоциональные оценки можно было бы и не упоминать, если бы в них не раскрывалась одна примечательная особенность молодости – *ее противоречивость, амбивалентность*, ее сохраняющийся от предыдущих возрастов переходный, «временный» характер, характер «ожидания взрослости».

Как объект научного исследования молодежь выступает довольно своеобразно: масса данных, полученных психологией о закономерностях психических процессов человека, добыта в основном на «испытуемых» из разряда молодых людей, которые легче и охотнее всего идут на эту роль. Поэтому, когда мы говорим о взрослых «стандартах» и «нормах» в психологических экспериментах, речь чаще всего идет о выборке лиц от 18-20 до 30 лет. Что же касается изучения закономерностей, специфических именно для молодости, то в этом плане у современной психологии данных очень мало, во всяком случае, их несравнимо меньше, чем информации о развитии, например, в детских возрастах. Показательно и то, что, в отличие от детской психологии или геронтопсихологии, у психологии молодости нет общепринятого в науке «имени», а в общественном мнении вообще бытует слишком *расширительное* понимание молодости (до 40 лет), когда к нему относят и «молодого ученого» за тридцать, и «молодого поэта» за сорок, и даже «молодого режиссера» за пятьдесят. Тем не менее, период от 18-20 до 30 лет изучается в последнее время более интенсивно, поскольку это один из продуктивных и смыслонасыщенных возрастов человека.

Желая точно очертить хронологические рамки периода молодости, мы сталкиваемся с трудностью его

отграничения, с одной стороны, от юности, а с другой от взрослости.

Так, ряд авторов считает, что молодость является одной из трех фаз переходного периода между детством и взрослостью, который включает отрочество, юность и молодость; молодость не следует за юностью, а начинается с нее, включая ее в себя как этап.

Итак, исторически те этапы, которые мы сегодня выделяем как отрочество, юность и молодость, были и фактически – в возрастной структуре общественной жизни, и в возрастном самосознании людей прошлых эпох – непосредственно включены либо в детство, либо во взрослость. Занимаясь возрастной историографией (см. выше), мы отмечали, что эти представления постепенно вызревали в недрах возрастного самосознания человека, однако в возрастной структуре общества для них не было места: сразу после детства наступала трудовая взрослая жизнь, началу которой соответствовал особый *«кентаврический»* образ – ребенок с психологией взрослого человека (то ли подросток, то ли юноша, то ли молодой человек).

Первым из этих трех фаз переходного возраста в самостоятельный период «оторвалось» отрочество. Оно оформилось как особое возрастное явление в связи с прогрессом всеобщего образования, с формированием *типа подростка-школьника* как своеобразного *переходного этапа* между детской и взрослой личностью.

Формирование понятия юности потребовало значительно больше времени. В XII в., когда статусно закреплялись другие возрасты, оно полностью отсутствовало, да и сейчас процесс его дифференциации не завершен. В частности, в англоязычной литературе по возрастной психологии такое разделение практически отсутствует до сих пор: переходный пери-

од от детства к взрослости, который связывается с хронологическими рамками от 10-12 до 23-25 лет, обозначается одним термином – *adolescence* (юность, молодость, переходный возраст). Несмотря на то, что на первый взгляд это кажется лишь терминологической неясностью, по сути дела здесь отражается ***пограничное положение юности между подростковым возрастом и молодостью как ранней взрослостью.***

Юность можно назвать ***«вторым переходным»*** возрастом между детством и молодостью (ранней взрослостью), причем, если первый переходный возраст (отрочество) явно тяготеет к детству и о нем чаще говорят при обсуждении проблем ребенка, то второй – юность – явно ближе к взрослости, и именно в такой связи логично обсуждать ее проблемы.

Действительно, молодость часто называют ранней взрослостью, подчеркивая ее ***двоякий характер***: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя. Примерами могут служить молодежные браки, которые часто замешаны на противоречии между потребностью быть вместе с любимым человеком (откровенно говоря, на сексуальном влечении) и повсеместно распространенной неспособностью обеспечить эту общую, независимую от родительской поддержки жизнь. Другой пример: приходя в профессию, многие молодые специалисты обуравляемы стремлением произвести в ней революцию, побороться с косностью и консерватизмом «старших товарищей», заявить о себе, но, вместе с тем, оптимизм и «максимализм» часто не подкреплены знаниями, опытом, умениями, статусными позициями, ориентациями на реалии окружающей жизни, что вынуждает

смиряться с скромным положением ученика (которое в их сознании неотличимо от роли школьника и от которой они хотели бы убежать, избавиться).

Двойственность усугубляется и одной из известных особенностей этой фазы – **выраженным инфантилизмом молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам.** Речь идет не о сохранении детской свежести чувств, простоты и бесхитростности, а о распространенном *«великовозрастном изживенчестве»*, т.е. социальной, нравственной и гражданской незрелости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм молодежи превращается в **социальное явление** со всеми его последствиями.

Чтобы понять это, необходимо еще раз вспомнить **о законе гетерохронности развития**, согласно которому различные стороны личности развиваются неравномерно.

В свое время Л.С.Выготский считал, что **проблемой отрочества является факт несовпадения во времени трех сторон развития подростка: интеллектуального, полового и социального.**



Молодость

Б.Г.Ананьев указывал на **несовпадение во времени наступления зрелости человека как индивида (физической зрелости), как личности (гражданской зрелости), как субъекта познания и труда (умственная зрелость и трудоспособность).**

Тем не менее, любопытно, что, как показывают современные исследования, именно в молодости происходит **известное выравнивание темпов развития отдельных сторон личности (к старости их разновременность будет выражена сильнее всего), поскольку осуществлять полноценную жизнь человек не может, развиваясь только в одном каком-то направлении: и в молодости, и во взрослости ему потребуются все ресурсы его личности.**

Фактор возраста имеет реальное значение для становления **психофизических функций.** Так, исследования показали, что оптимум цветовой чувствительности, остроты зрения, многих сенсомоторных реакций (непроизвольных и произвольных,

двигательных, речевых, простых реакций и реакций выбора на различные сигналы) и т.д. наблюдается в возрасте 20-25 лет. Косвенно об этом же свидетельствуют возрастные характеристики спортивных рекордов (возрастной диапазон от 24 до 35 лет) и возраст победителей Олимпийских игр (для женщин это 23,6 лет, для мужчин 25,3). Б.Г.Ананьев в свое время установил, что с 20 до 40 лет активно прогрессируют интеллектуальные и вербальные (второсигнальные) функции, даже после того, как сенсорно-перцептивные функции снижают свой функциональный уровень.

От предыдущего, юношеского, периода молодость отличается тем, что в ней заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание.

Во многих странах возраст в 21 год (совершеннолетие) считается возрастом обретения самостоятельности и ответственности за себя и собственные поступки.

Многие ученые отмечают, что юность, молодость и взрослость постепенно проникают друг в друга: если сначала в молодости преобладают юношеские черты, то к 30 годам они замещаются характеристиками взрослости.

Вполне понятно, что ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале является очень лабильным, а потом стабилизируется и приобретает индивидуальные устойчивые черты.

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода (как

это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается достаточно сильное стремление к *личностной экспансии*, к *самовыражению*. В первую очередь эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры.

Надо обязательно отметить, что для мужчин *основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры* – главные задачи возраста.

Для женщин на первое место часто выходит ответственность за создание собственного окружения – партнера, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам в неменьшей степени, чем мужчинам.

Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует **развития в себе творческих способностей.**

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного **индивидуального жизненного стиля**. Одновременно это дает возможность обрести и реализовать *индивидуальные смыслы жизни*. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать собственную систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мерилom ее *человеческой зрелости*.

Смысл жизни – одна из основных категорий, которыми оперирует молодость – под смыслом жизни

имеется в виду внутренне мотивированное, индивидуальное значение для субъекта своих собственных действий, поступков, взятых как целое и переживаемых как истинное и ценностное. Обычно переживания, связанные с становлением и обретением индивидуальных смысложизненных ориентаций, облекаются в формулу «быть самим собой», «самореализоваться», «осознавать себя как ценность» и во многом ориентированы на других людей.

В молодости впервые выстраиваются **жизненная стратегия**, опирающаяся на рефлекссию, и соотнесение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества. Эта стратегия опирается на **временную жизненную перспективу**, которая создавалась на этапе от дошкольного до юношеского возраста. **Жизненный путь**, намеченный для себя самой личностью, представляет не просто набор фиксированных желаемых жизненных позиций, но некоторую гибкую линию, связанную с реализацией своих ожиданий во времени, соотносимую с рефлексией наличных возможностей.

В молодости стратегии жизни могут быть самыми разнообразными.

Один человек может сразу определить свою жизненную линию и профессиональную перспективу и упорно реализовываться в ней, другой предпочтет попробовать себя в разных качествах, намечая различные перспективы самореализации, и только после этого определит для себя главнейшие позиции.

Один видит свои перспективы только при обеспеченном «тыле» и старается либо подольше не отрываться от родительской семьи, либо сразу решить для себя задачу создания собственной семьи и рождения ребенка.

Другой может хотеть подольше сохранять личную свободу для того, чтобы сначала утвердить себя, посмотреть мир, «встать на ноги» и т.п. Уже в подростковых и юношеских жизненных планах видны эти различия: одни видят свое будущее в социальных достижениях (знания, должности, карьера, служение Отечеству и т.д.), другие — в личном способе самовыражения (дружба, интересное общение, семья), третьи — в творчестве (мечты стать писателем, художником, композитором).

Жизненная стратегия молодости в самом общем виде определяется как приведение в соответствие своей личности, характера, индивидуальности с выбранным способом самореализации в обществе, среди других людей. Возраст дает для этого знание и понимание самого себя, ведущие к осознанию того, что искусство жизни состоит не только в том, чтобы учитывать и реализовывать свою индивидуальность, но и в том, чтобы индивидуальные возможности и достижения становились основой нового развития, открытия в самом себе новых способностей и качеств.

Это новое *осознание себя* снижает уровень *подражательности* в молодости, сравнения и идентификации себя с другими.

И все же для части молодежи остается характерным жить по чужим образцам (рассматриваемым как некая социальная норма), что сохраняет несамостоятельность и приводит к не всегда адекватному жизненному выражению (из-за этого, например, молодой человек под внешним влиянием совершает необдуманные поступки, делает случайный выбор — профессии, партнера и т.д.). **Обретение и принятие своей индивидуальности создает возможность выработки личных ценностей и превращения их в принципы собственной жизни, личностные установки.**

В эмоциональном плане для молодого человека **самопринятие** – важнейшее условие **самореализации**. В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять минусы своего характера, внешности, недостаточную развитость каких-либо способностей и одновременно научиться использовать плюсы и выгодные стороны своей личности и характера, обратить их на пользу своему развитию.

Для молодости особое значение имеет **выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей** – оно позволяет острее и полнее чувствовать себя, свое «Я». Поэтому вера, мировоззрение, идеалы приобретают в молодости устойчивую форму. И хотя большинство этих ценностей, конечно, не создается личностью, а усваивается как социально-культурный опыт, их понимание и принятие в качестве индивидуальных ценностей создают у молодого человека ощущение своего достоинства, «полноты жизни», чувство собственной значимости и принадлежности к ней («счастья жить»).

Нужно отметить, что, вопреки бытующим мнениям, для молодости в целом характерно стремление к духовному, возвышенному, высокому, неординарному, но осмысляемому не сентиментально-романтически, как в юности, а реалистически – как возможность достичь, изменить, стать, «сделать себя».

В тех случаях, когда объективные условия жизни не дают возможности дотянуться до необходимых «культурных высот», часто осмысляемых как «другая (интересная, чистая, новая) жизнь» (материальная необеспеченность, низкий социальный и культурный уровень родителей, бытовое пьянство, семейная психопатизация и т.п.), молодой человек ищет любой, пусть даже брутальный, способ вырваться из «неорганичной»

среды, поскольку сам возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения – «сделать жизнь самому», по собственному сценарию. Часто стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в резком изменении образа жизни, переезде, смене места работы и т.д., обычно осмысляемом как **кризис молодости**. Кстати, в средние века – когда существовали ремесленные гильдии и трудившиеся в них мастера и подмастерья, молодые люди имели возможность переходить от мастера к мастеру, чтобы всякий раз осваивать и изучать нечто новое в новых жизненных обстоятельствах. Современная профессиональная жизнь предоставляет для этого мало возможностей, поэтому в экстремальных случаях человек вынужден идти на «слом» всего достигнутого и «начинать жизнь с начала (с нуля)».

Социальные источники молодежной бездуховности надо искать там, где нет точек соприкосновения между обыденным и возвышенным – жизнь человека может обедняться в этом возрасте только им самим. **С бездуховностью непосредственно связана безнравственность как отсутствие святынь, авторитетов, идеалов и норм жизни (не столько юридических, сколько этических).**

В молодом возрасте оформляется **способность и потребность в нравственной саморегуляции**, т.е. **совесть**, поскольку никто другой (родители, учителя) теперь напрямую не контролируют поведение и способы удовлетворения потребностей личности – **происходит передача ответственности самому человеку за самого себя**. В ряде случаев, как мы уже отмечали, молодой человек оказывается неспособным принять на себя эту ответственность.

С изменением жизни, с той новизной, которую несут в себе **самостоятельность** и **ответственность** и

значительная *предоставленность самому себе*, человек меняется: он начинает глубже понимать законы жизни, ясней видит свое место в ней, определяет жизненные цели, становится активнее в их постановке и достижении. Но эти изменения не всегда происходят как развитие: иногда это всего лишь «уступка» обстоятельствам.

Приспособление к обстоятельствам в молодости свидетельствует о неспособности овладеть своей жизнью, о пассивной стратегии – человек по разным причинам отрезает или суживает для себя пути самореализации. В этом случае в жизни начинают преобладать внешние события, размываются жизненные цели, придающие целостность действиям, исчезает план внутреннего волеизъявления – человек становится менее интересным и, если можно так выразиться, менее индивидуальным. Цель его жизни сводится к тому, чтобы удержать достигнутую жизненную позицию: обеспечить жизнь семьи в бытовом отношении, сохранить работу, поддерживать сложившийся круг общения и т.п.

Конечно, для молодости нет ничего пагубнее, чем эта *экзистенциальная монотонность*», вынужденная одинаковость, бессобытийность жизни. С нее может начинаться деградация личности, хотя и в незаметных для самого человека формах – в молодости она обычно обнаруживает себя в падении мотивации, в росте негативных эмоций, в равнодушии и скуке. При этом снижаются и даже совсем исчезают интеллектуальные интересы, их вытесняют обыденные суждения, банальности, сплетни, рассуждения о неудовлетворенности жизнью, зависть, необоснованные амбиции и претензии к окружающим по поводу признания своей значимости. Деградация

личности приводит и к возрастным изменениям: быстрее начинается старение.

Сильные личности в молодости стремятся избегать того, чтобы их жизнь обрела эту искусственную *стабильность*. Они активно стремятся к новизне, к переменам и достижениям, к «пробе пера». Большая часть вполне обоснованно считает, что в своих стремлениях «жизнь переменить и перебороть» они еще ничем не рискуют: впереди еще долгая жизнь, которая все расставит по своим местам. Пережив период молодости, большая часть этих подвижников и новаторов к 40 годам приходит к желанию стабилизации своей профессиональной деятельности, семейной и личной жизни, но это не вынужденное, а естественно достигнутое переживание зрелой личности закрепить и осмыслить свой опыт и сделать его обобщенным и передаваемым.

В молодости особое значение имеет *самоощущение, внутренняя душевная жизнь*, которая приобретает отчетливые *личные формы*. У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к экзистенции, явлению более высокого порядка – воплощению предназначения свыше, персонификации некоего мирового порядка, реализации мирового закона и т.п. Жизненные стремления теперь воплощают нечто специфически новое, скачок в психическом развитии, который выходит и за пределы биологически осмысленного, и за пределы инстинктов. Вначале эти силы направлены сами на себя и переживаются, прежде всего, в чувствах, но они и приводят к потребностям заниматься духовными проблемами и увидеть себя в развитии, охватывающем всю жизнь.

Внутренний мир молодости как мощная воронка втягивает в себя знания о жизни как задаче, переживание поиска своего единственного предназначения, желание занять единственное и необходимое место в жизни, о добровольном принятии на себя ответственности в отношении людей и социальных институтов. Молодому возрасту свойственно размышлять о конечности и смысле жизни, интересоваться экзистенциальными проблемами (времени, жизни и смерти; свободы, ответственности и выбора; общения, любви и одиночества, смысла существования) в разных формах. В это время возникает интерес к эсхатологической и трансцендентной, мистической и психологической, эзотерической литературе и т.д. Это часто приводит к желанию получить какое-то другое образование, общаться с носителями другого знания – отсюда и уход некоторых представителей молодежи в различные секты, движения, группы...

Любопытно, что женщины на этой стадии несколько опережают мужчин в отношении личностной зрелости.

Психологическое содержание стадии молодости составляет стремление *организовать свою жизнь, включающее поиск партнера для жизни, приобретение жилья, освоение профессии и начало профессиональной жизни, стремление к признанию в референтных группах и к близким дружеским связям с другими людьми*. Все вместе это определяет характер *социальной активности* в молодости. На этой возрастной стадии молодой человек не боится утраты «Я» и обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, «...с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими».

Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какого-то органа диктует содержание развития, а все модусы подчинены новому, целостному образованию – эго-идентичности, появившейся на юношеской стадии. Тело и личность (Ego), являясь полными хозяевами эrogenных зон (organ modes), уже способны преодолеть страх утраты своего «Я» в ситуациях, требующих самоотрицания: это ситуации полной групповой солидарности или интимной близости, тесного товарищества или прямого физического единоборства, переживания воодушевления, вызванные наставниками, или интуиции от самоуглубления в свое «Я».

Молодой человек психологически готов к близости. Он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв и компромиссов. Молодость психологически нуждается в другом человеке, в социальной взаимности. Поиск партнера и вступление в брак – одно из средств ее достижения и одна из важных задач, решаемых молодостью.

Избегание переживаний и контактов, требующих близости, из-за тревожной боязни утраты собственного «Я» в молодости может привести к **чувству изоляции**, глубокого *одиночества* и последующему состоянию *полной самопогруженности и дистанцирования* от любых попыток сблизиться извне. Вместо чувства близости и открытости по отношению к другому возникает стремление сохранить и удлинить дистанцию, не пускать других на свою психологическую «территорию», в свой внутренний мир. **На этой основе в молодости**

могут формироваться нарушения характера, психопатологии. Существует опасность, что эти стремления и возникающая на их основе предвзятость могут превратиться и в личностные качества.



Все понятно без слов

Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает **ЛЮБОВЬ** – одна из важнейших человеческих ценностей, открываемых молодостью. Любовь, как понимали уже древние греки, на этом отрезке жизни многолика: это и *филия эретика* – дружба между влюбленными, и *эунойя* – отдавание, и *агапэ* – бескорыстное, жертвенное чувство, и *потос* – любовное желание, и *харис* – любовь, опирающаяся на благодарность и уважение, и *мания* – необузданная страсть, и *эрос* – желание. Мы должны отметить общность всех «ликос любви» – они ориентированы на другого человека и ищут взаимности.

В молодости особое значение имеет эротическая сторона любви, желание полного слияния, соединения с одним человеком. Это желание по самой своей природе исключительно, а не всеобще, поэтому

Э. Фромм¹³¹ называет *эротическую любовь* самым обманчивым видом любви.



Э.Фромм

Э. Эриксон считает, что именно по отношению к молодому человеку, а не к юноше и, тем более, к подростку, можно говорить об «*истинной генитальности*», поскольку большая часть сексуальных эпизодов, предшествовавших этой готовности к близости с другими, несмотря на риск утраты собственной индивидуальности, была лишь проявлением поисков своего «Я» или результатом фаллических (вагинальных) стремлений к победе в соперничестве, что превращало

¹³¹ **Фромм Эрих** (нем. *Erich Fromm*; 23 марта 1900, Франкфурт-на-Майне – 18 марта 1980, Локарно) – немецкий социальный психолог, философ, психоаналитик, представитель Франкфуртской школы, один из основателей неотрейдизма и фрейдомарксизма. Автор известных книг «Бегство от свободы», «Человек для самого себя», «Искусство любить» и др.

юношескую сексуальную жизнь в генитальную битву. Прежде чем будет достигнут уровень сексуальной зрелости, многое в половой любви будет исходить из своекорыстия, голода идентичности: каждый из партнеров в действительности старается лишь прийти к самому себе. Любовь служит потребности в новой и взаимно разделенной идентичности и являет собой витальную силу ранней взрослости.

Под любовью Э. Эриксон понимал не только сексуальное влечение, но и *великодушные интимности*, что напоминает фрейдовское различение «генитальной любви» и «генитальной любви». Цитируя Фрейда, Э.Эриксон пишет: «Однажды Фрейд высказался о том, что, по его мнению, нормальный человек должен уметь делать хорошо. Задавший ему этот вопрос, вероятно, ожидал пространного ответа. Но Фрейд, бывший уже на склоне своей жизни, как говорят, ответил лишь: «*Lieben und arbeiten*» (любить и трудиться). Эта его простая формула заслуживает глубокого осмысления. Чем больше обдумываешь ее, тем глубже она становится. Дело в том, что когда Фрейд говорит «любовь», он подразумевает *генитальную* любовь и генитальную *любовь*; когда он говорит «любовь и труд», он имеет в виду общую способность производить нечто путем труда, которая перестает захватывать человека, как только он потеряет право или способность к генитальной любви...».

На этапе молодости может сохраняться как подростково-юношеское, незрелое чувство любви, так и обретаться зрелое, мудрое. Э. Фромм отмечал разницу между такой детской любовью и любовью зрелой. Незрелая любовь следует принципу «*Я люблю, потому что меня любят*»; в основе зрелой любви лежит принцип «*Меня любят, потому что я люблю*». Незрелая любовь говорит: «*Я люблю тебя, потому что ты мне нужен*», зрелая

любовь говорит: *«Ты мне нужен, потому что я люблю тебя»*.

С развитием способности любить связано развитие *объекта любви*. На последующих возрастных ступенях любовь как важнейшее социально-психологическое обретение человека не покинет его, но во многом изменит свое качественное содержание в связи с рождением детей, появлением новых отношений с собственными родителями, с наращиванием социального и личностного, эмоционального опыта, с переживанием невозвратимых утрат и т.д. Любовь обретет свою обобщенную, абстрактную ипостась – станет благоговением перед жизнью, превратится в любовь к Богу, разовьется в гуманизм космического масштаба и т. д., станет *искусством любить*.

Молодость дает опыт способности любить, формирует понимание, что любовь – это не только отношение к какому-то конкретному человеку, но и более общая установка, ориентация характера, определяющая отношение человека к миру в целом, а не только к «объекту» любви. Однако большинство молодых людей связывают ее только с объектом, а не с собственной *способностью любить*.

Э.Фромм считал, что на этапе молодости и взрослости человеку открывается также содержание *братской любви* как чувства ответственности, заботы, уважения, знания другого человека, как желание помочь ему в жизни; *материнской (отцовской) любви* – установок, которые привьют ребенку любовь и вкус к жизни, дадут ему почувствовать, как прекрасно жить; *любви к самому себе* – не в смысле фрейдовского нарциссизма или эгоизма, а в форме уважительного и бережного отношения к собственной жизни, счастью, развитию, свободе; *любви к Богу* как к жизненному принципу, уважения мирового порядка и гармонии.

Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития. Эриксоновская формула возраста звучит так: *«Мы есть то, что мы любим»*.

Стремление принадлежать другому человеку, жить с ним общей жизнью может стать основой брака и последующего создания семьи.

Хотя молодые люди часто демонстрируют довольно широкое и либеральное понимание отношений между полами и форм семейно-брачных отношений, для многих (особенно молодых девушек) брак и семья остаются важной жизненной ценностью. В основе брачных отношений, по результатам опроса студентов, чаще всего лежит эмоциональное и сексуальное тяготение друг к другу (40%), дружба и совместимость (20%), жертвенность (20%), спокойствие (17%), реализм/практицизм (3%).

Молодость предъявляет собственные требования к брачному партнеру. Так, в частности, идеальная жена должна продемонстрировать такие качества, как верность, опрятность, трудолюбие, скромность, честность и добросовестность, чуткость и заботливость, умение вести домашнее хозяйство, а идеальный муж – верность, честность и добросовестность, трудолюбие, чуткость и заботливость, опрятность, ум и скромность. Хотя то, что мы сейчас перечислили, вовсе не исчерпывает список качеств, которые молодые люди хотели бы видеть в своем партнере...

В любых взаимоотношениях выделяют два независимых фактора – *власть*, т.е. способность заставить партнера делать, что ты хочешь, и *статус* – желание партнера по общению идти навстречу требованиям субъекта. С точки зрения этих двух критериев совре-

менная западная психология выделяет 7 типов отношений в любовной паре:

- *романтическая любовь*, в которой оба члена пары обладают и статусом, и властью, поскольку каждый из них может «наказать» другого лишением своей любви;

- *братская любовь*, основанная на взаимно-высоком статусе и низкой власти (отсутствие возможности к принуждению);

- *харизматическая любовь*, в которой только один партнер обладает и статусом, и властью, а другой – только статусом (модель «учитель-ученик»);

- «*измена*» – один партнер обладает и властью, и статусом, а другой – только властью (модель супружеской измены, когда для партнера, вступившего в новые отношения, супруг сохраняет власть, но уже не вызывает желания идти ему навстречу, т.е. теряет статус);

- *влюбленность* – один из партнеров обладает и властью, и статусом, другой – ни тем и ни другим (модель «безответной», односторонней любви);

- «*поклонение*» – один партнер обладает статусом, не обладая властью; другой не обладает ни тем и ни другим (модель влюбленности в литературного или кино-героя, певца и т.п.);

- *любовь между родителем и маленьким ребенком*: высокий статус и низкая власть у ребенка; низкий статус и высокая власть – у родителя.

Семейная жизнь *создается*, а не вырастает просто из сексуального влечения партнеров друг к другу. Семью создает не столько отношение «мужчина–женщина», сколько отношение «родитель–ребенок». **Возможность создать семью требует совместимости во многих сферах жизни (от сексуальной сферы до управления предметным и социальным миром), своеобразной практической этики взаимоотношений.** Семейная жизнь предполагает создание и

поддержание общего комфортного психологического (экзистенциального) пространства, *защищенного от отчуждения*; каждый из супругов решает, чего он хочет – быть для партнера другом, любовником или супругом.

Уже упоминаемый нами *кризис молодости* часто соотносят также и с кризисом семейных взаимоотношений.

После первых лет брака у многих молодых людей исчезают иллюзии, романтический настрой, обнаруживается несходство взглядов, конфликтность позиций и ценностей, больше демонстрируются отрицательные эмоции, партнеры чаще прибегают к спекуляциям на взаимных чувствах и манипулированию друг другом («если ты меня любишь, то...»). Кроме того, этот кризис для многих совпадает с подростковым кризисом их старших детей, что усугубляет остроту его переживания («я для тебя жизнь положил», «я для тебя пожертвовала молодостью», «лучшие годы отданы тебе и детям»).

В основе кризиса семейных отношений могут лежать агрессия в семейных отношениях, *жестко структурированное восприятие партнера* и нежелание принять во внимание многие другие стороны его личности (особенно те, которые противоречат сложившемуся о нем мнению).

В прочных браках, как показывают исследования, доминируют мужья. Но там, где их власть слишком велика, стабильность брака нарушается. В прочных браках важна совместимость по *второстепенным*, а не по основным личностным характеристикам супругов. Супружеская совместимость с возрастом увеличивается. Считается, что хорошая разница между супругами – 3 года и что родившиеся в первые годы брака дети укрепляют супружеские отношения. Кроме того, исследования показывают, что

мужчины чувствуют себя счастливыми в браках, где супруга на 94% похожа по физическим и личностным особенностям, по темпераменту и т.д. на их собственную мать. У женщин эти корреляции меньше, поскольку женское влияние в семье обычно сильнее, чем мужское.

В общем, даже на бытовом уровне широко известно о нестабильности брака в молодости...

Среди браков, заключенных в этот период, в среднем 60% распадаются, причем этот процент еще выше в среде служащих и лиц с высшим образованием – проблема, в которой стоит разбираться как психологам, так и социологам. Одновременно отмечается тенденция у молодых женщин – воздерживаться от рождения детей в первые годы брака, а иногда и позже – из-за желания сложиться сначала как личность, реализоваться как профессионал. Каждый седьмой молодой человек предпочитает вообще не вступать в брак (и при этом иметь достаточно постоянного сексуального партнера или, наоборот, не иметь). В последние годы нарастает тенденция к формированию разновозрастных пар и рождению женщинами одного и даже нескольких детей «для самой себя» в «удобное для себя время»: например, 30-летняя женщина с ребенком может иметь бой-френда 22-25 лет и моложе. Итогом становится частичное уменьшение значения мужской роли в процессе воспитания детей, поскольку примерно каждый 8-й ребенок растет без отца и приобретает соответствующие жизненные установки. В более широком смысле можно говорить о том, что в современном мире размывается институт семьи как особой конкретной структуры из взрослой пары и детей.

Период молодости с рождением детей привносит в жизнь человека новые **социальные роли** и напрямую *сталкивает* его с историческим временем. Это не только

уже освоенные *профессиональные* роли *мужа и жены, сексуальных партнеров* и т.д., а еще и роли *матери и отца*. Освоение именно этих ролей и составляет специфику процесса взросления.

Очень часто в молодости отмечаются *ролевые внутрличностные конфликты*: например, молодой отец разрывается между ролью отца и семьянина и ролью профессионала, специалиста, делающего карьеру, или молодая женщина должна совместить в себе роль жены, матери и профессионала. Ролевые конфликты такого типа в молодости практически неизбежны, поскольку для личности невозможно жестко разграничить в пространстве и времени своей жизни самореализацию в разных видах деятельности и разные формы социальной активности. Выстраивание личностных ролевых приоритетов и иерархий ценностей – особая задача молодости, связанная с переосмыслением собственного «Я» (с установкой от детского к взрослому).

Мать и отец для ребенка – это не просто самобытные личности, это **представители институтов социализации, носители определенных экзистенциальных ценностей, норм и правил жизни в обществе**. До рождения ребенка человек мог воплощать преимущественно собственные представления о жизни (интериоризованные от родителей или усвоенные в подростково-юношеских группах), но, став родителем, он уже связан необходимостью представить для собственного ребенка модель *правильной* жизни, контролировать следование этой модели и доказывать ее истинность. **Но для того, чтобы сформировать для ребенка эту модель, молодой человек должен сам для себя решить вопрос, что есть *правильная***

жизнь, и это делает освоение родительской роли одновременно личностной задачей человека.

Время молодости для многих – это еще и пора ученичества, время обретения профессии, начала трудовой деятельности и связанных с этим изменений социального статуса: начало самостоятельной трудовой деятельности создает основу для *экономического отделения* от родительской семьи, а реализация себя в выбранной профессии – возможность творческих достижений.

Стремление к получению образования (высшего или среднего специального), в принципе, характерно для всех социальных молодежных групп, а путь «в студенты» намечается задолго до того, как человек получает возможность профессионального выбора. Профессиональный выбор в молодости делается под влиянием различных факторов – мнения родителей, учителей, друзей, книг, телепередач, рекламы и т.д. Большинство родителей старшеклассников хотят видеть своих детей специалистами с высшим образованием, а высокий престиж труда специалистов создает соответствующие *социальные установки* в молодости и влияет на выбор профессии. Одновременно здесь присутствуют важные противоречия: 1) отсутствие способностей или необходимого уровня образованности для получения желаемой профессии; 2) отсутствие в обществе потребности в специалистах того профиля, которым интересуется молодой человек (плюс высокие конкурсы на наиболее престижные специальности); 3) отсутствие в семье материальной базы для продолжения образования (низкий финансовый уровень, невозможность отправить сына или дочь на учебу в другой город и т.д.) и др.

Современная социально-экономическая ситуация не снижает ценности получения высшего образования, а

разница в вузовских конкурсах иногда формирует установку: «Не важно, в какой вуз поступить, лишь бы поступить». **Это создает сложности в будущем, которые молодой человек пока может не осознавать: ему по окончании вуза придется выполнять неинтересную (нелюбимую) работу или тратить еще годы жизни на получение другого образования или завоевания социального статуса в ситуациях, где его не будут считать профессионалом.** В обществах, где прием на работу жестко связан с наличием диплома о соответствующем (а не любом высшем) образовании (или, и это просто поразительно при приеме на работу молодых людей – требование наличия опыта работы!), эти проблемы особенно остры.

Правильный выбор, сделанный осознанно и с учетом реалий, уменьшает возможность ошибок, разочарования, сокращает вероятность асоциальных проявлений, связанных с неудовлетворенностью собой и собственным социальным статусом.

Одна из причин разочарования в профессии заключается в изначальном незнании или непонимании ее специфики. На вопрос «Отличается ли ваше нынешнее представление о будущей профессии от представления о ней до поступления в вуз?» около 70% студентов различных вузов России дают положительный ответ. Разочаровываются в своем выборе и молодые люди, рассчитывающие на творчество и «ежедневный праздник» при осуществлении профессии. Мечтая о какой-либо профессии, они забывают (или просто не знают), что даже в самых творческих из них чрезвычайно велик объем нетворческих элементов – и в художественной деятельности, и в искусстве, и в науке, а тем более – в большинстве существующих профессий. Подсчитано, что на одну часть творческой

работы в научном исследовании приходится 6-9 частей нетворческих, рутинных (сбор и анализ фактов, обоснование выводов, проверка их на практике, оформление полученных результатов и т.д.).

При выборе профессии важно иметь в виду ее **индивидуальное насыщение личностными смыслами** – понимание и переживание человеком, для чего он трудится, как работа связана с его убеждениями, ценностями, идеалами, мотивами – в любой профессии важны не только профессиональные умения и навыки, но и насыщение профессиональных действий **социально значимыми целями**. Если таких целей нет, то даже самый престижный выбор специальности не способен обеспечить человеку стабильное и достойное место в жизни, обрести то, что называют **призванием**.

Собственные идеальные запросы в отношении высшего образования студенты, согласно исследованиям различного типа, связывают с следующими моментами:

- 1) глубокие профессиональные знания;
- 2) знания, выходящие за пределы специальных (общая образованность и эрудированность);
- 3) научная активность;
- 4) высокие стандарты морали;
- 5) высокая общая культура;
- 6) общественная активность;
- 7) умение работать в коллективе;
- 8) организаторские качества.

Одновременно с получением образования человек, как известно, формирует **устойчивое мировоззрение, нравственные принципы и картину мира**, которая включает профессиональные и общекультурные знания, а также обретает опыт **общественной активности**.

Многие выпускники считают, что по окончании вуза они способны *«квалифицированно выполнять свою работу», «повышать свою квалификацию как специалиста в самостоятельной работе», «делиться профессиональным опытом с более молодыми специалистами», «руководить группой людей», «увлечь и организовать людей на какое-либо дело», «переносить трудности и лишения неустроенной жизни», «высказывать свое мнение, если даже оно не совпадает с мнением большинства», «находить способ материального обеспечения себя и своей семьи»* и т.д.

В этом плане интерес представляет типология выпускников колледжей, принадлежащая американским социологам Д. Готтлибу и Б. Ходкинсу. Они разделили молодых людей на 4 типа:

1) тип «W» («профессионалы») – те, кто ориентирован только на профессию и относится к учебе как инструменту подготовки к осуществлению профессиональных действий; кого не интересуют чисто интеллектуальные и общественные формы жизни;

2) тип «X» («нонконформисты») – это студенты, ищущие в любой дисциплине знания о жизни вообще на основе собственного выбора; они очень интересуются миром идей и книг страстные библиоманы; любят дополнительные занятия, факультативы, кружки, концерты, встречи, диспуты, творческие семинары, написание проектов и курсовых работ и т.д.; они стремятся знать как можно больше, но только в той области, которая их интересует; они не входят в студенческие организации, корпорации, клубы и сторонятся общественных и «неинтеллектуальных» форм активности; по их мнению, учебное заведение существует для того, чтобы удовлетворить их жажду знаний и любопытство к жизни;

3) тип «Y» («академики») – этот тип студентов стремится выделиться, как можно лучше сдавая экзамены и

любым способом получая высокие оценки, участвуя в разных формах студенческого самоуправления, общественных, клубах, где можно оказаться на виду и т.д.; для них очень много значит признание их достоинств другими, в том числе, и преподавателями;

4) тип «Z» («студенческие деятели») – это те, кто со студенческой скамьи стремится к общественной жизни больше, чем к учебе или науке; как правило, они стремятся выделиться в общественной или спортивной деятельности; их студенческая жизнь концентрируется не вокруг учебных аудиторий и библиотек, а вокруг студенческих организаций, стадионов, клубов и т.д.

Вполне понятно, что эти типологические ориентации формируют специалистов совершенно разного уровня. После окончания вуза у большинства специалистов (а у тех, кто решил сразу после школы начать трудиться, раньше) начинается 3-5-летний период адаптации к освоенным видам трудовой деятельности, поиск оптимальных возможностей для самореализации, фаза «завоевания места под солнцем» в своей деятельности и референтных социальных группах.

Новый жизненный статус определяется многообразием прав и обязанностей по отношению к обществу, профессиональной деятельности, собственной семье. Одновременно он зависит от степени активности самого человека, который, осознавая свое положение в обществе, либо стремится укрепить и изменить его, либо приспосабливается к обстоятельствам жизни. Вместе все это формирует *жизненную позицию* личности – активную или пассивную.

В это время приобретают устойчивость и отчетливо проявляться *ценностные ориентации* личности. Освоение, переживание и воспроизведение

ценностей жизни и культуры чрезвычайно значимо в молодости: человек четко осознает важность их ассимиляции для собственного развития, социальной адаптации, воспитания детей.

Ряд исследователей молодежных ценностей условно делит их на **материальные, социально-политические и духовные:**

- к материальным относят технику (бытовую, электронную и пр.) и материальные блага;
- к социально-политическим – свободу, братство, справедливость, равенство;
- к духовным – образование, науку, искусство



В.Т.Лисовский

Чувства патриотизма, труд, общение с людьми являются **синтетическими** ценностями.

В.Т.Лисовский¹³², исследовавший жизненные планы молодежи разного пола и возраста, отметил их связь с

¹³² **Лисовский Владимир Тимофеевич** (1029-2002) – известный российский, советский социолог, доктор философских наук,

объективными условиями жизни и ценностными ориентациями личности.

В группе лиц до 19 лет в первую очередь намечается решение задач, связанных с получением высшего или среднего специального образования, с выполнением интересной работы, а также с поиском друзей и близкого человека.

В группе 20-25-летних в качестве ведущей сохраняется ориентация на получение высшего образования и интересной работы. Актуальными остаются: поиск любимого человека, верных друзей, проблема создания семьи. В этом же возрасте усиливается установка на хорошие жилищные условия, материальную обеспеченность — многие молодые люди приступают к созданию собственной семьи.

В возрастной группе от 26 до 30 лет жизненные планы приобретают несколько иной характер, ибо большинство уже имеет свою семью и детей. Здесь усиливается забота о жилищных условиях, приобретении материальных ценностей, обеспечении и воспитании детей, хотя не утрачивает актуальности и необходимость повышения профессиональной квалификации, образования (с которыми часто напрямую связывают уровень жизни и обеспеченности семьи).

Анализируя эти данные, легко уловить связь между содержанием жизненных планов и ориентациями человека.

Интересно отметить, что есть различия в жизненных ориентациях людей разного социального статуса.

Так, установлено, что для выходцев из рабочих и крестьян в возрасте 21-30 лет в большей степени характерна ориентация на материальные ценности, на улучшение жилищных условий, питания и т.д. В этой же

социальной выборке люди вплоть до 40 лет демонстрируют ориентацию на условия труда и отдыха и до 50 лет – на заработок.



Р.Штейнер

У молодых людей из семей служащих удовлетворение этих потребностей составляет фон, фигурой которого выступает творческая самореализация, мотивация достижения, результативности в выбранной профессиональной сфере. Интеллектуальная потребность является одной из ведущих. Творчество в молодом возрасте обнаруживает себя в легком схватывании и ассимиляции новых идей, гибкости и критичности мышления, широте интересов.

Сказанное можно связать с тем, что Р.Штейнер¹³³ называет развитием *расудочной души*: в молодости, осо-

¹³³ **Рудольф Штейнер**, *Штайнер* (нем. *Rudolf Steiner*, 27 февраля 1861 в местечке Кральевица, Хорватия (тогда – Австрийская импе-

бенно после 28 лет, *эмоции* постепенно сменяется *рацио*. Интересно, что различные проблемы молодые люди часто предпочитают решать рассудочным, организационным путем, а не под влиянием эмоций и интересов, как в подростковом возрасте и юности. Этому способствует общее продвижение в интеллектуальном развитии: человек в этом возрасте умеет анализировать, обобщать, интерпретировать и прогнозировать, рассуждать и объяснять (вспомните – формируется теоретический интеллект).

В этом возрасте все или почти все определяется интеллектом. Экспансивность, конечно, еще присутствует, но преобладают рассудочность и аналитичность.

К 30 годам многие подводят некоторые *личные итоги*, основанные на рассудочном и критичном отношении к самому себе: большинство людей к этому времени способно понять, что они могут и чего не могут, что дается с трудом, а чего, скорее всего, достигнуть не удастся. На этой основе осуществляются перепланировка жизни, переоценка жизненных ценностей, переориентация мотивов для следующего жизненного этапа. Человек осмысленно делает выбор и готов принять его последствия.

В плане внутреннего переживания приближение к границе 30 лет многие люди оценивают как одну из самых спокойных и благополучных фаз собственной жизни. Здесь имеются в виду не внешние ситуации развития, а внутреннее равновесие и внутренняя

рия) – 30 марта 1925, Дорнах, близ Базеля, Швейцария) – австрийский философ-мистик, писатель, эзотерик, создатель духовной науки, известной как антропософия.

уверенность в своей способности справиться с любыми обстоятельствами жизни. Человек аккумулирует в себе энергию молодости для дальнейшей жизни.

В молодости проявляются и организаторские способности личности, которые особенно отчетливы у мужчин и часто выражаются во внутреннем стремлении к руководству, доминированию, лидерству, власти.

Важное стремление, формирующееся в молодости – жить общей жизнью со своей профессиональной группой, трудовым коллективом, делать общее дело на благо общества.

Эти новообразования возникают из осознания того, что почти все необходимое личность получает благодаря своей деятельности, труду. Однако смысловое содержание профессиональной активности на этом этапе всегда индивидуально: «служить обществу своим трудом», «всего добиваться своим трудом», «трудиться на себя» и т.д. Активность вызывается потребностью в деятельности, но ее характер определяется жизненными потребностями и ценностями.

С приближением к 30 годам человек начинает переживать **пик творческой активности (акмэ)**. Одаренные люди в молодости и ранней взрослости могут добиваться выдающихся результатов в выбранной сфере деятельности, реализуются как личность в хобби и интересах, выходящих за рамки профессиональной деятельности.

В этом возрасте человек в большей или меньшей мере склонен считать себя *единственным в своем роде*: здесь «Я», там мир, который «Я» могу завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться.

К середине тридцатых годов жизни для достижения тех же результатов необходимы будут последовательность и «пробивные» способности.

К 30-35 годам возраст «официальной молодости» закончится. С этого момента о человеке больше не будут говорить как о молодом ученом, начинающем писателе, молодом специалисте...

Резюмируем вышесказанное:

- **границы молодости условно располагают на отрезке от 18-20 до 30 лет. С этим периодом жизни связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки способность принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентации, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни и т.д.;**

- **исследователи подчеркивают двоящийся характер молодости: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь, молодой человек далеко не всегда способен найти и реализовать в ней себя;**

- **в молодости заканчивается общесоматическое развитие, достигают своего оптимума физическое и половое созревание;**

- **в молодости человек начинает осмысленно строить будущее ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода, как это было на всех предыдущих ступенях развития;**

- **обнаруживается стремление к личностной экспансии, самовыражению (особенно в выборе профессии, профессиональном самоопределении, в карьере), построению жизненной стратегии;**

- **поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля, обретения и**

реализации индивидуальных смыслов жизни. Смысл жизни – одна из основных категорий, которыми оперирует молодость;

- в эмоциональном плане для молодого человека **самопринятие – важнейшее условие самореализации.** В молодости человек способен отнестись к себе реалистично и критично, принять минусы своего развития;

- особое значение имеет **выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, сопряженное с осознанием собственной уникальности и неповторимости;**

- поскольку возраст предполагает осознание наличия разнообразнейших возможностей жизнеутверждения, **стремление перемениться, стать другим, обрести новое качество выражается в кризисе молодости, обобщенным и передаваемым;**

- особое значение имеет **самоощущение, внутренняя душевная жизнь.** У человека появляется новый интерес к самому себе не только как к индивиду или личности, но как к экзистенции, явлению более высокого порядка – воплощению предназначения свыше, призвания и т.п.;

- в социальном плане ведущее место занимает поиск партнера и вступление в брак, с чем и связаны новые социальные роли (супруг, сексуальный партнер, родитель);

- в эмоциональном – **любовь.**

Следует запомнить: занижение требований к себе, неразвитое чувство ответственности за себя и свои поступки, нежелание принимать ответственность за других, амбивалентность, расширительное понимание молодости, adolescence, пограничное положение, «второй переходный возраст», двоя-

кость, «великовозрастное иждивенчество», закон гетерохронности развития, факт несовпадения во времени интеллектуального, полового и социального развития, общесоматическое развитие, оптимум физического и полового созревания, личностная экспансия, самовыражение, индивидуальные смыслы жизни, основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры, выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей, сопряженное с осознанием собственной уникальности и неповторимости, самопринятие, самореализация, пик творческой активности, Р.Штейнер, рассудочная душа, эмоция, рация, В.Т.Лисовский, ролевые внутриличностные конфликты, индивидуальное насыщение личностными смыслами, Э.Фромм.

Вопросы и задания по Главе XXI

1. По каким причинам молодой возраст иногда называют переходным?
2. В чем, по-вашему, причина противоречивости, амбивалентности молодежи?
3. В чем заключается причина особенностей изучения молодого возраста в качестве объекта научного исследования?
4. Как формировалось понятие *юности*?
5. Почему молодость еще называют ранней взрослостью?
6. Что такое выраженный *инфантилизм* молодежи?
7. Что Л.С.Выготский считал проблемой отрочества?
8. Подготовьте сообщения о взглядах на молодость Б.Г.Ананьева.
9. Расскажите о главных задачах молодого возраста.
10. Что такое смысл жизни и жизненная стратегия?
11. Подготовьте сообщения о кризисе молодости.
12. Что представляет собой (в общем плане) внутренний мир молодости?
13. Подготовьте сообщения о любви и супружеской жизни молодежи.
14. Подготовьте сообщения о психических особенностях учащейся, студенческой молодежи.
15. Подготовьте сообщения о типологии выпускников колледжей по Д. Готтлибу и Б. Ходкинсу.
16. Расскажите о ценностных ориентациях молодежи.

Глава XXII. Зрелый возраст и его психологические особенности

Зрелость – самый длительный для большинства людей на Земле период жизни. Его верхнюю границу ученые определяют по-разному: от 50-55 до 65-70 лет. Обычно ее связывают с временем ухода на пенсию. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века.

Согласно Э.Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах – от 25-30 до 40, иногда даже 50 и более лет.

Примем границы зрелости приблизительно от 30 лет (с учетом индивидуальных различий, которые могут сдвигать эту границу на несколько лет в ту или другую сторону) до времени фактического ухода на пенсию, т.е. прекращения активной профессиональной деятельности, что происходит в среднем примерно в 60-70 лет. Но конец периода зрелости значительно колеблется в зависимости от индивидуальных, прежде всего, личностных особенностей. В отдельных случаях зрелость сменяется временем увядания уже после 40 лет, в других, наоборот, отодвигается за границы долгожительства. Для некоторых людей период зрелости продолжается фактически до конца жизни и вопреки паспортному возрасту не сменяется старостью.

Не менее существенна роль зрелости и как наиболее значимого возрастного периода, определяющего и характеризующего жизнь человека в целом. Зрелость считается порой полного

расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения – как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т. е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

По мнению Э. Эриксона, основной проблемой зрелости является **выбор между продуктивностью и инертностью**, которые характеризуют, соответственно, **прогрессивную и регрессивную** линии развития. Понятие продуктивности включает как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана с заботой «...о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». **Отсутствие продуктивности, инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями.**

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. Кроме того, зрелый человек должен способство-

вать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного для юности и частично молодости, взвешенности и многогранности подхода к жизненным проблемам, в том числе к вопросам своей профессиональной деятельности. Последнее особенно актуально в связи с тем, что накопленный опыт, знания, умения представляют для человека огромную ценность, но могут создавать ему трудности в восприятии новых прогрессивных идей, тормозить рост его творческих возможностей. Прошлый опыт при отсутствии разумной гибкости и многогранности могут стать источником консерватизма, ригидности, неприятия всего того, что исходит не от себя самого.



Кризис 40 лет?

У значительной части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так

называемый **кризис 40 лет**. Он может проявиться и несколько раньше, а может очень сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. **Это как повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению экзистенциальных проблем.**

Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. К этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда можно было считаться еще «подающим надежды», «перспективным», проходит, и человек чувствует необходимость «оплаты векселей»...

Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие хорошо знакомые и близкие по духу люди старшего поколения. **Потеря, утрата очень важной общей стороны жизни супругов – непосредственного участия в жизни детей, каждодневной заботы о них – способствует окончательному осознанию характера супружеских отношений.** И если кроме детей супругов ничто значимое для них обоих не связывает, семья может распасться,

В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я-концепцию». С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность,

понимаемую как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения. Таким образом, если в молодости центральными возрастными новообразованиями являются, с одной стороны, семейные отношения, включая материнство или отцовство, а с другой – профессиональная компетентность, то в зрелости на их основе возникает уже объединенное образование, интегрирующее результаты развития обоих новообразований предыдущего периода.

При проявлении кризиса 40 лет можно говорить о еще одном важном новообразовании зрелости: коррективах жизненного замысла и связанных с ними изменениях «Я-концепции».

Часть исследователей, например известный швейцарский психолог Э. Клапаред, полагают, что, достигая в зрелости своего расцвета и, соответственно, пика профессиональной продуктивности, человек прекращает свое развитие, останавливается в повышении своего профессионального мастерства, творческого потенциала и т. д. Затем наступает спад, постепенное убывание профессиональной продуктивности: все лучшее, что человек мог сделать в своей жизни, остается позади, на уже пройденном отрезке жизненного пути.

Выделение внутри периода зрелости «акмэ» – вершины, поры наибольшего расцвета, перекликается с распространенным взглядом на зрелость как на возраст, в пределах которого у всех или, по крайней мере, у многих людей начинается спад жизненной энергии и жизненной активности. «Водораздел», переход от прогресса к регрессу чаще всего указывают для возраста от 40 до 50 лет.

Безусловно, необходимо иметь в виду, что в период зрелости у большинства людей с определенного

возраста в развитии психических функций начинаются **инволюционные процессы**. Это связано с **начинающимся биологическим старением**. В то же время можно утверждать, что **процесс развития психических функций в зрелости сложен и неоднозначен**.

В ранние и средние периоды зрелости продолжается **первая фаза – фаза прогрессивного развития общих психических функций**.

Однако существует и **вторая фаза прогрессивного развития, связанная со специализацией психических функций в процессе профессиональной деятельности**. Она частично накладывается на первую, но достигает наиболее высокого развития в поздние периоды зрелости, вследствие чего нередко отмечается **совмещение инволюции общих психических функций с прогрессивным развитием ее специализации**. Например, могут продолжать прогрессивно развиваться техническое и другие виды специального мышления, творческое воображение, профессиональная память и т. д.

Можно отметить, что для целого ряда профессий **оптимальное время, возрастной пик продуктивности обусловлены самим их характером**. Это все виды профессиональной деятельности, в которых **мастерство, знания и опыт должны сочетаться с высоким уровнем физической и функциональной готовности**. Летчики-испытатели, профессиональные спортсмены, артисты балета и т. д. достигают своего пика развития в самом начале периода зрелости, после чего относительно быстро наступает спад. В других профессиях, например врача-хирурга, авиадиспетчера и т. п., пик может сдвигаться к середине, иногда ко второй половине зрелости.

Во всех таких случаях **время пика профессиональной продуктивности зависит от необходимого**

оптимального соотношения уровня мастерства, знания, опыта, с одной стороны, и функциональной и физической подготовки – с другой. На время и продолжительность влияют и индивидуально-личностные особенности человека.

Вместе с тем для представителей очень многих профессий пик продуктивности, после которого наступает ее спад, нехарактерен. Вряд ли можно говорить об обязательном пике в профессиональной деятельности актера или преподавателя, врачей-специалистов в целом ряде областей медицины и вообще представителей тех профессий (в том числе рабочих), в которых профессиональное мастерство не имеет жесткой зависимости от уровня физической и функциональной готовности. В этом случае оно [мастерство, умение] по крайней мере, не снижается до момента ухода на пенсию или до потери трудоспособности вследствие резкого ухудшения состояния здоровья. **Здесь можно говорить не о пике, а о неуклонном плавном подъеме, завершающемся обрывом.**

Развитие человека в зрелости вообще тесно связано с динамикой его психологического возраста.

Напомним: выделяют три взаимосвязанных, но не совпадающих друг с другом возраста – хронологический (паспортный), физический (или биологический) и психологический. Общеизвестно, что физический возраст человека нередко значительно отличается от паспортного. Например, в 40 лет можно выглядеть и, главное, иметь состояние всех систем организма как у молодого человека, а можно обнаруживать все признаки старения, увядания.

Психологический возраст характеризует то, каким человек себя чувствует и осознает. Он во многом влияет на физический возраст, хотя тоже далеко не всегда и во всем с ним совпадает.

Психологический возраст — это возрастная идентификация, которая может быть разной степени осознанности. Человек, относя себя к определенному возрасту (чувствуя или осознавая себя молодым, зрелым или старым), ориентируется не столько на возрастные рамки, сколько на содержание периода — специфическую для него область социальных отношений, образ жизни (характер деятельности, интересов, жизненный ритм и др.), приобретаемые личностные новообразования.

Психологический возраст, возрастная идентификация — это аспект самосознания, связанный с представлениями о времени. Восприятие времени, формирование представлений о возрасте, пусть вначале и неадекватных, невозможно без включения памяти в структуру личности. Так до 3 лет ребенок живет «настоящей минутой», эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Память и воображение становятся важнейшим моментом в развитии личности, начиная с дошкольного возраста. С 3 — 4 лет появляются первые детские воспоминания. Становление сложных форм воображения приходится тоже на это время. Ребенок приобретает, помимо настоящего, прошлое и будущее, т.е. целостную временную перспективу.

Временная перспектива, по К. Левину, представляет собой **включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента. Психологическое прошлое и будущее оказываются частями психологического поля в настоящем, влияя на поведение человека.**

Временная перспектива с возрастом расширяется.

В зрелости изменения временной перспективы связаны с разным ощущением течения времени, которое может субъективно ускоряться

и замедляться, сжиматься и растягиваться, переживаться как непрерывное и прерывистое, «разорванное» на отдельные отрезки.

С возрастом меняется ценность времени, оказывается все более значимым «личное время» благодаря развитию самосознания, осознанию конечности своего существования и необходимости реализовать свои возможности на протяжении не такой уж длительной жизни. Психологическое время наполнено событиями, будущими целями и мотивами, развернутой в настоящем деятельности. Время, вместившее в себя много впечатлений, достижений, событий и т. п., воспринимается как быстро протекающее, а затем, став психологическим прошлым, кажется продолжительным. И наоборот, малая заполненность времени приводит к замедлению его скорости в настоящем и краткости в прошлом. Важно и то, как связаны события в жизненном пространстве человека, имеют ли они уже реализованные, или потенциальные связи, или связи актуальные, соединяющие психологическое прошлое, настоящее и будущее. Здесь, разумеется, существуют разнообразнейшие индивидуальные варианты.

Психологический возраст непосредственно зависит от сложившейся у человека временной перспективы, вне ее он не существует. Когда прошедшее время не воспринимается как насыщенное, психологическое прошлое невелико по своему объему, а психологическое будущее видится гораздо более протяженным (жизненно важные цели еще только предстоит достигнуть и «вся жизнь впереди»), психологический возраст будет соответствовать более раннему возрастному этапу. Когда психологическое прошлое значительно, богато событиями, а психологическое будущее туманно и не слишком продолжительно, появится идентификация с более поздним возрастным периодом.

В зрелости психологический возраст в большей степени зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации. В то же время дальнейшее развитие личности во многом определяется динамикой психологического возраста.

В зрелости возможны все варианты соотношений психологического возраста с хронологическим: адекватность, отставание и опережение. Однако содержание каждого из этих понятий применительно к зрелости сильно отличается от их содержания в предыдущих возрастах.

Так, в детстве и юности отставание всегда негативно — это задержка в развитии, а опережение, за редким исключением (дети — «маленькие старички»), благотворно сказывается на развитии личности.

В зрелости ситуация более сложная и неоднозначная. Это связано как со спецификой возраста, в пределах которого с определенного момента начинается биологическое старение, так и с резким повышением значимости индивидуально личностных особенностей.

Опережение психологическим возрастом хронологического в зрелости обычно означает **преждевременное старение**. Чаще всего это связано с конечностью поставленных и реализованных жизненных целей, что не дает возможности иметь новые дальнейшие перспективы. **Преждевременное старение нередко бывает связано с несчастьем, например, с утратой близкого человека, тяжелой болезнью, природной или социальной катастрофой.**



Преждевременное старение

Отставание психологического возраста от хронологического может иметь различный характер. Известен, особенно в искусстве, тип «вечного юноши», который не может и не хочет взрослеть. Например, **сильное и длительное отставание психологического возраста может иметь место в случае симбиотических отношений между матерью и единственным ребенком.** Став взрослым, он остается пассивным, беспомощным и требующим постоянной заботы от близкого человека – матери или жены (мужа), если рискнет завести семью. **В таких случаях отставание психологического возраста приводит к реализации инфантильных установок личности, а ориентация на давно сложившиеся стереотипы, искусственное продление стиля жизни, свойственное предыдущему возрастному периоду, приобретает функции защитного механизма.**

Совсем иным является характер ощущения себя более молодым у людей деятельных, творческих. **Здесь сохранение чувства молодости связано с реальной продуктивной работой в настоящем и значительными планами на будущее.** Если человек отдается делу, которому он себя посвятил, то его работа может быть и не связана с конечными целями – соответственно, психологическое прошлое, как бы велико оно ни было, всегда меньше психологического будущего. **При творческом отношении к своему делу перед человеком постоянно открываются новые перспективы, ведь процесс творчества бесконечен!**

В этом втором случае «отставание» психологического возраста от паспортного, по сути, не является отставанием: сохранение черт молодости (протяженной перспективы, постоянного повышения продуктивности) отнюдь не отрицает адекватности психологического возраста главной задаче зрелости – наиболее полной реализации себя, наиболее полной продуктивности своей жизни.

***Женщина в период зрелости.** С точки зрения физиологии увядание женщины происходит постепенно, обычно этот процесс дает о себе знать в полную силу около 47 лет. Это время перехода от половой зрелости к угасанию половой функции называется **климактерическим периодом**. Точно так же как нет резких границ между процессом полового созревания и наступлением половой зрелости, так нет и резкой границы между полной половой зрелостью и пожилым возрастом. У различных женщин **климакс** наступает по-разному, одним из признаков его является прекращение менструаций.*

Врачи считают, что прекращение менструаций не является главным моментом в переходном возрасте женщины, а тягостные явления этого периода нет смысла рассматривать как прямое следствие прекращения менструаций. В медицинской

литературе описано достаточное число фактов, говорящих о том, что даже после 3-4 лет прекращения менструаций женщина может сохранять работоспособность и чувствовать себя хорошо. В то же время описаны многочисленные факты, когда при сохранившейся менструации женщина этого возраста чувствует себя плохо, у нее падает работоспособность, наступают головные боли, приливы к лицу и прочие симптомы осложненного климакса.

Соматический вид женщины в зрелом возрасте претерпевает ряд изменений, часто они очень расстраивают ее, так как фигура полнеет, жир откладывается преимущественно в области бедер, живота, что объясняется понижением общего обмена веществ.

Такие изменения наблюдаются у большинства женщин, но, несмотря на эти возрастные изменения, они себя хорошо чувствуют, работоспособность у них не падает, климактерический период проходит без осложнений — нормально, или, как говорят, физиологически.

Женщина в период зрелости переживает время как реальный, постоянно действующий фактор ее жизни, оно в разных вариантах напоминает о своем присутствии, чувство возраста становится одним из глобальных переживаний, влияющим на восприятие границ психической реальности.

Переживания, связанные с временем жизни, делают женщину очень уязвимой к признакам прошлого. Ей может придаваться неоправданно большое значение, реальное настоящее обесценивается. Иногда приходится наблюдать сорокалетних женщин, которые вдруг начинают вести себя как подростки (избыток косметики, нелепые, многочисленные украшения, «странная» одежда и даже манеры). **За этими фактами стоит страх перед реальностью, переживание прошлого как сверхценного. Таким женщинам с годами сопротивляться прошлому все труднее, возникает**

соблазн уйти в него, искать упредающую молодость в «золотом веке».

Секреты уверенности в себе в период зрелости для женщины находятся во всех проявлениях жизни, если она овладевает обобщенной ее концепцией, основанной не на эмоциях, а на рефлексивном, рациональном, разумном отношении к ней. Для этого у нее есть все потенциальные интеллектуальные возможности, если она действительно будет учиться искусству жить в новом периоде жизни.

Период зрелости – это время, когда женщина может найти в себе силы для достижения значимости в обществе, в семье, в собственных глазах за счет обновления границ собственного Я, за счет возвращения к смыслу своей жизни, за счет осознания своей экзистенциальности.

Мужчина в период зрелости. Самый главный стрессовый фактор этого возраста для мужчины с точки зрения физиологии – импотенция. Суть в том, что такое явление преходящее, наступающее практически у каждого мужчины после 30-40 лет. Чем старше человек, тем чаще у него происходят подобные сбои. Незнание о закономерном временном снижении потенции может привести к опасным последствиям. Мужчина попадает в ситуацию хронического стресса, сам того не замечая. Воспрепятствовать возникновению острых стрессов, вызванных сексуальной дисгармонией в зрелом возрасте, можно с помощью более полного информирования супругов и большего общения. Этот кризис зрелого возраста вполне преодолеваем.

Кроме того, что у подавляющего большинства людей, если вообще не у всех, уже с 40-50 лет наблюдаются изменения в функционировании нервной системы, которые проявляются в пониженной способности реагировать на раздражители. Изменения эти, если они не вызваны патологическими процессами, не отражаются резко на здоровье мужчины.

У мужчин 40-50 лет в сердечной мышце и в мышечной оболочке кровеносных сосудов наблюдается интенсивное развитие фиброзной соединительной ткани. Эта ткань менее эластичная и податливая, чем мышца. Одновременно атрофируются, уменьшаются настоящие, благородные сердечные волокна. Все это значительно ухудшает работу системы кровообращения в целом. Сердечная мышца получает недостаточное питание, а это очень сильно отражается на ее состоянии и функциях.

У мужчины старше 40 лет сердце начинает работать менее четко — уменьшается сократимость сердечной мышцы, что приводит к снижению общего количества крови, перекачиваемой сердцем в кровеносные сосуды. Вместе с сердцем стареют и другие ткани и органы организма.

Изменения в сердечнососудистой системе резко снижают стрессоустойчивость организма мужчины после 40 лет.

Приходится констатировать, что к концу периода зрелости мужчина приближается изрядно потрепанным физиологически, а впереди его еще ждет период климакса — андрогинная пауза — начало упадка сил.

Трагедия возраста зрелости в том, что физическое состояние мужчины не соответствует интеллектуальному уровню. Физиологическое состояние, особенно во второй половине периода зрелости, вносит в переживания мужчины новый оттенок — неуверенность в себе, которая может быть разрушительной и при осуществлении интеллектуальной деятельности.

Мужчина, особенно старше сорока лет, остается ценным работником в своей профессиональной сфере. Однако он работает уже иначе — умеет отделять главное от второстепенного, полностью концентрируется на необходимых вопросах, и это дает высокие результаты. Умение отделять главное от второстепенного приходит как следствие

формирования обобщенной концепции жизни, с которой соотносятся собственные переживания в их конкретном проявлении.

С мужчиной происходят те же закономерные изменения, что и с женщиной. Он должен к концу периода зрелости переосмыслить свое место в изменившемся социально-психологическом пространстве, где он испытывает сильное влияние от переживаний, идущих от физиологических изменений в организме.

Порой не используется потенциал зрелого мужчины, связанный с осознанием им границ собственного Я. Это, прежде всего, потенциал наставничества, руководства, учительства, как в семье, так и в социальной, и в профессиональной деятельности. Эти люди просто должны (для сохранения своего психического здоровья) обмениваться с другими людьми своими знаниями и опытом, именно через это они будут учиться новому в сфере своей специальности. Именно это один из путей осуществления мужчиной социальных ролей более высокого порядка, чем это было в другие периоды жизни. Он становится хозяином большой семьи, где ему надо быть не только отцом, но и дедом, и свекром (или тестем) и тому подобное. Ему надо строить отношения с людьми, которые принадлежат его семье, но являются ей, по сути, чужими.

Одновременно возникает проблема изменения отношений с супругой, которая вступает в период климакса (или уже переживает его). Проблема эта не всегда решается положительно, возможны очень серьезные семейные конфликты вплоть до полного разрыва отношений и развода.

Жизнь показывает, что к середине периода зрелости нормальный мужчина словно заново от-

крывает для себя радости жизни, самые разнообразные – от кулинарии до философии, – и часто буквально в один день может принимать решения об изменении образа жизни и осуществлять его с завидной педантичностью.

Итак, зрелость – самый длительный и самый значимый период в жизни человека, когда он должен раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах, исполнить свое предназначение. В этом смысле зрелость – цель развития, но эта цель не обязательно предполагает его конец. Это достижение расцвета, за которым может следовать не увядание, а дальнейшее развитие.

Зрелость окончательно выявляет характер различных линий онтогенеза, доводит их до логического конца.

Для одних людей она является лишь чисто хронологическим понятием, ничего не прибавляя к ранее сложившемуся стереотипному существованию. Другие в зрелости исчерпывают себя, достигают определенных целей и снижают свою жизненную активность. Третьи продолжают развиваться, постоянно расширяя свои жизненные перспективы. У части людей в середине периода возникает еще один кризис, происходит еще одна корректировка жизненного пути.

Центральным возрастным новообразованием зрелости является продуктивность – как в профессиональном плане, так и в плане воспитания следующего поколения.

Таким образом, зрелость – самый длительный и самый значимый для большинства людей период жизни. Это не только возраст сохранения всего приобретенного ранее, но и время дальнейшего самосовершенствования.

С точки зрения физиологии зрелость — это время оптимального функционирования всех систем организма.

Социально и юридически зрелость — время установления и соблюдения норм и правил социальной жизни, освоения статусных позиций, достижение определенного социального уровня (профессия, семья, общественное положение).

С психологической точки зрения зрелость — это объективное отношение человека к своему возрасту, возможностям, перспективам.

Позитивные аспекты:

- умение брать на себя ответственность;
- умение управлять, организовывать, руководить;
- уверенность и целеустремленность;
- устойчивые принципы и система ценностей;
- реализм и адекватность оценок и суждений.

Негативные аспекты:

- возможно ухудшение здоровья и снижение сексуальной активности;
- диссонанс между жизненными планами и ходом их осуществления.

В основе кризиса зрелости может лежать и резкая смена жизненного уклада, связанная с уходом на пенсию.

Однако надо помнить: никогда не поздно скорректировать цели по картине реальности — достаточно вспомнить пословицу про синицу в руках. На этом этапе самое время научиться довольствоваться тем, что есть, но не смиренно и покорно, а оптимистично. Этот возраст дает уникальный шанс пожить для себя. Карьера построена, семья создана, дети выросли и вылетели из гнезда. Можно наполнять себя новыми впечатлениями, поездками, встречами. Возможности для этого есть, было бы желание. Это гораздо лучше, чем закан-

чивать день фразой: «Моя старость приблизилась еще на шаг». Важно понять, что пик жизни — это не ее конец, а всего лишь переход к новым условиям.

В азиатской культуре слово «кризис» имеет два значения: опасность и возможность. Только от человека зависит, будет он переживать психологический кризис тяжело и мучительно или же станет использовать его себе на благо.

Да, возрастной период, рассматриваемый нами в этой главе, характеризуется устойчивостью психической деятельности человека, обретением целостности и, главное, зрелости. Под *зрелостью личности* понимают осознание своего места среди других людей, самоидентификация, принятие и интериоризация социальных норм, ответственность за собственные поступки. Основной в зрелом возрасте является профессиональная деятельность, которая к пожилому и преклонному возрасту уступает место ценности существования и общечеловеческих ценностей.

Отечественными психологами отмечается два рубежа развития зрелой личности: в возрасте 30 ± 2 года в виде переоценки своего жизненного пути, когда человек не только задумывается над правильностью его выбора, но и многое в нем исправляет (**«кризис средних лет»** в возрасте Христа) и **предпенсионный кризис** в возрасте 55 ± 3 года, когда наступает период планирования своей пенсионной жизни.

В зрелом возрасте основной психологической проблемой, как указано выше, становится идентичность, самовыражение и принятие себя (т.е. **объективизация личности**).

Чаще других идентификация зрелого возраста основывается на идентификации в области профессиональной деятельности, достижений и статуса, а

трудова́я де́ятельность выступает в качестве условия и формы проявления зрелости (Б.Г.Ананьев). Описаны и четыре типа идентификации в профессии (К.А. Абульханова-Славская):

I тип – идентификация происходит через выбор профессии, максимально отвечающей, близкой к характеристикам личности (например, если личность склонная к риску, то выбирается профессия, связанная с работой в трудных условиях, опасностью для жизни);

II тип – идентификация с профессией Такова, что она дает возможность движения личности в профессии, по ступеням служебной лестницы и ступеням мастерства;

III тип идентификации, при котором движение в профессии осуществляется через развертывание, развитие и совершенствование качеств и способностей личности. Если в момент выбора профессии способности находились в потенциальном состоянии, то профессия актуализирует их и тем самым открывает перспективу развития личности;

IV тип идентификации, для которого совпадение с профессией обусловлено не только наличными способностями, но и творческой активностью личности в целом.

Кризис средних лет может возникнуть в случае существенного расхождения при сличении наличной ситуации к возрасту, когда человек ожидает «пожинать плоды», с идеальным, рисовавшимся ему в юности. Рассогласование в сфере профессиональной идентичности, включающее неудовлетворение успешностью карьеры, сформированным авторитетом, уровнем материального благополучия, является лишь одним из значимых рассогласований, причем, более важных для мужчины, чем для женщины.

Многие мужчины в период с 41 до 49 лет переживают возрастной кризис. В этот период многие мужчины меняют род занятий, работу, семью. Приходит понимание того, что позади пять десятков лет жизни, т. е. большая и наверняка самая яркая часть жизни уже прошла...

В этот период мужчина начинает пересматривать свою жизнь. Естественно, что он неудовлетворён достигнутым, чаще всего итоги он видит в чёрном свете.

Мужчины очень переживают по поводу своего старения. Принято считать, что эти переживания больше касаются женщин, чем представителей сильного пола. Однако мужчины так же болезненно относятся к этому, как и женщины, но просто стараются показать себя сильными и держать все в себе.

Мужчина в этот период чувствует страх перед смертью или тяжелой болезнью. Ведь болезнь может сделать мужчину несамостоятельным и зависимым от кого-то, что мужчинам крайне не нравится.

Мужчины гораздо закрыты женщин. Они не могут найти собеседника для раскрытия своих внутренних возрастных переживаний. От этого они и страдают больше всего. Мужчина одинок со своей проблемой.

После 50 лет обычно начинается ослабление здоровья. Энергичные мужчины, переживающие возрастной кризис и чувствуя, что здоровье уходит, пытаются заняться физкультурой, покупают литературу по профилактике здорового образа жизни.

Главное в этот период возрастного кризиса не впасть в отчаяние и не унывать. Нужно всегда помнить, что жизнь продолжается и накоплен колоссальный жизненный опыт, который можно использовать для новой затеи или помочь кому-нибудь советом из этого опыта.



Нужно ли бояться этого кризиса?

У многих кризис среднего возраста начинается в 35 лет. И в этот период они начинают больше внимания уделять детям, поступают в институты, меняют работу и т. д. У многих этот кризис переживается очень тяжело. Дело доходит до алкоголизма, в этом возрасте люди подвержены суициду.

Сорок лет – это тот возраст, когда кажется, что уже поздно быть начинающим, подающим надежды, поздно жениться и выходить замуж, заводить детей. Сейчас **кризис среднего возраста или середины жизни**, а именно так называется это явление, довольно частое явление.

Как преодолеть кризис среднего возраста?

Любую болезнь можно попытаться предотвратить. То же самое касается и кризиса среднего возраста.

Следует порекомендовать как можно больше отдыхать, выбирать день на неделе на полный отдых от любого труда, уезжать подальше от всех дел. Никогда не говорить, чего не добились. Никогда не рассматривать плохое самочувствие, как следствие возраста. Это в корне не верно. Ухудшения здоровья связано с болезнями и неправильным образом жизни.

Когда кризис среднего возраста уже позади, человек начинает смотреть на жизнь по-другому. И если он с честью выдержал этот экзамен на взрослость, то наградой ему будет житейская мудрость, эмоциональная теплота и крепкая семья, прошедшая огонь, воду и медные трубы. Новый взгляд на мир и понимание истинных жизненных ценностей позволят сполна насладиться каждым днем своей зрелости.

Кризис середины жизни, часто описываемый как кризис идентичности, инициирует глубокие размышления относительно своего существования в мире, своего места в нем, собственных возможностей и способов преодоления различных жизненных ситуаций.

Несмотря на актуальность и практическую значимость данных о разрешении личностью кризисных ситуаций в контексте ее отношения к экзистенциальным данностям, эта проблема еще недостаточно изучена в современной психологической науке.

Как показали исследования, кризисная ситуация в одинаковой степени воспринимается мужчинами и женщинами как сложная ситуация, которая возникает внезапно, является неконтролируемой и вызывает изменения в жизни. Наиболее тяжелой для людей зрелого возраста является ситуация смерти близкого человека. Также значимой ситуацией, вызывающей кризис, является разрыв близких отношений. Однако в отличие от женщин, мужчины более озабочены

ситуациями потери работы и семейными проблемами. Для женщин кризисными ситуациями являются болезни детей и родственников, финансовые проблемы и даже стихийные бедствия.

В целом совладание с возрастным стрессом имеет у мужчин и женщин общие закономерности, возможно, обусловленные культурно и социально и проявляющиеся в частом использовании когнитивной сферы, что говорит о тенденции рационально перерабатывать сложившуюся ситуацию. Интересно, что женщины в большей степени, чем мужчины используют такие стратегии, как «религиозность», «эмоциональная разгрузка» и «покорность/беснадежность». В поведении же мужчин чаще встречаются стратегии «самонаблюдение», «придание смысла» и «подавление эмоций».

Результаты исследований свидетельствуют о том, что мужчины и женщины зрелого возраста испытывают наибольшие затруднения в использовании эффективных стратегий эмоциональной сферы, ведь, как известно, такие стратегии, как «подавление эмоций», «самообвинение» или «беснадежность» – наиболее разрушительны для психологического здоровья личности.

Мужчины и женщины достаточно активны в преодолении жизненных трудностей, хотя не вполне удовлетворены успешностью этого преодоления. Женщины более эмоционально реагируют на кризисные ситуации и субъективно выше оценивают силу своих переживаний, чаще прибегают к внешней помощи для их разрешения и дольше воспринимают ситуацию как окончательно неразрешенные, «хронические».

Мужчины, наоборот, в кризисе пытаются контролировать свои эмоции, опираться в разрешении проблемы на собственные ресурсы и более решительно справляться с возникшими трудностями, не оставляя их

на будущее. Примечателен тот факт, что женщины несколько в большей степени оценивают и наличие в переживаемых ими кризисных ситуациях экзистенциальных проблем смерти, смысла и одиночества. Мужчины рассматривают происходящие с ними ситуации в большей степени как столкновение с проблемой ответственности. Такие данные еще раз подтверждают идею о наличии гендерных аспектов в преодолении кризисов.

Примечательным является тот факт, что наличие неразрешенных экзистенциальных проблем препятствует эффективному совладанию с кризисными ситуациями, лишая женщину необходимых для этого внутренних ресурсов, а мужчину – возможности использовать эффективные стратегии, связанные с обращением за помощью к другим людям или самоконтролем. Интересно, что успешность преодоления кризисной ситуации напрямую связана для мужчин и женщин с умением опираться на свои внутренние ресурсы и собственную активность. Так, успешно разрешить кризисную ситуацию с использованием эффективных стратегий женщине могут помешать сильные и глубокие эмоциональные переживания, а мужчине – неумение использовать собственные внутренние ресурсы.

По результатам исследования можно сказать о том, что для мужчин и женщин *разрешение экзистенциальных проблем является мощным внутренним ресурсом* для преодоления кризисных ситуаций, помогающим выбирать эффективные стратегии и успешно справляться с жизненными трудностями. Причем, успешно справиться с кризисными ситуациями мужчинам помогают такие стратегии, как сотрудничество со значимыми людьми, обращение за помощью и альтруизм, а женщинам – сохранение самонаблюдения, придание происходящим событиям смысла и оптимизм.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют еще раз подчеркнуть необходимость психологической помощи мужчинам и женщинам в зрелом возрасте. В основном, ее направление касается поиска ответов на экзистенциальные вопросы, а также обучения навыкам саморегуляции и обращения к внутренним ресурсам.

Следует обязательно сказать и вот еще о чем: **смена места работы – явление очень распространенное.** Специалисты переходили и переходят из одной организации в другую в поисках какой-либо выгоды (чаще всего материальной), при этом их профессиональные обязанности и методы остаются неизменными. Однако перемещение по организациям без смены рода деятельности не всегда безоговорочно полезно.

Психологи реально и убедительно доказали, что человек добьется большего успеха, если с периодичностью в пять-семь лет будет менять специальность, получать новые знания и встречать в своей профессиональной жизни совершенно новые, необычные для него задачи. Ведь даже в случае планомерного построения карьеры от рядового работника до старшего менеджера в конкретной компании новые обязанности не заменяют старые, а добавляются к ним. Другими словами, суть деятельности не меняется – увеличивается только сфера ответственности. Человек продолжает работать в той же профессиональной области.

Как ни парадоксально это звучит, но **по прошествии нескольких лет работник скорее теряет квалификацию, чем приобретает ее.** Накапливается усталость от привычного круга трудовых обязанностей, человек выполняет их автоматически, без интереса. **Поэтому психологи считают, что любому профессионалу необходимо время от времени менять не**

место работы, а ее содержание. Рональд Рейган, один из бывших президентов США, как известно, был в свое время уволен с киностудии «Уорнер Бразерс». Вряд ли он стал бы великим актером, если бы продолжал там работать, и совершенно точно мир не узнал бы 40-го президента Соединенных Штатов Америки.

Обычно руководители компаний и их кадровики совершают одну и ту же ошибку: ищут на вакантные места специалистов «с опытом работы в аналогичной должности не менее года», практически не рассматривая переквалифицировавшихся или вовсе не работавших ранее претендентов. Они не учитывают, что у неопытных кандидатов есть значительные преимущества перед теми, кто уже «съел собаку» в том или ином деле: отсутствие профессиональных штампов, готовность к самосовершенствованию, интерес к новой работе и др.

Тем не менее, в наше время на российском рынке труда наметилась позитивная тенденция: все чаще люди стали менять не место работы, а саму профессию. Массовая переквалификация началась в период экономического кризиса 90-х годов, когда успешно приспособились к изменениям только те, кто не боялся учиться, приобретать новые знания и начинать свою профессиональную жизнь с нуля.

Это явление в социальной психологии принято называть **«профессиональной реориентацией»**. Современный человек свободен во взглядах и поступках (по сравнению с человеком советской эпохи), он стремится к высокому уровню жизни и готов нести личную ответственность за события собственной жизни, за ее качество. Однако профессиональная реориентация наиболее характерна для молодежи. Мышление зрелых людей менее гибкое — на их профессиональную жизнь

вливают уже сложившиеся стереотипы, требования к себе слишком высоки. Зрелые люди боятся рисковать.

Действительно, люди старше 35 лет менее активны, чем молодежь. Даже в случае разочарования в своей деятельности они редко меняют профессию. **Мысль о кардинальной переквалификации кажется зрелым людям бессмысленной и даже опасной. У большинства из них нет возможности или желания тратить время и деньги на получение дополнительного образования.**

Исключение составляют только две категории граждан: домохозяйки, у которых уже выросли дети и появилась возможность заниматься карьерой, и военные, уволенные в запас. И те и другие сталкиваются с массой трудностей как объективных (нежелание работодателей предоставлять место неопытному человеку, ограничения по возрасту при поступлении в высшие учебные заведения и т. п.), так и психологических (боязнь сделать ошибку, неверие в свои силы, отсутствие поддержки со стороны близких и т. п.).

Специалисты разных профилей (социологи, психологи, экономисты) считают страх смены профессии одним из самых вредных заблуждений российских граждан. Многие люди ощущают, что полностью потеряли интерес и творческий подход к своей деятельности, но боятся перемен из-за возможности потерпеть неудачу.

К сожалению, говоря о карьере, люди чаще всего имеют в виду ее вертикальную составляющую – повышение в должности или рост заработной платы. Но существует еще и горизонтальная динамика. Сотрудник, исчерпав содержательные возможности в решении задач, которыми он давно занимался, начинает осваивать новое направление профессиональной деятельности – стремится получить новые знания, налаживает

новые контакты, накапливает опыт решения новых задач. Возраст не помеха для переквалификации. **Доказано: стремление человека после пятидесяти лет получить новую профессию активизирует его интеллект, способствует здоровью и долголетию.**

Психологи признают, что решиться на резкое изменение своей профессиональной жизни способны только люди с определенным складом характера. Согласно так называемому **термометру стрессов американского психиатра Томаса** вынужденная смена профессии лежит приблизительно на том же уровне, что и развод, – около 73 градусов (для сравнения: смерть одного из супругов – 100 градусов).

Способность пойти на разумный риск в своей профессиональной жизни – важнейший фактор успеха зрелого человека. И наоборот – страх перед изменениями или боязнь провала часто не дают достичь хороших результатов. Тот, кто научится смотреть на учебу и смену профессии как на естественную часть трудовой биографии, никогда не останется без дела. Более того, современный уровень развития экономики фактически вынуждает людей к переквалификации. Недаром даже в благополучной Швеции практически каждый человек в течение своей жизни два-три раза меняет профессию.

Положительной особенностью нашего времени является наличие консультационных центров, в которых желающим сменить профессию помогают компетентные специалисты.



Д.Р.Р.Толкиен

Но это не единственный способ найти себе новое предназначение. Один из методов предписывает **не кардинально менять квалификацию, а расширить круг своей деятельности. Для этого не обязательно оставлять работу, приносящую деньги, просто нужно найти себе дополнительное занятие, как говорится, по душе.** Это может быть репетиторство, написание статей, шитье, столярничество и др. Часто новое дело становится впоследствии не только любимым, но и основным. Например, Д. Р.Толкиен, автор легендарной книги «Властелин колец», был профессором в области англосаксонского языка и литературы. Для своих четверых детей он начал сочинять сказку про хоббитов. Сначала он рассказывал им ее на ночь, позже записал и опубликовал, а издательство, оценив, насколько хорошо произведение приняли читатели, заказало продолжение. Так была создана трилогия «Властелин колец», которая имела колоссальный успех. В 62 года к скромному профессору пришли слава и бо-

гатство. И он, наконец, смог отказаться от многолетней необходимости вести списки расходов...

Необходимо заниматься тем делом, которое будет приносить не только финансовое благополучие, но и внутреннее удовлетворение, а также признание со стороны окружающих. Отлично сформулировал эту мысль известный американский предприниматель Харви Маккей, автор нескольких книг по психологии бизнеса: *«Человек, который непрерывно учится, найдет нечто такое, что ему по душе, и добьется того, что оно станет на него работать (даже если на первый взгляд это не имело отношения к его роду занятий). Не стоит всю жизнь работать на одном месте ради того, чтобы вас наградили золотыми часами при выходе на пенсию».*

Второй сферой выступает **семейная жизнь, в которой кризис способно вызвать неудовлетворение семейным статусом, выбором партнера и друзей, отношениями с близкими, благосостоянием семьи и пр.**

Третья сфера, по которой происходит процесс сличения идеала и реальности, — это **сфера личностного роста, включающая удовлетворенность собой — самоактуализацию.** Человек средних лет склонен анализировать востребованность себя для общества, степень раскрытия в процессе жизни своих потенциальных возможностей и способностей.

В возрастной психологии существует устойчивая точка зрения, что жизненный путь человека от рождения до смерти психологически надо делить на возрастные периоды и эпохи. Периодизация психического (и не только психического) развития человека — краеугольный камень возрастной психологии. Более того, **фактически процедура периодизации конституирует сам предмет возрастной психологии.** При этом речь идет, прежде всего, о периодах. Что касается

понятия эпох психического развития, то здесь общих взглядов у психологов нет.

Факт состоит в том, что само понятие зрелой личности появилось в психологии сравнительно недавно. В возрастной психологии оно практически не применяется, а если и используется, то, скорее, в соответствии с контекстом психотерапевтического анализа индивидуальной судьбы человека – в этом проявляется восприятие человека как нормального, восприятие, обусловленное культурой, в которой живет конкретный человек и люди, его воспринимающие.

Понятие зрелой личности оказалось нетождественным понятию юридической ответственности человека, так как детство современного человека как социальная беспомощность длится очень долго, гораздо дольше физического возраста, с которого начинается эта ответственность (в нашей стране с 14 лет).

Если с деструктивными тенденциями в сознании человека работают психиатры и психотерапевты, то философы и антропологи, писатели, психологи работают с понятием норм нормального человека, где вопрос о возможности быть нормальным связан с пониманием развития.

Становление наук о человеке и развитие практики профессионального воздействия на его сознание сделало актуальным и вопрос о зрелости. В нем потенциально содержится необходимость понимания (и исследования) отношения человека к жизни в целом, во всех ее проявлениях.

Факты исследования деструктивных тенденций в сознании человека с очевидностью ставили перед наукой и практикой вопросы о неудовлетворенности человека жизнью как источнике его болезней. Помочь, вылечить можно только в тех случаях, если эта неудовлетворенность (в той или иной форме) преодолевалась

с помощью самого человека. Фактически получалось, что вылечить можно того, кто хочет отвечать за изменение своего сознания.

Общая инфантилизация взрослого населения, которую отмечают многие отечественные исследователи, заставляет обращать особое внимание на **понятие нормальности**, которая на уровне бытового сознания зачастую воспринимается как тождественное зрелости и ее уровням.

Понятие о том, что является нормальным, меняется очень быстро, может быть, это одна из самых изменчивых характеристик человека, особенно современного, особенно в тех случаях, когда она дается ему его же современниками.

Естественно, что представления о нормальности обусловлены культурой настоящего времени, теми одобренными стандартами поведения (мышления, проявления чувств, силы воли и тому подобного), которые существуют в конкретных группах, видоизменяющихся во времени и социальном и психологическом пространстве.

Важно, что понятие зрелости, зрелой личности связано с исследованием отношения человека к собственной жизни среди людей; не только себе самому, к своему Я, но к более широкому контексту осуществления жизни, к максимально широкому – космическому – контексту его жизни во всех проявлениях.

Кто оценивает уровень зрелости человека? Конечно, прежде всего, он сам, и люди, которые его непосредственно окружают. Именно они через систему своих ожиданий поддерживают в человеке переживание его собственной динамичности, изменчивости.

У каждого возраста свои мотивы и свои ценности. Если для подростка ведущим мотивирующим

началом выступает принцип удовольствия, для юноши – принцип власти, то для зрелого человека ведущая мотивация – воля к смыслу. Юность – это кошмар сомнений, средний возраст – утомительный тяжелый марафон, а поздний возраст – это наслаждение прекрасным танцем (быть может, колени хуже сгибаются, но темп и красота становятся естественными, не вымученными). В зрелости человек свободен от всех прежних страхов: подвергнуться общественному неодобрению, оказаться профессионально несостоятельным. Отсутствие всех этих страхов формирует особое чувство защищенности!

Следует запомнить: *прекращение активной профессиональной деятельности, выбор между продуктивностью и инертностью, «внеплановый» кризис, обострение семейных отношений, инволюционные процессы, преждевременное старение, адекватность, отставание и опережение, климактерический период, андрогинная пауза, объективизация личности, профессиональная реориентация, понятие нормальности.*

Вопросы и задания по Главе XXII

1. Расскажите о возрастных границах зрелости.
2. Что является главными сторонами зрелой жизни?
3. Что является, по мнению Э. Эриксона, основной проблемой зрелости?
4. Что такое «внеплановый кризис»?
5. Попробуйте перечислить основные проблемы зрелости.
6. Что можно считать центральным возрастным новообразованием периода зрелости?
7. Каково мнение Э.Клапареда о зрелости?
8. Что такое инволюционные процессы и как они связаны с начинающимся биологическим старением?
9. Что такое временная перспектива?
10. В чем, по-вашему, заключаются причины преждевременного старения?
11. Подготовьте сообщения о психофизиологических признаках мужской и женской зрелости?
12. Расскажите о типах идентификации в профессии.
13. Подготовьте сообщения о кризисе среднего возраста.
14. Что такое профессиональная реориентация?

Глава XXIII. Психологические проблемы пожилого возраста. Общее представление о геронтопсихологии

Один из известных и хорошо просчитываемых демографических признаков – *старение* населения (особенно в высокоразвитых странах мира). Оно определяется многими факторами, основным из которых является отчетливая тенденция к сокращению рождаемости в развитых странах. Канули в лету представления о возрасте 50-60 лет как о возрасте старости. Смертность в этом возрасте сегодня, в начале XXI века, упала по сравнению, например, с концом XVIII века примерно в четыре раза; смертность среди 70-летних в последнее время уменьшилась почти вдвое. Для современного человека после выхода на пенсию прожить в среднем еще 15-20 лет вполне реально.

Что же может представлять собою жизнь человека в этот период? Распад, угасание, болезни, немощь, потерю трудоспособности и т.п.? Или же напротив, возможность вести полноценную (с учетом изменившихся реальностей), интересную жизнь: трудиться в меру своих сил, стараться быть нужным своим близким, друзьям, приняв собственную старость как очередной этап жизни, в котором есть свои радости и свои проблемы (как и на предыдущих этапах жизни)?

Сегодня два поколения наиболее остро чувствуют на себе последствия социально-экономических преобразований последнего времени: это люди зрелого и пожилого возраста. Чтобы жить, а не выживать, особенно людям пожилого возраста, нужны знания и навыки для налаживания социальных коммуникаций, для того чтобы реализовать те силы жизни, которые они в себе еще чувствуют. Для этого необходима глубинная работа над собой.

Образцы необычайной работоспособности и творчества демонстрируют люди весьма преклонного возраста. После 70 лет успешно работали многие известные ученые: П.Ламарк, М.Эйлер, К.Лаплас, Г.Галилей, И.Кант и др. А.Гумбольдт писал «Космос» с 76 до 89 лет, И.П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» в 77 лет (всего Павлов прожил 87 лет).

Но жизнь свидетельствует и о том, что в пожилом и позднем возрасте человек может быть и глубоко несчастным, одиноким, быть «обузой» для близких, «досадой» для молодых и даже испытывать жестокое к себе обращение как в семье, так и в государственном социальном учреждении...

При переходе к пожилому и преклонному возрасту человек постепенно смиряется с той ролью и положением, которых он достиг в процессе жизни. Он нацеливается на достойное завершение жизни, ориентируется на собственное здоровье и общечеловеческие ценности (например, справедливости). Хотя старение и неизбежный биологический факт, тем не менее, культурная среда, в которой оно происходит, оказывает на него влияние. Имеются данные о том, что, во-первых, старые люди со здоровой психикой активнее участвуют в процессе общения, чем душевнобольные; во-вторых, у пожилых женщин в среднем больше социальных ролей, они имеют больше друзей, чем мужчины, и они чаще жалуются на одиночество и недостаток социальных контактов.

Старинная французская пословица – «Каждый стареет так, как он жил» – намечает лишь одну из тенденций, присущих пожилому и преклонному возрасту. Она не отражает иных закономерностей этого возрастного периода. В действительности, людям теперь

присущ свой лик, роднящий доселе несхожих людей. Сюда относится и некоторая *эгоцентричность, и медлительность в принятии решений, влекущих за собой серьезные изменения в жизни, и особая недоверчивость.*

Считается, что выход на пенсию является разделяющей чертой между возрастом активных действий, здоровья и бодрости и периодом старости, когда активность сменяется пассивностью, жизнь превращается в борьбу за здоровье, интересы становятся уже – жизнь течет по типу «семейно-бытовых картинок».

Старость – это заключительная фаза в развитии человека, в которой этот процесс происходит по нисходящей жизненной кривой. Иначе говоря, в жизни человека с определенного возраста проявляются инволюционные признаки, что выражается уже во внешнем виде старого человека, уменьшении его жизненной активности, ограниченности физических возможностей.

Старость может приближаться к человеку двумя путями: через физиологическое ослабление организма и путем снижения силы и подвижности психических процессов.

В старости происходит естественное и обязательное снижение силы, ограничение физических возможностей. Эти инволюционные процессы касаются и психической деятельности, что выражается в разнообразных психических состояниях, не сопровождающихся слабоумием (тогда говорят о психическом упадке).

Ряд психологов определяют **психический упадок** как случай естественного старения, при котором отмечаются снижение психической силы, сужение объема психической жизни, экономное использование имеющихся ресурсов. **Проявления упадка находят**

свое выражение в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости – время его проявления, скорость прогрессирования, тяжесть и глубина различны: появление заметных признаков психического упадка можно отнести преимущественно ко времени завершения жизни (85 лет и старше).

Психическая слабость, снижение силы и подвижности психических процессов при психическом упадке в старости находятся в тесной связи с фактором физического здоровья. Укрепление физического здоровья, излечение от соматических болезней быстро ведут к оживлению психической жизни в старости.

Другой крайней точки придерживаются исследователи, склонные восхвалять *«очарование преклонного возраста»*. У исследуемых физическое ослабление компенсируется высоким духовным подъемом. Поэтому период, предшествовавший наступлению старости и старческого недомогания, называют «лучшими годами». Именно это имеется в виду, когда говорят о счастливой старости.

Счастливая старость – это особо благоприятная форма старения. Счастливая старость – это удовлетворенность новой жизнью, своей ролью в этой жизни. Это форма благоприятного психического старения, когда долгая жизнь приносит новые положительные эмоции, которых человек не знал в прошлом. А.Н. Толстой говорил: *«Я никогда не думал, что старость так привлекательна»*.

Характеризуя психическое старение, необходимо учитывать некоторые положительные сдвиги, которые являются компенсаторными или приспособительными в новых условиях жизни. Так, одновременно со снижением уровня

психической деятельности отмечаются качественные изменения, способствующие преодолению и уравниванию этого снижения, достижение структурного единства дефицитарных признаков старения с позитивными или компенсаторными. Это свидетельствует о возможности в старости адаптироваться к новым условиям жизни. При изучении способностей у старых людей в возрасте от 60 до 93 лет установлено, что они используют структуру своего опыта, черпая из него элементы для удержания имеющихся знаний на должном уровне и для переработки их в новые знания. **Старые люди могут в значительной степени развивать некоторые свои способности и даже проявлять новые.**

Старение представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме.

В период жизни человека после зрелости происходит постепенное ослабление деятельности организма. Пожилые люди не так сильны и не способны, как в молодые годы, выдерживать длительную физическую или нервную нагрузку; общий запас энергии у них становится все меньше и меньше; утрачивается живость тканей организма, что тесно связано с уменьшением в них содержания жидкости. В результате такого обезвоживания суставы пожилых людей затвердевают. Если это происходит в костных сочленениях грудной клетки, то затрудняется дыхание. Возрастное обезвоживание приводит к иссушению кожи, она становится более чувствительной к раздражениям и солнечным ожогам, местами появляется зуд, кожа теряет матовый оттенок. Иссушение кожи, в свою очередь, препятствует потовыделению, которое регулирует поверхностную температуру тела.

Из-за ослабления чувствительности нервной системы пожилые и старые люди замедленно реагируют на изменения внешней температуры и поэтому больше подвержены неблагоприятно-

му воздействию жары и холода. Происходят изменения чувствительности разных органов чувств, внешние проявления которых выражаются в ослаблении чувства равновесия, неуверенности поступи, в потере аппетита, в потребности более яркой освещенности пространства и т.д. Вот некоторые примеры: людям за 50 требуется вдвое больше света, а за 80 — в три раза; у 20-летнего человека рана заживает в среднем за 31 день, в 40 лет — за 55 дней, в 60 лет — за 100 дней и далее по нарастающей.

Многие исследования свидетельствуют о старении сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других систем, т.е. об отрицательных сдвигах в организме в процессе его инволюции.

Вместе с тем накапливаются материалы, которые приводят ученых к пониманию старения, как чрезвычайно сложного, внутренне противоречивого процесса, для которого характерно не только снижение, но и усиление активности организма.

Все изменения в организме в период старения носят индивидуальный характер. Есть люди, которые до глубокой старости сохраняют очень высокий показатель латентного (скрытого) времени речевой реакции; разница в сторону лучше-хуже может быть двадцатикратной.

Мужчина в период его увядания подвержен развивающемуся у него атеросклерозу, что вызывает общее ослабление (снижение) жизненной активности. Нарушение обмена веществ, вызванное сокращением количества гормонов, вырабатываемых половыми железами, приводит к ослаблению мышц, что так характерно для мужчин в этом возрасте. Это нередко сопровождается общим одряхлением и потерей интереса к жизни. Начиная с 50-55 лет функции нервной системы мужчины нарушаются в еще большей степени, чем в предыдущем

возрасте. Прежде всего, это проявляется в пониженной способности реагировать на раздражители. Наряду с ними появляются признаки ухудшения памяти. Центральная нервная система, кора мозга управляют всеми функциями организма — от двигательного аппарата до самых сложных по своему предназначению внутренних органов. Все сказанное в равной степени относится и к работе желез внутренней секреции (щитовидная, поджелудочная железы, надпочечники и др.) и к обмену веществ вообще, который начиная с 45-50 летнего возраста постепенно ослабевает.

Это сказывается и на работе сердечно-сосудистой системы. Если у людей от 40 до 50 лет болезни сердца служат причиной 25% всех случаев смерти, то в возрасте от 50 до 60 лет она достигает 40%, от 60 до 70 лет — 52%, от 70 до 80 лет она доходит уже до 62%, а в возрасте от 80 до 90 лет составляет 66% всех случаев смерти.

У мужчин атеросклероз обнаруживается гораздо чаще, чем у женщин. Развитию атеросклероза способствует сахарный диабет, который становится все более распространенным в современном мире. Атеросклероз — это превращение эластичных волокон кровеносных сосудов в более жесткие волокна, и при этом происходит отложение солей, которое превращает артерии в жесткие трубки с все уменьшающимся просветом.

Инфаркт чаще поражает мужчин, чем женщин, и обычно после 50 лет, хотя нередко инфаркты и у более молодых людей.

Стенокардия (грудная жаба) поражает мужчин в 4 раза чаще, чем женщин. Это бывает в возрасте от 50 до 60 лет. Причина ее — атеросклероз венечных сосудов, приводящий к сужению просвета артерий. Кратковременные, но сильные спазмы венечных сосудов — это и

есть грудная жаба, приступ бывает 10-20 минут, потом боль уходит, чувство сдавливания отпускает. В связи с этим следует вести щадящий образ жизни, чтобы избежать инфаркта – при этом условии больные стенокардией живут долго.

По мере распространения атеросклероза все чаще отмечается опасная и тяжело протекающая болезнь – мозговой удар (инсульт). Причиной этого заболевания является внезапная закупорка артерий мозга, мозг остается без животворной артериальной крови и начинает гибнуть. Если очаг омертвления обширный и включает жизненно важные мозговые центры, то смерть наступает быстро. В более легких случаях последствиями инсульта являются параличи, обычно какой-то половины тела, разной степени тяжести.

Атеросклероз нижних конечностей – в высшей степени мужское заболевание. Признаки его – боль и частые судороги в икрах ног; человек очень быстро устает при ходьбе, в момент ходьбы может испытывать такую сильную боль в икрах, что вынужден остановиться и передохнуть. Через некоторое время боль проходит, и можно идти, потом все повторяется. Это, в основном, болезнь курящих мужчин, которая нередко кончается ампутацией. Таковы последствия атеросклероза, и это не все, их очень много...

Гипертония чаще поражает мужчин, чем женщин; на 6-м десятке лет жизни ею болеют до 30% людей. Эта болезнь чаще поражает людей ответственных, энергичных, активных, которые могут и хотят выполнять свое дело достойным образом. Именно они попадают в ситуацию хронического стресса из-за своего чувства ответственности и необходимости его реализации.

В науке есть достаточно материала о психологических факторах разных заболеваний. Так, личностные

особенности больных бронхиальной астмой включают в себя повышенную ипохондричность, истерические эмоциональные реакции, неосознаваемую тревожность. Психотерапевты говорят, что у них выражен конфликт между потребностью в нежности и страхом перед ней, противоречивость в решении «брать и давать».

Язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки встречается чаще у людей со специфическими особенностями отношений к семье. Описан тип «тиранического пациента», который постоянно находится в напряжении, переживая одновременно внутреннюю зависимость от окружающих и страх перед ней. Это приводит к вспышкам агрессии – тирании.

Язвенная болезнь настигает и постоянно брюзжащих людей, переживающих постоянное агрессивное напряжение, за которым скрывается депрессия. Лечение всех этих заболеваний с применением психотерапии оказывается более эффективным, чем только медикаментозное.

Установлено, что существуют различные пути повышения биологической активности различных структур организма, которые обеспечивают его работоспособность в целом после завершения репродуктивного периода.

Наряду с этим возрастает необходимость усиления сознательного контроля и регуляции процессов. **Это осуществляется с помощью эмоциональной и психомоторной сферы человека.** Ведь общеизвестно, что определенной системой тренировок можно улучшать функции дыхания, кровообращения и мышечную работоспособность у лиц пожилого возраста. Б.А. Ананьев писал о том, что *«речемыслительные второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже других психофизиологических функций. Эти важнейшие приоб-*

речения исторической природы человека становятся решающим фактором онтогенетической эволюции человека».

Таким образом, различного рода изменения человека как индивида, происходящие в пожилом и старческом возрасте, направлены на то, чтобы актуализировать потенциальные, резервные возможности, накопленные в организме в период роста, зрелости и формирующиеся в период позднего онтогенеза. При этом участие личности в сохранности индивидуальной организации и регуляции ее дальнейшего развития в период гетерогенеза должно усиливаться.

А что можно сказать об изменениях в личности старого человека?

Что можно отнести к типичным проявлениям?

Чаще всего называются негативные, отрицательные характеристики, из которых мог бы получиться вот такой психологический «портрет» старого человека:

- снижение самооценки, неуверенность в себе, недовольство собой;
- опасение одиночества, беспомощности, обнищания, смерти;
- угрюмость, раздражительность, пессимизм;
- снижение интереса к новому – отсюда брюзжание, ворчливость;
- замыкание интересов на себе – эгоистичность, эгоцентричность, повышенное внимание к своему телу;
- неуверенность в завтрашнем дне – все это делает стариков мелочными, скупыми, сверхосторожными, педантичными, консервативными, малоинициативными и т.п.

Фундаментальные исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о многообразных проявлениях положительного отношения старого человека к жизни, к людям, к себе.



К.И. Чуковский

К.И. Чуковский, замечательный писатель и литературовед, писал в своем дневнике: «... *Никогда я не знал, что так радостно быть стариком, что ни день — мои мысли добрей и светлей*».

Исследователи личностных изменений в старости, характеризуя симптомы психического упадка и психических болезней, расстройств, считают, что **представление о психическом старении не может оказаться полным и цельным без учета благоприятных случаев, которые лучше, чем какие-либо другие варианты, характеризуют старение, присущее только человеку**. Эти варианты, будь они обозначены как удачные, успешные, благоприятные и, наконец, счастливые, отражают их выгодное ведущее и заметное положение в сравнении с другими формами психического старения.

Все изменения в пожилом возрасте можно классифицировать на три сферы:

1. В **интеллектуальной** — появляются трудности в приобретении новых знаний и представлений, в приспособлении к непредвиденным обстоятельствам. Сложными могут оказаться самые разнообразные об-

стоятельства: те, которые сравнительно легко преодолевались в молодости (переезд на новую квартиру, болезнь – собственная или кого-то из близких людей), прежде не встречавшиеся смерть одного из супругов, ограниченность в передвижении, вызванная параличом; полная или частичная потеря зрения.

2. *В эмоциональной сфере* – неконтролируемое усиление аффективных реакций (сильное нервное возбуждение) со склонностью к беспричинной грусти, слезливости. Поводом для реакции может быть кинофильм о прошлых временах или разбитая чашка.

В своей теории развития известный психолог Ш. Бюлер выделяет пять фаз развития, и последняя, пятая фаза, начинается в 65-70 лет.

Бюлер считает, что в этот период многие люди перестают преследовать цели, которые они поставили перед собой в юности. Оставшиеся силы они тратят на досуг, спокойно проживая последние годы. При этом обзревают свою жизнь, испытывая удовлетворение или разочарование. Невротическая личность обычно испытывает разочарование, потому что невротик вообще не умеет радоваться успехам, он никогда не доволен своими достижениями, ему всегда кажется, что он что-то не получил, что ему недодали. К старости эти сомнения усиливаются.

Восьмой кризис (Э.Эриксон) или пятая фаза (Ш.Бюлер) знаменуют собой завершение предшествующего жизненного пути, и разрешение этого кризиса зависит от того, как этот путь был пройден. Человек подводит итоги, и если воспринимает жизнь, как целостность, где ни убавить, ни прибавить, то он уравновешен и спокойно смотрит в будущее, так как понимает, что смерть – естественный финал жизни. Если же человек приходит к печальным

выводам, что жизнь прожита зря и состояла из разочарований и ошибок, теперь уже непоправимых, то его настигает чувство бессилия. Приходит страх смерти...

Психологи утверждают, что страх смерти – это чисто человеческое чувство, такого нет ни у одного животного. Именно поэтому оно и может быть преодолено. Философы, начиная с Платона и Аристотеля, стремились преодолеть трагизм смерти, освободить человека от страха перед ней. Древнегреческий философ Эпикур приводил простой и остроумный довод против страха смерти: *«Смерть для человека реально не существует, он с нею « не встречается». Покуда он есть, смерти нет. Когда же она есть – его нет. Поэтому ее не стоит страшиться»*. Выдающийся средневековый философ Френсис Бэкон по тому же поводу замечал: *«...люди страшатся смерти, как малые дети потомок... Но боязнь ее как неизбежной дани природе есть слабость»*.

Американские психологи, развивая идеи Эриксона о восьмом кризисе, говорят о подкризисах этого периода.

Первый – переоценка собственного «Я» независимо от профессиональной карьеры. То есть человек должен, прежде всего, для себя самого определить, какое место он занимает в жизни после ухода на пенсию, когда за ненадобностью отброшены мундиры, звания и должности.

Второй – осознание факта ухудшения здоровья и старения тела, когда приходится признать, что молодость, красота, стройная фигура, крепкое здоровье остались далеко в прошлом. Для мужчины труднее преодоление первого подкризиса, а для женщины второго.

Выделяются и этапы психологического старения, которые не зависят от паспортного возраста.

На *первом этапе* **сохраняется связь с тем видом деятельности, который был ведущим для человека до выхода на пенсию.** Как правило, этот вид деятельности был непосредственно связан с профессией пенсионера. Чаще это люди интеллектуального труда (ученые, артисты, учителя, врачи). Эта связь может быть непосредственной в форме эпизодического участия в выполнении прежней работы, может быть и опосредованной – через чтение специальной литературы, написание книг, темы. Если же эта связь обрывается сразу после ухода на пенсию, то человек, минуя первый этап, попадает на второй.

На *втором этапе* **наблюдается сужение круга интересов за счет выполнения профессиональных привязанностей.** В общении с окружающими уже преобладают разговоры на бытовые темы, обсуждение телевизионных передач, семейных событий, успехов или неудач детей и внуков. В группах таких людей уже трудно различить, кто был инженером, кто врачом, а кто профессором философии.

На *третьем этапе* **главенствующей становится забота о личном здоровье.** Любимая тема для разговора – лекарства, способы лечения, травы... И в газетах, и в телепередачах на эти темы обращается особое внимание. Наиболее значимым в жизни человеком становится участковый врач, его профессиональные и личностные качества.

На *четвертом этапе* **смыслом жизни становится сохранение самой жизни.** Круг общения сужен до предела: лечащий врач, социальный работник, члены семьи, поддерживающие личный комфорт пенсионера, соседи самого ближнего расстояния. Для приличия или по привычке – редкие телефонные разговоры со старыми знакомыми, ровесниками, почтовая переписка,

в основном, чтобы узнать, скольких еще осталось пережить...

И, наконец, на *пятом этапе* происходит **снижение потребностей чисто витального характера (еда, покой, сон). Эмоциональность и общение почти отсутствуют.**

Один из основателей отечественной психологии Б.Г. Ананьев объяснял, что парадокс человеческой жизни заключается в том, что у многих людей *«умирание»* происходит гораздо раньше, чем физическое одряхление. Такое состояние наблюдается у тех людей, которые по собственной воле начинают изолироваться от общества, что ведет к *«сужению объема личностных свойств, к деформации структуры личности»*. По сравнению с долгожителями, сохраняющими личность, *«некоторые начинающие»* пенсионеры в 60-65 лет кажутся сразу одряхлевшими, страдающими от образовавшихся вакуумов и чувства социальной неполноценности. С этого возраста для них начинается драматический период умирания личности. И вывод, который делает ученый: *«Внезапное блокирование всех потенциалов трудоспособности и одаренности человека с прекращение многолетнего труда не может не вызвать глубоких перестроек в структуре человека как субъекта деятельности, а потому и личности»*.

Психическое старение многообразно, диапазон его проявлений весьма широк. Обратимся к основным его типам.

В типологии Ф.Гизе¹³⁴ выделяются три типа стариков и старости:

1) **старик – негативист**, отрицающий у себя какие-либо признаки старости;

¹³⁴ Гизе (Giese) Ф. (1890 – 1935) – немецкий социальный психолог.

2) **старик – экстраверт**, признающий наступление старости через внешние влияния и путем наблюдений за изменениями (выросла молодежь, расхождение с нею во взглядах, смерть близких, изменение своего положения в семье, изменения-новшества в области техники, социальной жизни и т.д.);

3) **старик – интроверт**, для которого характерно острое переживание процесса старения. Человек не проявляет интереса к новому, погружается в воспоминания о прошлом, малоподвижен, стремится к покою и т.п.

И.С.Кон выделяет следующие социально-психологические типы старости:

Первый тип – **активная творческая старость**, когда ветераны, уходя на заслуженный отдых, продолжают участвовать в общественной жизни, в воспитании молодежи и т.д. – живут полнокровной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности.

Второй тип старости характеризуется тем, что **пенсионеры занимаются делами, на которые раньше у них просто не было времени: самообразованием, отдыхом, развлечениями и т.п.** – для этого типа стариков характерны хорошая социальная и психологическая приспособляемость, гибкость, адаптация, но энергия направлена главным образом на себя.

Третий тип (преимущественно женщины) находит **главное приложение своих сил в семье**. А поскольку домашняя работа неисчерпаема, то женщинам, занимающимся ею, просто некогда хандрить, скучать. **Однако, как отмечают психологи, удовлетворенность жизнь у этой группы людей ниже, чем у первых двух.**

Четвертый тип – это люди, **смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье**. С этим связаны и разнообразные формы активности, и

моральное удовлетворение. Вместе с тем обнаруживается склонность (чаще у мужчин) к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенная тревожность.

Наряду с выделенными благополучными типами старости И.С. Кон обращает внимание и на отрицательные типы развития:

а) **агрессивные, старые ворчуны**, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие бесконечными претензиями;

б) **разочарованные в себе и собственной жизни**, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая себя тем самым глубоко несчастными.

Существует и еще довольно оригинальная трактовка, где пожилые люди разделяются по типам в зависимости от интересов, главенствующих в их жизни:

1. **Семейный тип** – нацелен только на семью, ее благополучие.

2. **Одинокый тип**. Наполненность жизни достигается главным образом за счет общения с самим собой, собственными воспоминаниями (возможен вариант одиночества вдвоем).

3. **Творческий тип**. Не обязательно должен заниматься художественным творчеством, этот тип может реализовать себя и на садовом участке.

4. **Социальный тип – пенсионер – общественник**, занятый общественно-полезными делами и мероприятиями.

5. **Политический тип** заполняет свою жизнь участием (активным или пассивным) в политической жизни.

6. **Религиозный тип**.

7. Угасающий тип. Человек, который так и не смог или не захотел компенсировать былую полноту жизни каким-то новым занятием, не нашел применения своим силам.

8. Больной тип.

Люди такой направленности заняты не столько поддержанием собственного здоровья, сколько наблюдением за протеканием своих болезней.

Многие старики становятся девиантами, т.е. людьми отклоняющегося поведения (пьяницы, бродяги, самоубийцы...).

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация Бромлей – пять типов приспособления личности к старости:



Старость?

1) Конструктивное отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с

окружающими людьми. Они в меру критичны по отношению к себе и вместе с тем весьма терпимо относятся к другим, к их возможным недостаткам. Не драматизируют окончание профессиональной деятельности, оптимистически относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. Не пережив в прошлом слишком много травм и потрясений, они не проявляют ни агрессии, ни подавленности, имеют живые интересы и постоянные планы на будущее. Благодаря своему положительному жизненному балансу они с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка этой группы пожилых и старых людей довольно высока.

2) **Отношение зависимости.** Зависимая личность — это человек, подчиненный кому-либо, зависимый от супружеского партнера или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий из профессиональной среды. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие, не испытывать ни враждебности, ни страха.

3) **Оборонительное отношение,** для которого характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотному принятию помощи от других людей. Люди данного типа приспособления к старости избегают высказывать собственное мнение, с трудом делятся своими сомнениями, проблемами. Оборонительную позицию занимают иногда по отношению ко всей семье: если даже имеются какие-то претензии и жалобы в адрес семьи, они их не выражают. Защитным механизмом, который они используют против ощущения стра-

ха смерти и обездоленности, является их активность «через силу», постоянная «подпитка» внешними действиями. Люди с оборонительным отношением к наступающей старости с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

4) **Отношение враждебности к окружающим.**

Люди с таким отношением агрессивны, взрывчаты и подозрительны, стремятся «переложить» на других людей вину и ответственность за собственные неудачи, не совсем адекватно оценивают действительность. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими людьми. Они всячески отгоняют мысль о переходе на пенсию, так как используют механизм разрядки напряжения через активность. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами, многие из которых превратились в нервные заболевания. Люди, относящиеся к данному типу, склонны к острым реакциям страха, они не воспринимают свою старость, с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил. Все это соединяется еще и с враждебным отношением к молодым людям, иногда с переносом этого отношения на весь «новый, чужой мир». Такой своего рода бунт против собственной старости сочетается у этих людей с сильным страхом смерти.

5). **Отношение враждебности человека к самому себе.** Люди такого типа избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Они пассивны, не бунтуют против собственной старости, лишь безропотно принимают то, что посылает им судьба. Невозможность удовлетворить потребность в любви является причиной депрессий, претензий к себе и печали. С этими состояниями соединяются чувство одиночества и ненужности.

Собственное старение оценивается достаточно реалистично; завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

Чувство одиночества истощает душевные силы человека и таким образом подтачивает и физическое отсутствие человеческих контактов, разрушает личность, ее психический и социальный строй.

Доказано, что человек может нормально мыслить длительное время только при условии непрерывающегося информационного общения с внешним миром. Полная информационная изоляция – это начало безумия. Информация, стимулирующая мышление, связь с внешним миром также необходима, как пища и тепло, мало того, как наличие тех энергетических полей, в которых происходит вся жизнедеятельность людей на планете.

Сохранить нормальное, полнокровное человеческое общение, не поддаться зову одиночества значит отодвинуть старость.

Итак, что касается познавательного развития, то большинство ученых сходятся во мнении, что **основная часть умственных навыков все же остается относительно сохранными.**

Одно из главных изменений познавательных способностей в поздней взрослости – снижение скорости выполнения физических и умственных операций. Возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации, снижается скорость когнитивных процессов. **Отчасти это может объясниться тем, что пожилые больше молодых ценят точность. Они чаще стараются правильно ответить на каждый вопрос и реже пытаются угадать нужный ответ.** Кроме того, для них могут быть непривычными некоторые типы заданий, используе-

мых в разных ситуациях. Пожилые люди могут действовать медленнее потому, что в последнее время не пользовались каким-то навыком. Однако они могут компенсировать недостаток быстроты реакции за счет опыта. **Потренировавшись, пожилой человек в состоянии почти полностью восстановить прежнюю скорость реакций.**



И это старость

Исследования показывают, что в позднем возрасте немного ухудшаются функции сенсорной памяти, которая удерживает поступающую на вход сенсорную информацию в течение нескольких секунд до начала ее обработки. По-видимому,

пожилые люди способны принимать и удерживать чуть меньше информации, чем молодые. Их объем восприятия несколько меньше, особенно, когда два события происходят одновременно. Возможно, это происходит, потому что у пожилых людей хуже работают зрительная и слуховая системы. Первичная память, которая делает возможным осознанное переживание информации, остается без изменений. Во вторичной, долговременной, памяти, наблюдаются очевидные изменения. Пожилые люди склонны запоминать то, что для них важно, или может пригодиться в жизни. Они с трудом запоминают бесполезные списки слов, но могут продемонстрировать прекрасный результат при пересказе разбитого на параграфы текста. Пожилые обычно лучше выполняют задания, если получили инструкции по классификации и организации запоминаемого материала. Однако даже после тренировки людям за 70 не всегда удается достичь уровня молодых взрослых. Третичная память (на отдаленные события), видимо сохраняется у пожилых людей почти полностью.

Пожилые люди различаются, действительно, по уровню мнемических способностей. Образованные лучше выполняют тесты памяти, а люди, активно занимающиеся интеллектуальным трудом, выполняют тесты лучше тех, кто им не занимается.



Болезнь Альцгеймера

Снижение познавательной деятельности может вызываться как прямыми, так и косвенными причинами. К прямым причинам относятся болезнь Альцгеймера¹³⁵ и сосудистые поражения мозга. Распространенность деменции¹³⁶ в старости сильно преувеличена. Не являясь неизбежной, сенильная деменция, попадающая в раз-

¹³⁵ **Болезнь Альцгеймера** (также сенильная деменция альцгеймеровского типа) – наиболее распространенная форма деменции, неизлечимое дегенеративное заболевание, впервые описанное в 1906 году немецким психиатром Алонсом Альцгеймером. Как правило, она обнаруживается у людей старше 65 лет,

¹³⁶ **Деменция** (лат. *dementia*) – приобретенное слабоумие, стойкое снижение познавательной деятельности с утратой в той или иной степени ранее усвоенных знаний и практических навыков и затруднением или невозможностью приобретения новых. В отличие от олигофрении, слабоумия врожденного или приобретенного в младенчестве, представляющей собой недоразвитие психики, деменция – это *распад* психических функций, происходящий в результате поражений мозга, наиболее часто – в старости.

ряд органических заболеваний мозга, поражает 3-4% людей старше 65 лет. Частота этого заболевания резко увеличивается в позднестарческом периоде (до 47% после 85 лет).

К косвенным причинам снижения интеллектуального уровня относятся психологические ожидания, психическое здоровье, физическая форма, пищевая недостаточность, употребление алкоголя в течение длительного времени, лекарственные средства, принимаемые как по назначению врача, так и используемые при самолечении, интеллектуальная бездеятельность.

Многие выдающиеся и обычные люди в старости, как мы уже писали выше, успешно справляются с ухудшением познавательной способности. По мере того как они осознают объективные и субъективные потери познавательной способности, а также изменение баланса между приобретениями и потерями, у них происходит соответствующая реорганизация «Я». Уровень интеллекта физически здорового пожилого человека, видимо, может быть значительно выше предполагаемого. Однако несправедливые вердикты, которые обычно выносятся старым людям, могут существенно повлиять на их душевное состояние и привести к занижению самооценки и свойств личности. Поэтому в Китае, где, в отличие от западных стран (на идеалы которых сейчас во многом ориентирована и Россия), согласно вековым традициям старость уважают и почитают, пожилые люди даже убеждены, что обладают более острой памятью, чем молодые. В то же время результаты тестирований показывают приблизительно одинаковый уровень развития памяти у китайских пенсионеров и у американских. **Хотя в использовании возможностей памяти молодые яв-**

но превосходят пожилых, в том, что касается мудрости, верно обратное.

Мудрость – это экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные суждения по жизненно важным вопросам. Мудрость – это когнитивное свойство, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект, и которое, по всей вероятности, связано с опытом и личностью человека.

Видимо, существуют две причины, по которым с возрастом может увеличиться объем и повышаться качество знаний, связанных с мудростью человека:

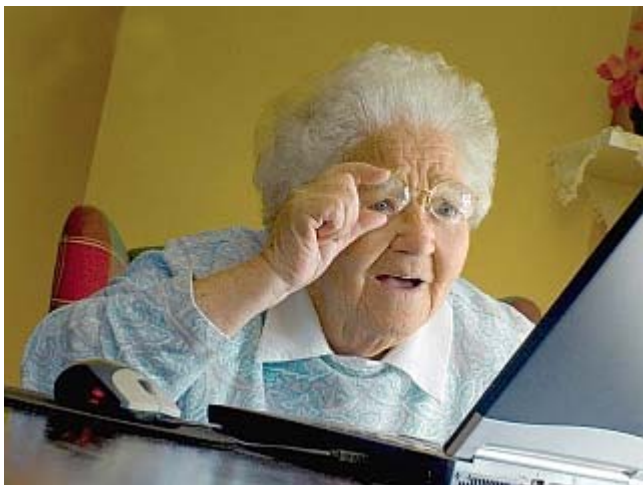
- во-первых, для полного понимания и использования, усиливающих мудрость факторов **нужен многолетний опыт поведения в различных ситуациях;**

- во-вторых, когда люди стареют, у них **развиваются благоприятствующие проявлению мудрости свойства, включая генеративность,** связанные с личностным и когнитивным ростом.

Тот факт, что мудрость накапливается именно по прошествии лет, делает опыт старших поколений невообразимо бесценным. Житейские знания пожилых, несмотря на быстро меняющиеся условия современной жизни, могут и должны найти себе применение. Особенно это касается общения стариков и детей. Далеко не все старики закосневают в своих взглядах, и далеко не все подростки, а тем более дети других возрастов категорически против усвоения опыта старших. К тому же, не зря народная пословица гласит: «Старый, что малый». Порой дети лучше понимают стариков, чем людей среднего возраста.

Несмотря на то, что в старости снижаются уровень запоминания и мыслительных способностей, быстрота

запоминания, это не исключает возможности обучения. Более того, для пожилых людей характерны большая выносливость в достижении цели, он может использовать опыт для нахождения готового решения вместо поиска нового. Психическое обогащение в старости не происходит автоматически, как это было раньше, оно требует высокого уровня развития самосознания и большой работы над собой. Для сохранения достаточно высокого уровня интеллекта в старости чрезвычайно важно сохранение мотивов для получения информации (можно обратить внимание на широко распространенное сегодня обучение пожилых людей пользованию интернетом – в силу невозможности часто выходить из дома, вообще передвигаться это для них, порой, и единственный способ общения с близкими, с миром).



Старый что малый

В целом нужно отметить следующее: несмотря на некоторое снижение скорости познавательных

процессов, у пожилых людей сохраняется способность к ее восстановлению при тренировке, а также способность к возмещению потери скорости за счет опыта. Познавательные возможности во многом зависят от самооценки, внутреннего настроя пожилого человека и его желания к саморазвитию.

Полагаем, что следует сказать и об особенностях эмоциональной сферы в старости. Специфика эмоциональной сферы пожилого человека во многом зависит от успешности прохождения возрастного кризиса, степени решенности возрастных задач, бессознательно принимаемой *стратегии старения*.

Психологи выделяют две основные стратегии эмоционального старения:

- первая предполагает возможность дальнейшего личностного роста;

- вторая направлена на сохранение себя, прежде всего, как индивида, т.е. на биологическое выживание.

Поскольку физиологические возможности и потребности медленно угасают, то вторая стратегия не обеспечивает удовлетворенности жизнью и позитивного эмоционального фона. При принятии первой стратегии человек сохраняет возможность социального развития, а также самосовершенствования в идеальном, интеллектуальном и личностно-психологическом плане. Предполагается, что в этом случае у него сохраняется структура смыслов жизни, повышается степень субъективной удовлетворенности жизнью вне зависимости от объективных условий (здоровья, семейных обстоятельств).

В целом, практически все исследователи отмечают, что в старости преобладает пониженный фон настроения, так как замедляется аффективная жизнь.

Из-за снижения силы и подвижности нервных процессов понижается интенсивность эмоций. Как правило, заостряется тот фон настроения, который преобладал у человека в молодые годы. То есть, если в молодости он чаще был печален, то в пожилом возрасте, это настроение будет не только преобладать в количественном плане, но и чувствоваться сильнее. В старости наблюдается зависимость эмоционального состояния от типа соматического заболевания. Например, гипертоники повышено ранимы, обидчивы, мнительны. В сознании человека старость часто отражается как болезненное состояние, с которым можно и нужно бороться.

Типичным явлением для пожилых людей является **возрастно-ситуационная депрессия – расстройство настроения без наличия нервно-психического заболевания, равномерное и стойкое, сильное понижение настроения, впервые возникшее в старости.** Субъективно это переживается как чувство пустоты, ненужности, неинтересности всего происходящего и негативности будущего, имеет место негативное восприятие молодости. Самому пожилому человеку его состояние кажется обычным, и поэтому помощь отвергается. **Основным травмирующим фактором является собственный возраст, а содержанием – неприятие своего старения.**

Выделено три варианта течения возрастно-ситуационной депрессии:

1. **Ипохондрическая фиксация на старческих недугах.** Человек «заикликивается» на болезнях и способах лечения, при этом он не связывает их со старостью и надеется на излечение.

2. **Бредоподобные идеи о притеснении.** Отношение окружающих представляется исключительно несправедливым, кажется, что все вокруг морально

притесняют, ущемляют права. Отсутствие притеснений доказать невозможно, так как человек не способен к критическому отношению.

3. Вымыслы с горделивыми идеями о собственной значимости. Человек рассказывает либо выдумывает избранные эпизоды из жизни.

Что касается страхов, то у человека в позднем возрасте сохраняются все страхи, накопленные в течение жизни, и прибавляются специфические страхи этого периода. До 70 доминируют страхи одиночества, болезни, смерти, будущего; после 70 – страх смерти, болезни, плохих людей, одиночества. Для обоих периодов характерны страх беспомощности, иррациональные страхи, моральные страхи, связанные с необходимостью дать себе отчет о прожитой жизни.

На эмоциональное состояние пожилого человека во многом влияет наличие психосоматических проблем. Многие из них обусловлены переживаниями в течение жизни, часть появляется уже в пожилом возрасте, которому свойственно наличие большого количества стрессогенных ситуаций и событий. Часто в психосоматических заболеваниях проявляется неудовлетворенность человека прожитой жизнью. Многим пожилым людям больно обращаться к своему прошлому, поэтому они избегают осмысливания, вытесняют чувства и мысли, что приводит к отчаянию, апатии, а также находит выражение в различных соматических заболеваниях.

Итак, понятно: к старости, как правило, человек становится эмоционально более ранимым, требует более чуткого внимательного отношения, особенно со стороны близких, родственников, работников медицинских и социальных учреждений. Несмотря на это, при выборе жизненной стратегии, пожилой человек может чувствовать себя

эмоционально благополучно при практически любых жизненных обстоятельствах (кстати, стоит заметить, что в задачи социальных служб должно входить не только обеспечение психоэмоционального комфорта, но и помощь в выработке позитивной стратегии эмоционального старения. Скорее всего, наибольшее влияние на этот выбор оказывает осмысление жизненного пути).

А теперь что касается ценностных ориентаций личности, то есть представлений человека о главных целях жизни и основных способах достижения этих целей.

Система ценностных ориентаций, идеологичная по своей сущности, формируется на основе высших социальных потребностей (потребность включения в данную социальную среду в широком смысле как интернализация¹³⁷ общесоциальных, социально-классовых условий деятельности) и в соответствии с общественными условиями, представляющими возможности реализации определенных социальных и индивидуальных ценностей.

Вообще выделяются следующие ценностные ориентации у пожилых людей:

- работа на производстве;
- полезность людям, обществу;
- общественная работа;
- сознание выполняемого долга;

¹³⁷ **Интернализация** (от лат. *interims* – внутренний) – процесс осваивания внешних структур, в результате которого они становятся внутренними регуляторами. В психологии интернализацией или интериоризацией (от лат. *interior* – внутренний) – англ. *interiorization* (inter-nalization); нем. *Interiorisation* называется процесс превращения внешних реальных действий, свойств предметов, социальных форм общения в устойчивые внутренние качества личности через усвоение индивидом выработанных в обществе (общности) норм, ценностей, верований, установок, представлений и т. д.

- общение с людьми; семья, дети; внуки;
- уважение, авторитет, забота окружающих;
- материальное обеспечение;
- хорошее здоровье;
- активность, интересный досуг;
- покой, отдых;
- независимость от окружающих.

Таким образом, ценностные ориентации пожилых людей отражают самые разнообразные потребности, которые присущи и людям среднего возраста, и молодежи:

1) Связанные с социальными потребностями (в значимой деятельности, содержательном досуге, спокойном отдыхе, хороших материальных и бытовых условиях).

2) Социально-психологические потребности (в межличностном общении, престиже, независимости, чутком, заботливом отношении окружающих).

3) Потребность в сохранении здоровья.

Специфическими для пожилого возраста являются только ориентация на освобождение от дел и на внуков. Источник удовлетворения для пожилых людей заключается не только в собственном благополучии, но и в благополучии, успехах семьи, близких людей. Ценностная сфера человека меняется с общими тенденциями ценностных изменений поколения.

Иерархия ценностей пожилых людей заметно изменилась за последние двадцать лет (см. таблицу 1).

Такие доминирующие ценности, как «работа на производстве» не просто покинула ценностное ядро, но переместилась на периферию шкалы ценностей (со 2 на 10 ранг, покой и отдых с 4 на 8 место). На смену им появляются «материальное благополучие» (изменившее свой ранг с 6 на 3) и общение с людьми (4 ранг вместо 8).

Неизменно значимыми остались непреходящие ценности: семья, дети и здоровье. Помимо «общения с людьми» в ценностном ядре оказалась и такая ценность как «независимость в жизни». **В целом, можно прийти к выводу, что по мере переустройства России возрастает самостоятельность пожилых людей, усиление их самоориентации на самореализацию и социальные взаимодействия.**

Таблица 1
Изменение иерархии ценностей пожилых людей (1999-2010 гг.).

Значимость ценностей для пожилых людей по порядку ранжирования в 1999 году	Ранжирование ценностей пожилыми людьми в 2010 году
1) семья и дети, внуки; 2) работа на производстве; 3) хорошее здоровье; 4) покой и отдых; 5) полезность людям; 6) материальное обеспечение; 7) активный, интересный досуг; 8) общение с людьми; 9) независимость в жизни; 10) общественная работа; 11) сознание выполненного долга.	1) хорошее здоровье; 2) семья и дети, внуки; 3) материальное обеспечение; 4) общение с людьми; 5) независимость в жизни; 6) полезность людям; 7) активный, интересный досуг; 8) покой и отдых; 9) сознание выполненного долга; 10) работа на производстве; 11) общественная работа;

При этом, однако, такая ценность общественного взаимодействия, как «общественная работа» по-прежнему остается в конце списка. Это связано с общей культурой жизнедеятельности в нашей стране и соответствует реальной ситуации, поскольку в отличие

от западных стран, общественная работа на добровольческих началах плохо развита в России.

Человек не сразу рождается стариком...

Американский психолог Абрахам Маслоу создал иерархическую теорию потребностей и самореализации, к которой он пришел, изучая жизнь великих людей. По Маслоу, человек как бы поднимается по ступеням вверх, от физиологических потребностей к потребностям в безопасности и самосохранении, отсюда к потребностям в любви и признании, выше – в самоуважении и самоутверждении и, наконец, вершина – потребность в самоактуализации. **По всей видимости, преобладание одних потребностей над другими зависит и от выбранной стратегии, типа старения.**

Конечно, скажем еще и о содержании самосознания пожилого человека – оно претерпевает очередные изменения, как и во всех предыдущих возрастах. Рассмотрим эти изменения в соответствии со структурой самосознания, выделенной В. С. Мухиной¹³⁸.

1. Притязание на признание находится в состоянии депривации, так как существенно уменьшается число факторов, за счет которых можно было получать признание. В первую очередь это касается внешнего вида, а также социального статуса. В результате для пожилого человека обостряется значимость внешнего

¹³⁸ **Мухина Валерия Сергеевна** (род. 22.01.1935) – ведущий отечественный психолог с мировым именем, академик РАО и РАЕН, доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой психологии развития Московского педагогического государственного университета, главный редактор журнала «Развитие личности», председатель секции «Развитие личности» Российского психологического общества, член Союза писателей России, лауреат премии Президента РФ в области образования.

признания, которое теперь в основном зависит от родственников. Однако благодаря явлению психологического **витаукта**¹³⁹ пожилой человек находит пути для поддержания своего притязания на признание. Это происходит с помощью следующих механизмов:

а) идентификация со своим поколением и приписывание ему только положительных качеств;

б) завышенная оценка своего характера, отношений и участия в труде;

в) некоторое снижение идеальной самооценки, уменьшение разрыва между идеальным и реальным «Я»;

г) ориентация на детей и внуков («приписывание» себе их успехов);

д) ретроспективный характер самооценки.

В самооценку включается еще и самоощущение старости. **Признание себя старым – сильнейший психологический фактор старения. Но отсутствие самоощущения старения не лучше для физического и психического состояния. Правильное, конструктивное ощущение собственного возраста находится где-то на очень тонкой грани между двумя крайностями.**

2. В этом возрасте происходит окончательное отторжение от своего имени. Круг людей, которые могут называть старика хотя бы по имени и отчеству чрезвычайно сужается. Отходит на задний план общение с коллегами, уменьшается количество ровесников, в итоге у пожилого человека остается только семейно-ролевое имя «бабушка» или «дедушка». Важно, чтобы человек все-таки мог иметь опыт общения по имени, имени-отчеству. Это будет способствовать «незацикливанию» на одной социальной роли.

¹³⁹ **Витаукт** – механизм, определяющий устойчивость и продолжительность существования живой системы.

3. Иногда пожилой человек делает акцент на правах в ущерб осознанию своих обязанностей. Это приводит к перекалыванию ответственности на других и принятию неконструктивной позиции «Мне должны», которая мешает мобилизовать свой организм и психику для дальнейшей успешной адаптации.

4. В осознании временной перспективы происходит значительный сдвиг: удлиняется прошлое и сокращается настоящее. Будущее воспринимается кратко или совсем отсутствует. Чем дальше располагается событие во временной перспективе, тем ярче оно окрашено эмоционально. Прошлое как будто присутствует в настоящем. Бег времени замедляется, поэтому наблюдается гипертрофированность, «растягивание» событий. Как правило, жизнь старика небогата событиями, однако они заполняют собой все его индивидуальное пространство и время. Событие, которое воспринимается молодыми как незначительный эпизод (например, приход врача, поход в магазин), для пожилого становится делом целого дня.

5. Половая идентификация. В пожилом возрасте происходит размывание половой идентификации человека. Бессознательное человека не стареет, и эротические потребности продолжают существовать. Однако увеличивается высота и численность барьеров, препятствующих удовлетворению желания. Это происходит вследствие сомнений во внешней привлекательности, следования принятым на себя ролям, негативного предыдущего опыта, наличием страхов перед зависимостью и желанием зависеть, страхом перед близостью и желанием близости. У мужчин один из барьеров определяется наличием «достиженческой» позиции. Особенностью сексуальности в старости является повышенная чувствительность к прикосновениям.

Итак, психологические задачи *пожилого возраста (старости)* включают: становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и в перспективе, самореализацию и самоутверждение.

Конкретизируем психологические задачи пожилого возраста, используя теорию Э.Эриксона, в которой основное внимание акцентировано на формировании эго-идентичности. Под идентичностью понимается набор своеобразно объединенных и приемлемо согласующихся между собой представлений человека о своих физических, психологических и социальных качествах, целостность личности. Развитие эго-идентичности происходит в течение всей жизни человека. **Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека.** Теперь он черпает подтверждения неизменности своей идентичности в прошедших событиях; в том, чем и кем он был для себя и окружающих раньше. Например, если он был примерным родителем, или выдающимся специалистом, то при определении себя в старости он будет указывать именно на эти факты. Это время ставит перед человеком и новую задачу: **убедиться в ценности прожитой жизни.** Конечной стадией в теории жизненного цикла Эриксона является психосоциальный конфликт *«целостность эго против отчаяния»*. **Только в человеке, который каким-то образом проявил заботу в отношении людей и вещей и приспособился к успехам и разочарованиям, неотъемлемым от жизни, в родителе детей и создателе идей – только в нем постепенно созревает плод всех семи стадий – интегративность или целостность личности.**

Это чувство идет из способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь и сказать себе: «Я доволен». Э.Эриксон отмечает несколько составляющих такого состояния души: **все возрастающая личностная уве-**

ренность в своей приверженности к порядку и осмысленности; постнарциссическая любовь человеческой личности как переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни, независимо от того, какой ценой они достигаются; принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене; новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям; приятное отношение к принципам прошлых времен и различной деятельности в том виде, как они проявлялись в человеческой культуре. Владелец такой личности понимает, что **жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу.** Тогда, как полагает Эриксон, в старости приходит настоящая зрелость и, как приобретение этого периода, полезное чувство «мудрости прожитых лет». Но, в то же время, он отмечает: *«Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость — это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом смерти».*

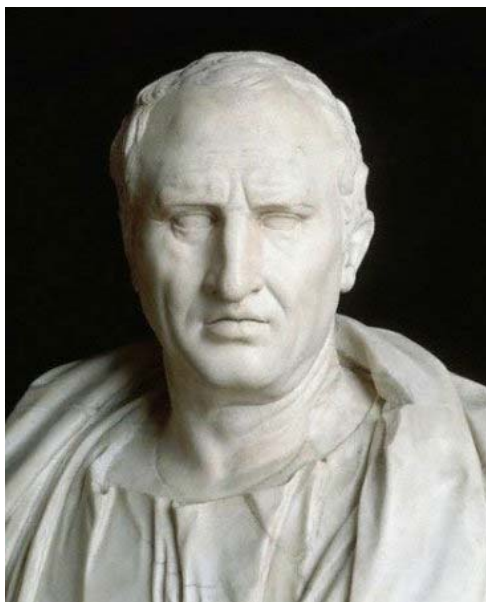
Практически все возрастные психологи считают, что классический образ «психической окаменелости» все же не годится для правильного понимания пожилого возраста. **Сознание человека и его психика имеют системное строение, и изменение (в частности, ухудшение) одних психологических функций может быть успешно компенсировано за счет других психологических функций.** Кризис и есть свидетельство того, что субъект в условиях изменившихся психофизиологических возможностей организма, состояния здоровья, исчерпавшейся мотивации достижений и прочего оказывается

готов к изменению образа жизни и внутренней позиции по отношению к жизни. Выход на пенсию, и другие маркеры смены статуса, формально узаконивают эти изменения, делают их, так сказать неизбежными, так как самостоятельно принятое решение о выходе на пенсию, например, есть всегда решение развивающегося субъекта.

С точки зрения гуманистической психологии **важнейшее условие самореализации в любом возрасте, личностного роста и психического здоровья – это позитивное принятие человеком себя, которое возможно только при безусловном позитивном принятии со стороны значимых других.** По-видимому, для пожилого возраста безусловное позитивное принятие себя связано с безусловным позитивным принятием своего жизненного пути (семьи, профессии, досуга, жизненных ценностей и другое). Для большинства пожилых людей практически исчерпаны возможности сколько-нибудь серьезных изменений в жизненном пути. Но пожилой человек может бесконечно много работать со своим жизненным путем в идеальном плане, внутренне, и именно в данном случае ему необходима психологическая помощь. Его ведущей деятельностью становится внутренняя работа по принятию своего жизненного пути.

Можно сделать выводы, что, несмотря на наличие необратимых и не сколько психологических, сколько биологических изменений, которые можно значительно замедлить в соответствии с современным уровнем развития медицины, сохранность когнитивных процессов во многом зависит от самооценки, внутреннего настроения пожилого человека, его желания к саморазвитию и тренировки. При этом опыт позволяет восполнить снижение скорости познавательных процессов, а неос-

поримым преимуществом старости является приобретение мудрости.



Марк Туллий Цицерон

Самым активным защитником старческого возраста был римский политический деятель и философ Марк Туллий Цицерон (106-43 до н. э.), написавший в 44 г. диалог «Катон старший, или о старости», где Цицерон мастерски защищает и восхваляет пожилой возраст, как наиболее ценный для человека и для общества в целом. Он выступает против четырех основных обвинений, выдвигаемых противниками старческого возраста: 1) что старость мешает человеку принимать участие в общественной жизни; 2) что она несет с собой различные заболевания и физическую немощь; 3) что она лишает человека сексуальных радостей; 4) что она пугает его перспективой близкой смерти. Согласно Цицерону, для мудрого человека старьей

возраст — самый драгоценный период жизни, так как страсти успокаиваются и более не затуманивают рассудок. Кроме того, человек в старости владеет таким сокровищем, как накопленный опыт. Больших высот можно достигнуть путем размышления благодаря силе характера и здравому смыслу; во всем этом старые люди превосходят молодых.

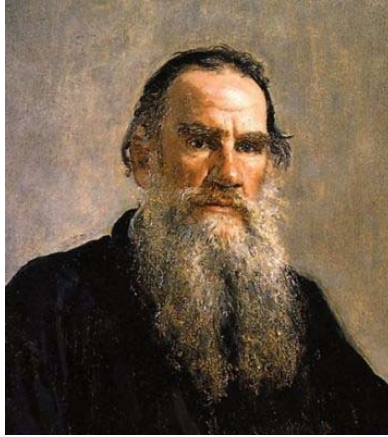
Сенека (1 в.) подчеркивал, что для стариков важно чувствовать себя полезными для общества, что жизнь человека оценивается тем, что он в нее вкладывает, А НЕ ЕЕ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬЮ.

Тем не менее, большинство писателей древности описывали старость как мрачный, жалкий период человеческой жизни (Ювенал, Вергилий, Максимилиан, Гораций и др.), хотя сами продолжали плодотворно работать до глубокой старости.

Хорошо известно, что многие великие ученые и художники сохранили свои творческие способности до глубокой старости (Гиппократ, Платон, Коперник, Тициан, Толстой, Верди и др.).

Есть особая привлекательность в художественных и научных произведениях, созданных в пожилом возрасте, благодаря возрождению чувств.

Самый крупный греческий автор трагедий Софокл создает в глубокой старости свои лучшую трагедию «Эдип в Колоне».



А.Толстой

Микеланджело и Тициан в 90-летнем возрасте писали столь же замечательные картины, как в юношеском и зрелом возрасте.

Любовь 74-летнего Гете к юной У. фон Леветцовой обогатила немецкую литературу превосходной марииенбадской элегией.

Привязанность пожилого Шатобриана к молодой Леонтине вызвала подобное омоложение чувств.

В истории медицины примеры такого счастливого вдохновения можно найти в биографиях Р. Коха и С. Ганемана.

Бодрость духа сохранили философы и натуралисты Кант, Шопенгауэр, Ньютон, Спенсер, создавая в глубокой старости свои научные системы.

Вольтер в глубокой старости сохранил остроумие и сарказм.

Лев Толстой в глубокой старости выдвинул новые мысли, полные юношеского энтузиазма.

Следует запомнить: эгоцентричность, семейно-бытовые картинки, инволюционный процесс, выход на пенсию, психический упадок, «очарование

преклонного возраста», эмоциональная и психомоторная сферы, восьмой кризис (Э.Эриксон) пятая фаза (Ш.Бюлер), сужение круга интересов, забота о личном здоровье, сохранение самой жизни, снижение потребностей витального характера, старик – негативист, старик-экстраверт, старик-интроверт, конструктивное отношение человека к старости, отношение зависимости, оборонительное отношение, отношение враждебности к окружающим, отношение враждебности человека к самому себе, чувство одиночества, стратегии старения, болезнь Альцгеймера, деменция, мудрость, интернализация, аффективная живость, интегративность или целостность личности, Мухина В.С., витаукт.

Вопросы и задания по Главе XXIII

1. Чем можно объяснить изменение возрастного порога старости?
2. Что же может представлять собою жизнь человека в этот период?
3. Что такое психический упадок?
4. Расскажите об известных вам выдающихся личностях, продолжавших трудиться, творить в преклонном возрасте.
5. Что представляет собой старение с точки зрения медицины?
6. Что можно сказать об изменениях в личности старого человека?
7. Каким образом можно классифицировать изменения в пожилом возрасте?
8. Попробуйте ответить на вопрос о том, что такое страх смерти?
9. Попытайтесь перечислить и охарактеризовать этапы психологического старения.
10. Расскажите о типологии Ф.Гизе.
11. Расскажите о типологии И.С.Кона.
12. Дайте общее представление о трактовке, где пожилые люди разделяются по типам в зависимости от интересов, главенствующих в их жизни.
13. Расскажите о классификации Бромлей.
14. Как происходит и как проявляется снижение интеллектуального уровня в пожилом возрасте?
15. Расскажите о вариантах течения возрастноситуационной депрессии.
16. Что такое стратегии старения?
17. Каковы основные ценностные ориентации и потребности у пожилых людей?
18. Что за изменения происходят согласно структуре самосознания, выделенной В. С. Мухиной?
19. Расскажите о задачах пожилого возраста по Э.Эриксону.

Глава XXIV. Акмеология и андрагогика – спутники возрастной психологии и психологии развития

Полагаем вполне разумным, говоря о возрастном развитии человека, сообщить ряд сведений о научных дисциплинах, не просто стоящих рядом с психологией развития, но и в значительной мере определяющих решение целого ряда проблем чисто психологических, психофизиологических, относящихся к исследованию личности человека в тот или иной его период жизни, жизнедеятельности, профессиональной деятельности и т. д.

Начнем с общего представления об акмеологии, разговор о которой уже шел выше.



Н.А.Рыбников

В 1928 г. Н.А. Рыбников¹⁴⁰ предложил термин «акмеология» в качестве обозначения новой науки «... о развитии зрелых людей».

Акмеология (от акме – в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора и логия – от греческого logos – учение), наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его профессиональной зрелости.

С середины XX века в мировой практике усилились тенденции к интеграции научного знания. Это привело к появлению таких наук, как кибернетика, эргономика, системотехника, информатика. Их становление позволило человечеству сделать существенный рывок в решении огромного количества проблем.

Но в области исследования системных качеств человека не существовало специального понятийного аппарата достаточно высокого уровня, который позволил бы объединить достижения наук и создать базис для разработки теории достижения человеком наивысших результатов в своем развитии, в достижении вершин профессионального мастерства, социальных вершин и экономического благосостояния. Системный онтологический кризис психологической науки, о котором сегодня так много говорят ученые, поставил вопрос о создании новой методологической парадигмы. Эту парадигму и призвана создать акмеология.

Уже в 1969 году Б.Г. Ананьев определил место акмеологии в системе наук о человеке – выходит его известный труд «Человек как предмет познания».

¹⁴⁰ Николай Александрович Рыбников (1880-1961) – выдающийся отечественный психолог, член-корреспондент АПН РСФСР, доктор педагогических наук, профессор, автор биографического метода психологических наблюдений и трудов по общей, возрастной и педагогической психологии.



А.А.Бодалев

В 1993 году появляется книга А.А.Бодалева «Акмеология как учебная и научная дисциплина».

Затем, в 90-е гг. под руководством А.А. Деркача и А.А. Бодалева была создана первая кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации.

В 1992 г. – по инициативе Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача и А.М. Зимичева в Санкт-Петербурге создана и зарегистрирована научно-общественная организация «Академия акмеологических наук».

В 1995 г. – по инициативе А.М. Зимичева учреждено первое высшее учебное заведение акмеологического профиля – Санкт-Петербургская акмеологическая академия, ныне – Санкт-Петербургский институт психологии и акмеологии.

Следует отметить, что, согласно определению, акмеология относится одновременно к педагогической и психологической отраслям наук.

Основная область исследований акмеологии связана с изучением профессионализма как высшей ступени развития человека.

Объект акмеологии – профессионализм педагогической, инженерной, медицинской, военной, спортивной и другой деятельности людей.

Предмет акмеологии – объективные (качество полученного воспитания и образования) и субъективные (талант, способности человека) факторы, содействующие достижению вершин профессионализма, а также закономерности в организации обучения специалистов.

Акмеология исследует проблемы противоречий между растущим объемом информации, с одной стороны, и временем, необходимым для овладения ею – с другой.

Акмеология выявляет общие и различные черты, проявляющиеся у людей в процессе их деятельности, а также исследует факторы, которые определяют качественные и количественные характеристики «акме».

Нравственная воспитанность профессионала означает превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, поэтому акмеология изучает также проблему зависимости между особенностями профессионализма человека и его поведением вне сферы профессиональной деятельности.

Важнейшей задачей акмеологии является разработка методического инструментария, помогающего организовать условия для оптимального достижения людьми ступеней профессионализма во всех сферах человеческой деятельности, для проявления ими своих социально значимых и творческих качеств.

Кроме того, можно сказать, что акмеология – это и новая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке. **Это наука о закономерностях развития личности под влиянием самоопределения, жизненного опыта, социального окружения и образования.**

Еще академик Б.Г. Ананьев предвидел, что акмеологии суждено создать научный аппарат, который позволит адекватно отражать проблему эффективного развития и становления человека во всей совокупности его качеств.

Акмеология исследует целостного человека как субъекта межличностного общения, творческой, учебно-познавательной, профессиональной и управленческой деятельности и факторы, содействующие или препятствующие достижению вершин социального успеха и профессионального мастерства.

Итак, акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических дисциплин и изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Ступень зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости, или, как ее еще называют, акме, – это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист-труженик в какой-то определенной области деятельности, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как супруг, как родитель, оно, вместе с тем, никогда не является статичным образованием и, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью.

Чтобы целостно понять человека как «владельца», как «носителя» всех этих его «ипостасей», осмыслить всю сложность зависимостей между ними, необходимо сведение в единую «картину» результатов изучения зре-

лого человека, полученных в исследованиях, проведенных с позиций разных наук.

Подобные целостные «картины» проходящего ступень зрелости человека, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве во всех их взаимосвязях и опосредствованиях и нарабатываются акмеологией в ходе осуществления комплексных исследований учеными, представляющими эту новую науку.

Интеграция данных, получаемых при таком подходе к изучению человека, – процесс необычайно трудный и потребовавший создания особой методологии, а также техники их научно-корректного сопряжения друг с другом.

Последовательная опора на них позволила установить, что физическая зрелость человека, его психическая зрелость, находящая выражение в сформированности его ума, чувств, воли, его личностная зрелость, которая, конечно, зависима от интеллекта и воли, но, главным образом, все-таки проявляется в отношениях, его зрелость как субъекта, обнаруживающаяся в способностях, связаны друг с другом самым тесным образом. Вместе с тем оказывается, что, как правило, не происходит одновременного достижения ступени зрелости всеми блоками образований, в которых человек выступает как индивид (живой организм), как личность и как субъект деятельностей, и дальше, уже на ступени самой зрелости, у человека наблюдаются тоже разные темпы протекания изменений в названных образованиях.

И время выхода на уровень акме человека как индивида, как личности и как субъекта творческой деятельности часто не совпадает, или совпадает относительно.

Акмеология пытается полностью исследовать особенности этой важнейшей ступени, которую проходит

человек в своем развитии — **степени зрелости**. Она определяет сходное и различное в ней у разных людей и проявляет у них своеобразие действия факторов, которые обуславливают индивидуальную картину зрелости. И конечно, важное место здесь занимает прослеживание характера взаимовлияний свойств и качеств «физической» и «духовной» «субстанций» человека.

Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него и на то, какое оно, «работает» вся предшествующая жизнь человека. Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большой мере зависит, с каким запасом физической прочности подойдет человек к степени зрелости, какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым.

При переходе на ступень зрелости здоровье человека может быть близко к норме, а может быть отягощено хроническими заболеваниями. Актуализирующиеся у него побуждения могут соответствовать сути общечеловеческих ценностей, но за ними могут стоять и ложные ценности, и псевдоценности.

И в видах деятельности, от которых зависит его существование, человек может оказаться беспомощным, не по возрасту инфантильным или, наоборот, продуктивно деятельным не только на репродуктивном, но и на творческом уровнях.

Поэтому следующей задачей, которую решает акмеология, является выяснение характеристик, которые должны быть сформированы у человека в дошкольном детстве, в младшем школьном возрас-

те, в годы отрочества и юности, чтобы он во всех отношениях смог успешно проявить себя на ступени зрелости.

Акмеология шаг за шагом прослеживает механизмы и результаты воздействий макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.) и природных условий на человека, ставя и решая при этом задачу разработки такой стратегии организации его жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях объективировать себя на ступени зрелости.

Да, нам известно уже, что характер и уровень проявления у человека индивидуальных, личностных и субъектных особенностей на всем протяжении ступени зрелости нельзя представлять себе в виде, так сказать, ровной линии, гладкого плато. Проходя эту ступень, человек переживает и взлеты, и падения. Это относится и к состоянию его здоровья, и к его личностным проявлениям, и к проявлениям им себя в разных видах деятельности.

Очень часто внешне незаметные, медленно идущие изменения в организме взрослого человека, в его сознании при исследовании им окружающей действительности и себя в ней, накоплении опыта общения и при осуществлении деятельности имеют своим следствием больший или меньший подъем в показателях его физического состояния, в социальной значимости его поступков, в продуктивности его деятельности. У одних людей таких заметных «скачков» в индивидуальных, в личностных, субъектно-деятельностных характеристиках проявлений их бывает несколько, у других – всего один. И в них выражается достигнутый человеком

высший для него уровень гражданственности, трудоспособности, гуманизма.

И этот высший для каждого человека уровень в его развитии, который приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, есть его *акме*, его вершина.

Насколько оказывается высокой эта «вершина», насколько она содержательно многогранна и богата, насколько социально велики и новаторски оригинальны результаты его деяний при достижении акме, зависит от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего акме, от социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуации, в которую он попадает, поднявшись на ступень зрелости. Но не в меньшей мере количественно-качественные показатели его акме определяются тем, какой у него успел образоваться кругозор, сформироваться общий и специальный интеллект, сложиться нравственное ядро, развиться способности творчества.

Люди отличаются друг от друга умением противостоять неблагоприятным обстоятельствам и вопреки им осуществлять свои замыслы. И их акме, оцениваемое с учетом конкретных условий его проявления, всегда показывает, чего они стоят как индивиды, как личности и субъекты деятельности.

Сказанное выше определило основные задачи акмеологии:

- научное освещение феноменологии акме;
- объективирование общего и различного в ней у разных людей;
- прослеживание в действии факторов, которые определяют качественно-количественные характеристики акме.

Помимо рассмотрения развития всей совокупности характеристик человека, в которых находит выражение его зрелость, а в ней его акме, акмеология научно анализирует зрелость и акме более конкретно, имея в виду только овладение человеком профессией, достижение им в ней уровня мастерства – постижение сущности профессионализма, видение и понимание путей, ведущих к нему, имеет не только сугубо теоретическое, но и большое практическое значение: огромное число людей, которые подвизаются в политике, экономике, в сфере управления, в науке, во многих других областях деятельности не являются при этом профессионалами во всем значении этого слова. И суммируя, такой непрофессионализм ведет к громадным потерям в строительстве государственности, в экономике, во внешней и внутренней политике, в промышленности и в сельском хозяйстве, в управлении ими, в сфере воспитания и образования и во всех других областях жизни народа. Непрофессионализм способствует росту напряженности в межнациональных отношениях, ведет к росту числа межличностных конфликтов и к психологическому дискомфорту в самочувствии людей.

Отсюда понятно, насколько актуальна разработка акмеологией следующего круга проблем:

- профессионализм и его основные характеристики;
- профессионализм и зрелость человека;
- пути предотвращения профессиональной деформации;
- пути достижения профессионализма и др.

Конечно, настоящий профессионализм всегда сопрягается с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата. Естественно, последнего не будет, если у человека не окажется и

нужного для его профессионального труда состояния здоровья.

В связи с только что сказанным, следующая задача акмеологии состоит при изучении труда профессионалов экстра-класса в разных областях деятельности выделить общее, которое их объединяет, и, таким образом, научно раскрыть как содержание явления высокого профессионализма, так и соответствующего ему понятия.

Чтобы хорошо разобраться в наиболее характерных чертах профессионализма, высокий уровень которого становится обычно доступным человеку на ступени зрелости, надо четко видеть непремennую связанность составляющих его психических образований со всеми другими блоками свойств, входящих в его личностную и субъектную структуру, рассматриваемую в широком смысле.

Из всего перечисленного вырисовывается еще одна проблема, относящаяся к компетенции акмеологии, это зависимости между особенностями профессионализма зрелого человека и другими проявлениями последнего вне сферы профессиональной деятельности.

Наблюдения за проявлениями высокого профессионализма в жизни нередко фиксируют остановки в его росте, а иногда и утрату его, а также деформацию личности самого профессионала. Описание феноменологии подобных случаев, их классификация, прослеживание причин, их вызывающих – это тоже задача акмеологии.

Если попытаться назвать все конкретные области деятельности, в которых наряду с общими чертами профессионализма обнаруживаются в каждом случае и свои специфические черты, то это будут области «человек – живая природа», «человек – общность», «чело-

век — техника и неживая природа», «человек — человек», «человек — знаковые системы», «человек — образы искусства».

Различия в объектах деятельности, в задачах, которые приходится решать людям, работающим в каждой из этих областей, несхожесть «технологий», которые надо использовать, чтобы получить высокий результат, который в каждой деятельности свой — это все, взятое в совокупности, определяет своеобразие содержания и формы профессионализма в каждой из названных областей.

Кроме того, надо иметь в виду, что в жизни есть отдельные деятельности, которые в большой мере находятся на стыке названных областей, а потом ведь внутри каждой области, просматриваемой как по горизонтали, так и по вертикали, всегда есть рабочие места, посты и должности, предъявляющие не во всем совпадающие требования к занимающим их людям. И конечно, чтобы по праву быть во всех этих последних случаях в числе подлинных профессионалов, человек должен нести в себе, сформировать у себя соответствующие способности, очень дифференцированно «нажить» конкретный фонд знаний, навыков и умений и научиться его так же очень адресно, творчески употреблять.

Вместе с тем, как с позиций нашей науки, так и в интересах практики, есть еще один подход к изучению сложнейшего по своим характеристикам явления профессионализма: исследование на разных научных уровнях, сопряженных в единую целостную систему, профессионализма людей, подвигающихся в таких важных, как для общества в целом, так и для каждого отдельного человека, сферах нашей жизни, как экономика, политика, промышленность и сельское хозяйство, идеология,

наука, управление, воспитание и образование, военное дело, здравоохранение, культура (в узком смысле), работа правоохранительных органов, деятельность средств массовой информации, спорт, обслуживание.

При осмыслении фактического материала, полученного при исследовании профессионалов, работающих в каждой из этих сфер, встречаются характеристики их как индивидов, как личностей, как субъектов, особенности их труда, которые перед этим обнаружатся при описании и классификации профессионалов и специфичности их деятельности, осуществленных по указанному выше принципу. Определяя иерархию качеств в выявившемся контексте, необходимо обязательно устанавливать, какие из них являются незаменимыми у действительно выдающегося профессионала в каждой из названной «сфер», а какие из них могут быть без ущерба для деятельности замещены, «скомпенсированы» другими качествами.

Путь к вершинам профессионализма длинен и труден. И любой настоящий Мастер в главной для него деятельности неповторим – неважно, токарь это или конструктор самолетов, швея или военачальник, животновод или работник уголовного розыска, художник или профессиональный футболист.

Однако все это не исключает того, что **продуманная организация деятельности и отношений ребенка в дошкольном и младшем возрасте, целенаправленное введение подростка в мир профессий, последующее теоретически и практически научно глубоко отработанное и проверенное на эффективность профессиональное образование, если они хорошо сопряжены с общеличностным развитием молодых людей, значительно облегчат их включение в деятельность, которая станет глав-**

ной в их жизни, и дадут каждому из них возможность искать алгоритм поведения, ведущий к выработке своего индивидуального стиля деятельности и к высокому профессионализму.

Из всего сказанного понятна задача, стоящая перед акмеологами: через проведение комплексных разработок предложить предельно технологичные стратегию и тактику организации и практического осуществления процесса перевода начинающего свою самостоятельную деятельность специалиста на все более высокие уровни профессионализма. Решение этой очень трудоемкой задачи потребует интеграции в целостную систему результатов конкретно-социологических, конкретно-экономических, педагогических, психофизиологических, психогенетических, психогигиенических, возрастно-психологических, социально-психологических, дифференциально-психологических исследований и, разумеется, исследований по психологии труда, связанных с поднятой проблемой.

Акмеология, входя в систему наук, как научная дисциплина, предполагает глубокое освоение ее специалистами, чьей областью труда является организация условий оптимального достижения людьми индивидуальной, личностной и деятельностной ступеней зрелости и социально ценного и творчески продуктивного проявления каждым из них себя на этой ступени.

Современный этап развития акмеологии связан с историко-философским обоснованием акмеологии, которое позволяет проследить связь акмеологии с культурологией, философской антропологией и другими областями знаний. Таким образом, происходит ее выход за пределы психологии. Это возможно благодаря активному применению акмеологией принципов,

заимствованных из других областей научного знания. Акмеологию рассматривают сквозь призму теории социальной синергетики. В результате интегрирования знаний, на стыке этих научных направлений сформировалась новая область знаний — синергетическая акмеология как наука о закономерностях достижения максимального совершенства любой социальной системой (в частности, индивидуальным человеком) посредством самоорганизации. Человек с позиции теории самоорганизации рассматривается как структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Цель любой подобной структуры — это достижение максимально возможного устойчивого состояния в контексте тех условий среды, в которых она находится. Самоорганизация человека на пути к акме выглядит многоэтапным процессом. В общем виде она складывается из процессов самоподготовки и самореализации. Самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания. На данных этапах человеком формируется творческий потенциал. Вклад самообразования в этот процесс предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые, не предусмотрены официальной системой образования, но необходимы лично ему для осуществления собственных целей. Самовоспитание — это формирование у человека определенных моральных качеств, которые не гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека. После того, как у человека сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации. Самореализация также двухкомпонентна и включает самовыражение и самоутверждение. Самовыражение — это последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства. На этом этапе человек проявляет себя как творец и создатель значимых **для него** ценностей. Так как жизнь человека не замкнута на себя (это противоречило бы рассмотрению его как диссипативной структуры), то неизбежно столкновение с внешней средой. Продукты деятельности человека на этапе самоутверждения испытывают

оценку социума (значимы ли эти продукты для общества). В идеальном случае максимум самовыражения (профессиональное акме) должен сойтись с максимумом самоутверждения (социальное акме). Выражаясь простым языком, высокий профессионализм должен быть по достоинству высоко оценен. В реальности, к сожалению, это бывает далеко не всегда. Таким образом, применение синергетического подхода в акмеологии дает возможность ответить на вопросы: **как происходит самоорганизация человека, какими механизмами она движется и как добиться вершин признания. Это, в свою очередь, позволяет построить идеальную модель самоорганизации и жизненного пути индивидуума, грамотная реализация которой приводит к успеху.** Все это является областью разработок акмеологии XXI века.

А теперь позволим себе несколько слов об **андрагогике**, несмотря на ее, несомненно, большую близость к педагогике.

Андрогогика (гр. андрос – взрослый человек, мужчина; агогейн – вести) – **раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.**

Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики А. Каппом.

В Российском педагогическом энциклопедическом словаре издания 2003 года дано следующее определение андрагогики:

- одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых...

Наряду с термином андрагогика в специальной литературе используются термины «педагогика взрослых», «теория образования взрослых» и др.

Термин сразу вызвал бурную дискуссию в среде ученых. Известно, что против самой идеи изучения и развития образования взрослых в качестве специфического предмета возражал такой известный философ и педагог, как Гербарт.

В первой половине XIX века образование взрослых не приобрело широких масштабов, и термин не получил распространения.

В 1920-е годы образование взрослых становится областью теоретизирования в европейской и американской науке. Термин «андрагогика» получает второе рождение, описывая уже совокупность размышлений о том, почему, для чего и как преподавать взрослым.

Сегодня существует три основных толкования термина:

- во-первых, во многих странах растет восприятие андрагогики как научного подхода к процессу учения взрослых. В этом значении андрагогика — это наука понимания (теория) и поддержки (практика) образования взрослых на протяжении всей жизни;

- во-вторых (главным образом в США), андрагогикой называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов¹⁴¹ процесса учения.

¹⁴¹ **Фасилитация** (от англ. facilitate — помогать) — это форма групповой работы для выработки решений повышенной сложности, либо повышенной важности. **Фасилитатор**, в отличие от тренера, не является экспертом и не обучает участников, а предоставляет им специальные технологии групповой работы для создания необходимого продукта. Фасилитатор помогает группе, сопровождая поиск решения. Фасилитатор направляет работу участников, модерирует результаты и следит за выполнением участниками заданных технологий правил.

- в-третьих, наблюдается разброс в интерпретации андрагогики от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогики».

В России понятие «андрагогика» появилось в результате заимствования из концепции андрагогики американского ученого М.Ш.Ноулза, издавшего в 1970 году труд «Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики».

Многие российские ученые рассматривают ее как самостоятельную науку и научную дисциплину, в разных работах **авторы определяют андрагогику как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания.**

Андрагогическая модель обучения – это организация деятельности обучающегося и обучающего, при которой:

- **обучающийся** в силу объективных причин (сформированность личности, большой жизненный опыт и т.д.) **играет ведущую роль в организации процесса обучения**, определяя совместно с обучающим все его параметры: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения.

- **обучающий выступает в роли консультанта, эксперта по технологии обучения**, оказывая обучающемуся помощь в организации процесса обучения.

Таким образом, если в классической педагогике понятие «обучение» сводится к понятию «преподавание», а обучающемуся зачастую отводится роль пассивного приемника передаваемого ему опыта, в андрагогике в центре внимания оказываются роль и функции самого обучающегося. Определяющим является его взаимодействие со всеми остальными элементами процесса обучения. Связано это с тем, что **психологические, физиологические и т.д. особенности взрослых и не взрослых людей значительно отличаются друг от друга, определяя разные механизмы обучения.**

Роль обучаемого является в андрагогике **значимой** на всех этапах процесса обучения. На всех этапах обеспечивается тесное

взаимодействие обучаемого и обучающего. Данный фактор определяет технологию обучения взрослых людей, используемые методы и сами этапы процесса обучения.

Этапы процесса обучения в андрагогике выглядят в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2

Этапы обучения в соответствии с андрагогической	Задачи этапа
1. Определение реальной проблемы, для решения которой необходимо обучение	Выбор ведущей образовательной потребности, которые можно сгруппировать по семи основным блокам: общее образование, профессиональные навыки, здоровье, семейная жизнь, общественная жизнь, досуг, развитие личности
2. Диагностика обучающегося	Определение образовательных потребностей обучающегося исходя из объема и характера жизненного опыта, физиологических и психологических особенностей, когнитивного и
3. Планирование процесса обучения	Цели, задачи, содержание обучения. Оптимальное структурирование содержания. Формы и методы обучения. Критерии, формы, методы и процедуры оценивания достижений. Заключение учебного контракта
4. Создание условий реализации процесса обучения	Комфортные физические условия, оптимальная психологическая атмосфера, необходимые учебно-методические материалы.
5. Реализация процесса обучения	Предпочтение созданию проблемных ситуаций, использованию эвристических, исследовательских, проектных методов обучения, и других методов, обеспечивающих высокую включенность обучаемых в процесс обучения и возможность использования их опыта
6. Оценивание процесса и результатов обучения. Коррекция процесса обучения	Выявление у обучающихся реального уровня овладения учебным материалом, определение не усвоенных разделов учебного материала. Определение дальнейших обучающих потребностей обучаемых. Оценка качества программы и эффективности всего процесса обучения. Внесение корректив в организацию процесса обучения

Приведенные в таблице этапы похожи на мероприятия, проводимые в различных компаниях при организации корпоративного обучения. Но определяемая рассматриваемой моделью роль обучаемого может видоизменять конкретную реализацию каждого такого мероприятия. Можно заметить, что указанные в содержании этапов действия совершаются не всегда или вовсе не совершаются. В связи с последним замечанием можно обратить внимание на этап планирования процесса обучения и на слова «заключение учебного контракта».

Основатель андрагогики М.Ш.Ноулз предложил следующий вариант учебного контракта:

Что вы будете изучать? (цели обучения)	Как Вы будете это изучать? (используемые средства)	Сроки обучения	Как вы узнаете, что вы это выучили?	Как Вы проверите, что Вы это выучили? (Проверка)
1	2	3	4	5

Если представить, что перед тем, как идти на тренинг, сотрудник компании заполняет подобный контракт, то очевидно, что он придет на тренинг с совершенно другим осознанием того, что ему предстоит, чем сотрудник, который только в начале тренинга понял, куда он попал и, чем примерно будет заниматься.

Также хочется обратить внимание на этап оценки процесса и результатов обучения. Исходя из опыта, можно отметить, что чаще на этом этапе оценивается удовлетворенность участников проведенным обучением. Гораздо реже, а чаще никогда, оценивается реальный уровень овладения учебным материалом. Конечно, это задача не простая, но стоящая. Такая оценка точно будет дополнительным мотивирующим стимулом на

обучение, она принесет ясность в то, что сотрудники точно умеют, а чему нужно еще учиться, и это предоставит более точную информацию об эффективности обучения, так как удовлетворенность сотрудников обучением и его реальная эффективность могут не совпадать.

Кажется важным дополнительный комментарий по поводу формулировки цели обучения (этап 3). При всей индивидуальности конкретных целей обучения, по своему характеру, они могут относиться к одной или нескольким типологическим целям. М.Ш Ноулз обозначил шесть таких типологических целей:

- **получение новых знаний, новой информации;**
- **овладение информацией на новом уровне;**
- **приобретение навыков и умений в использовании информации;**
- **выработка убеждений и ценностных ориентиров;**
- **выработка новых личностных качеств;**
- **удовлетворение познавательных интересов;**

Итак, взрослого обучающегося можно определить как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками:

- он считает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- он накапливает все больший запас жизненного опыта, который становится важным источником обучения его и его коллег;
- его готовность к обучению определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели.
- он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;

- его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями).

Таким образом, можно заключить, что:

- андрагогическая модель позволяет связать систему корпоративного обучения с целями компаний и задачами различных подразделений;
- андрагогическая модель, очевидно, содержит большие ресурсы для повышения эффективности систем корпоративного обучения;
- андрагогическая модель может сочетаться с педагогической моделью для обучения определенных категорий сотрудников. Каким должно быть это сочетание, определяется результатами диагностики уровня «взрослости» сотрудников.

Чтобы подвести итог нашего разговора об андрагогике, скажем: исходными в андрагогике являются семь положений, обусловленных психофизиологическими, социальными, профессиональными особенностями взрослых обучающихся и спецификой условий их обучения (см. выше). 4. Андрагогическая модель обучения представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности взрослого обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, сгруппированных по пяти основным параметрам: самосознание обучающегося, опыт обучающегося, мотивация и цели обучения взрослого обучающегося, использование обучающимся приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков и качеств, участие в организации процесса обучения. Эта модель имеет свои отличия от педагогической модели обучения.

Указанная выше модель строится на основании следующих основных андрагогических принципов обучения: приоритета самостоятельной деятельности обучающегося, со-

вместной деятельности обучающегося с обучающим, опоры на опыт обучающегося, индивидуализации, системности, контекстности, элективности, осознанности обучения, актуализации результатов обучения, развития образовательных потребностей.

Технология обучения взрослых представляет собой систему научно обоснованных действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения. Она осуществляется в виде реализации обучающимися и обучающими определенных операций, технических действий и функций на каждом из шести этапов процесса обучения: диагностики, планирования, создания условий, реализации, оценивания и коррекции процесса обучения. Эта система действий и функций обучающихся и обучающихся имеет свои отличия от системы деятельности обучающего в педагогической модели обучения.

Модель деятельности преподавателя-андрагога представляет собой систему определенных действий и функций, выполняемых обучающим на каждом из этапов процесса обучения. Эти действия и функции имеют свои особенности и отличия от деятельности преподавателя-педагога.

На основании деятельности преподавателя-андрагога определяются основные умения, навыки, знания, качества, ценностные ориентации, которые представляют собой модель его компетентности. Указанные параметры компетентности также имеют отличия от компетентности обычного преподавателя-педагога.

Следует запомнить: андрагогика, акмеология, Н.А.Рыбников, Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, профессионализм, талант, вершина зрелости, М.Ш.Ноулз, фасилитация, фасилитатор, феноменология акме, ступени зрелости.

Вопросы и задания по Главе XXIV

1. Что такое акмеология?
2. Как и почему появилась потребность в акмеологии?
3. Подготовьте сообщение об истории развития отечественной акмеологии.
4. Подготовьте сообщение о становлении андрагогики в мире и России.
5. Расскажите об основных проблемах, целях и задачах акмеологии.
6. В чем заключается необходимость существования науки об образовании взрослых?
7. Расскажите об андрагогической модели обучения.
8. В чем заключается смысл исследования проблем профессионализма?

Заключение

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает возрастная психология или психология развития человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека. Понятие возрастной психологии, в принципе, уже понятия психологии развития, поскольку развитие здесь рассматривается всего лишь как функция или хронологического возраста, или возрастного периода. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы макро- и микро- психического развития вообще. Поэтому, строго говоря, возрастная психология может считаться частью психологии развития, хотя иногда термины эти используются как синонимы.

Как и любая наука, психология развития несет функции описания, объяснения, прогноза, коррекции. Применительно к определенной области исследования (в нашем случае – к психическому развитию) эти функции выступают в качестве конкретных научных задач, т.е. общих целей, которых наука стремится достичь.

Описание развития предполагает представление феноменологии процессов развития во всей полноте (с точки зрения внешнего поведения и внутренних переживаний). К сожалению, очень многое в психологии развития находится именно на уровне описания.

Объяснить развитие – значит выявить причины, факторы и условия, повлекшие за собой наступившие изменения в поведении и переживании. В основе объ-

яснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с разной степенью отклонения) или вообще отсутствовать. Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно и имеет место при изучении развития).

Если объяснение отвечает на вопрос «почему это произошло?», раскрывая причины для уже имеющегося следствия и определяя факторы, его вызвавшие, то прогноз отвечает на вопрос «к чему это приведет?», указывая на те следствия, которые вытекают из данной причины. Таким образом, если в объяснении развития мысль движется от следствия к причине, то в прогнозе развития мы идем от причины к следствию. Это значит, что при объяснении наступивших изменений исследование начинается с их описания и продолжается переходом к описанию возможных причин и их связи с наступившими изменениями. При прогнозе же исследование начинается также с описания наступивших изменений, но они рассматриваются уже не как следствие, а как причина возможных изменений, описание которых и нужно составить. Прогноз развития всегда носит гипотетический характер, так как основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами. Если эта связь установлена, то факт ее существования позволяет считать, что совокупность выявленных причин с необходимостью повлечет за собой следствие. В этом, собственно, и заключается смысл прогноза.

Если описание развития есть создание его образа в сознании исследователя, объяснение — установление связей следствия с возможными причинами, а прогноз развития — предсказание его, исходя из уже установленных причинно-следственных связей, то коррекция

развития есть управление им через изменение возможных причин. И поскольку развитие есть ветвящийся процесс, имеющий узлы качественных и линии количественных изменений, постольку возможности коррекции теоретически неограниченны. Ограничения накладываются здесь в большей степени возможностями описания, объяснения и прогноза, которые и составляют информацию о характере происходящих процессов и природе объекта в целом. Важно отметить особое место прогноза и коррекции развития при решении прикладных задач психологии развития.

Итогом описания, объяснения, прогноза и коррекции становится модель или теория развития.

Психология развития, прежде всего, является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах.

Проблема индивидуального развития человека — одна из фундаментальных проблем естествознания и психологии. В этой проблеме имеется ряд важных психологических аспектов, особенно тесно связанных с вопросами формирования личности. Одним из них является изучение возрастных особенностей, весьма существенных для каждого отдельного периода человеческой жизни.

Возрастные особенности взаимосвязываются по различным путям с половыми, типологическими и индивидуальными особенностями, от которых их можно отделить только весьма относительно. Все это затрудняет выделение возрастных особенностей для специального исследования. Исключение составляют лишь самые ранние этапы человеческой жизни, когда возрастные особенности выступают в более чистом виде, а типологические и индивидуальные модификации развития еще слабо выражены. В первые годы жизни че-

ловека возрастные различия измеряются месяцами и полугодиями. Обращает на себя внимание и тот факт, что в ранние периоды жизни человека сроки наступления того или иного возрастного этапа носят более или менее общий характер, относительно независимый от особенностей конституции, типа нервной системы и т. д. Но уже в подростковом, а тем более в юношеском возрасте смена возрастных периодов во многом зависит не только от условий воспитания, но и от сложившихся индивидуальных и типологических особенностей формирующейся личности. Процессы роста, созревания и развития все более опосредствуются накопленным жизненным опытом и образовавшимися типологическими и индивидуальными чертами.

Это положение особенно характерно для всех периодов зрелости, возрастные различия между которыми как бы «перекрываются» типом индивидуального развития, характером практической деятельности и т. д.

Несомненно, что одним из главных вопросов теории индивидуального развития человека является именно вопрос о соотношении возрастных, типологических и индивидуальных особенностей человека, об изменяющихся и противоречивых взаимосвязях между ними. Индивидуальное развитие с возрастом приобретает все более своеобразно-индивидуализированный характер.

Исследуя возрастную динамику, особенности отдельных периодов и взаимосвязи между ними, нельзя абстрагироваться от жизненного пути человека, истории его индивидуального развития в разнообразных общественных связях и опосредованиях. Общие для всех людей возрастные периоды жизни (от младенчества до старости) характеризуются относительно постоянными признаками соматического и нервнопсихического развития.

Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей. Хотя большинство теорий развития сфокусировано на периоде детства, конечной их целью является раскрытие закономерностей развития на протяжении всей жизни человека. Исследование, описание и объяснение этих закономерностей определяет круг тех задач, которые решает психология развития.

Два источника питают психологию развития. С одной стороны, это объяснительные принципы биологии и эволюционной теории, с другой – способы социально-культурного влияния на ход развития. Для объяснения развития человека важно не только понимать человеческую природу (поскольку развитие является природным феноменом), но и принимать в расчет те разнообразные воздействия, которые оказывают на ребенка конкретные общественные институты. Развитие в равной степени является и процессом биологического роста, и процессом присвоения ребенком культурных ценностей. Поэтому все современные теории развития человека пытаются установить взаимосвязь между природой и культурой, но осуществляют это с разной степенью успешности, делая акцент либо на природе, либо на культуре.

Определение психологии развития как учения о периодах психологического развития и формирования личности в онтогенезе, их смене и переходах от одного возраста к другому, а также исторический анализ последовательных этапов онтогенеза свидетельствуют о том, что предмет психологии развития исторически менялся. В настоящее время предмет психологии развития – раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов, становление и развитие деятельности, сознания и личности и причин перехода от одного пе-

риода к другому, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Биологическое развитие человека прошло длинный путь, но его систематическое изучение имеет довольно короткую историю. Хотя феномен репродукции и роста всегда был доступен для наблюдения, ясное осознание необходимости исследования человеческого развития чаще всего возникало лишь в периоды социальных или экономических преобразований.

Психология развития оформилась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX века. Возникнув как детская психология, психология развития долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, однако запросы современного общества, новые достижения психологической науки, позволившие каждый возраст рассматривать с позиции развития, сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетического процесса и междисциплинарных исследований. В настоящее время разделами психологии развития являются: детская психология (изучающая закономерности этапов психического развития от младенчества до подросткового возраста включительно), психология юности, психология зрелого возраста и геронтопсихология (психология старости).

Исторический анализ понятия «детство» дан в трудах П.П. Блонского, А.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, где вскрыты причины того, почему при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом исторического этапе общества, не одинаковый. Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости;

это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека – продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Ход психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определенный классовый смысл». Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.

Вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которого невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в детской психологии в конце 20-х годов XX века и продолжает разрабатываться до сих пор. Согласно взглядам отечественных психологов, изучать детское развитие исторически – значит, изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях.

В современной психологии развития исторический анализ понятия «детство» наиболее полно дан в концепции Д.И.Фельдштейна, рассматривающего детство как социально-психологический феномен социума и особое состояние развития.

В концепции Д.И. Фельдштейна дан содержательный психологический анализ системы взаимодействия функциональных связей, определяющих социальное состояние Детства в его обобщенном понимании в конкретном обществе, а также найдены пути решения вопроса о том, что связывает между собой разные периоды Детства, что обеспечивает общее состояние Детства, что выводит его в другое состояние – во Взрослость.

Определяя детство как явление социального мира, Д.И.Фельдштейн выделяет следующие его характеристики.

Функционально детство предстает как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем содержательном определении – это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), взрослым сообществом в целом.

Сущностно детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие, «подчиняясь», однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального.

И смысл всех содержательных изменений заключается не только в приобретении, присвоении ребенком

социальных норм (на что, как правило, обращается основное внимание), а в самом развитии социального, социальных свойств, качеств, которые свойственны человеческой природе. Практически это осуществляется в достижении определенного уровня социализации, который типичен для конкретно-исторического общества, шире – для конкретно-исторического времени, но одновременно – это и состояние развития того социального уровня, который характеризует человека определенной эпохи, в данном случае современного человека. При этом социальное начало по мере взросления все активнее определяет особенности функционирования ребенка и содержание развития его индивидуальности.

Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир.

Отношение взрослого сообщества к детству, независимо от определения его верхней границы, отличается прежде всего стабильностью – это отношение как к особому состоянию, как к явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни. Автор концепции рассматривает проблему отношения взрослого сообщества к детству в широком социокультурном контексте и социально-историческом плане и выделяет позицию мира взрослых к детству не как к совокупности детей разных возрастов – за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать, обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это не «социальный питомник», а раз-

вернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и пр. социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые.

На Западе интерес к изучению детского возраста (речь идет о периоде примерно от 7 лет до подросткового возраста) возник лишь после завершения индустриальной революции в XIX в. Однако уже задолго до этого раннее детство рассматривали как отдельный период жизненного цикла. В тот момент, когда стали происходить изменения в экономической организации общества, вызванные индустриальной революцией (такие, как миграция населения из сельской местности в города), наступил благоприятный период для исследования детства. Индустриальная революция привела к тому, что фабричным работникам понадобились навыки начальной грамотности и счета, которые могли быть получены только в рамках общего начального образования. Таким образом, исследования психики ребенка получили мощный импульс, поскольку именно они могли сделать образование более эффективным. Несомненно, что и другие социальные факторы (такие, как рост благосостояния, улучшение гигиены, усиливающийся контроль за детскими заболеваниями) также способствовали смещению фокуса внимания в сторону детства.

Подростковый возраст как отдельная стадия между детством и периодом взрослости также был выделен и описан в системе биологических, исторических и культурных изменений. Отличительные биологические признаки подросткового возраста обеспечивали видимые ориентиры для выделения этой фазы жизненного цикла. Однако объектом исследования психологии развития он стал только в XX в., когда западное общество достигло такого уровня благосостояния, которое

позволило снять с подростка экономическую ответственность. Это дало возможность отсрочить вступление подростков в трудовую жизнь и одновременно увеличить сроки получения образования.

В современной психологии развития исторический анализ распространен не только на детство как социально-психологический феномен социума, но и на юность, зрелость, старость. Однако эти возрасты до последнего времени находились вне сферы актуальных интересов психологии развития (возрастной психологии), поскольку зрелость рассматривалась как возраст «психологической окаменелости», а старость – как возраст тотального угасания. Таким образом, развиваясь физически, социально, взрослый человек как бы исключался из процесса развития в его социально-психологическом значении и из истории развития самого конкретного человека как реально действующего субъекта, развития его сознания, самосознания, других личностных качеств.

Развитие во взрослом возрасте – жизненный путь – лишь совсем недавно стало объектом исследования. Социальные и медицинские достижения, позволившие доживать до очень преклонного возраста и жить достаточно долго уже после окончания активной трудовой деятельности, привлекли внимание к проблемам и реальным возможностям пожилых людей. Поэтому встал вопрос о психологии старения, также адресованный психологии развития.

Актуализация интереса психологии развития к изучению периодов зрелости и старости связана с гуманизацией общества и начавшимся возрождением и активным развитием акмеологии (заявленном еще в работах Б.Г. Ананьева) как науки о периоде максимального расцвета личностного роста, высшего момента проявления духовных сил. Эти тенденции и научные

подходы значительно изменили современную ситуацию понимания Взрослого, открыв новое пространство человека, акцентировав важность изучения главных моментов его творческого саморазвития. Как указывают исследователи, эти важные и перспективные направления должны в перспективе раскрывать проблему взрослого в развитии и проблему его развития, что возможно лишь в том случае, если все этапы онтогенеза будут рассматриваться в единстве, и старость, в том числе и глубокая, будет изучаться как момент индивидуального пути. В познании взрослого, понимании его личностных характеристик важное значение приобретает учет исторической ситуации. Современный человек не только приобрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания (имеющиеся исследования индивидов античности – А.Ф. Лосев, средневековья – Я.А. Гуревич и др., свидетельствуют о сложном пути приобретения человеком личности), но задачи, вставшие сейчас на рубеже тысячелетий, требуют от него дальнейшего развития в плане развертывания отношений, углубления самоопределения, «общего взросления». А постоянно растущие возможности (определяемые достижениями науки, техники, медицины, информатизации и пр.) обуславливают новую ситуацию развития взрослого, раздвигая рамки его жизни. И в этом плане особое значение приобретает проблема старости, проблема пожилого человека.

Среди отдельных разделов психологии развития геронтология является самым «молодым» направлением исследования. Именно сейчас ломаются прежние представления о старости. Все больше дифференцируются два ее аспекта – физический и психологический. Старость – закономерный этап в развитии человека, и все очевиднее становятся возможности удлинения человеческой жизни, в том числе и за счет внутреннего

саморазвития самого индивида, выработки его психологической устойчивости против старения.

Итак, в каждой точке жизненного цикла существуют и биологические, и культурные аспекты развития. Биологические процессы способствуют развитию и обеспечивают естественную «маркировку» отдельных стадий. Они приобретают значение как предпосылки социальной истории и дают стимул для более глубокого понимания жизненного цикла. Социум влияет на развитие человека на протяжении всей его жизни. Он задает систему отсчета, относительно которой могут быть выделены и изучены отдельные стадии или периоды жизни.

Задачи психологии развития широки и многозначны. В настоящее время эта отрасль психологии приобрела статус научно-практической дисциплины, в связи с чем среди ее задач следует выделить задачи теоретические и практические. К числу теоретических задач психологии развития можно отнести изучение основных психологических критериев и характеристик детства, юности, зрелости (зрелости), старости как социальных явлений и последовательных состояний общества, исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий, различных видов воспитания и обучения, исследования дифференциально психологических различий (половозрелых и типологических свойств человека), исследования процесса взросления во всей его полноте и многообразных проявлениях.

К числу научно-практических задач, стоящих перед психологией развития, относится создание методической базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на

разных этапах онтогенеза, организация оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности, а также организация психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости.

Сегодня учеными предлагается выделять 6 основных задач, относящихся к сфере применения психологии развития на практике.

1. Ориентация в жизненном пути. Данная задача предполагает ответ на вопрос «что имеем?», т.е. определение уровня развития. Последовательность возрастных изменений в виде описания количественных функций развития или качественных ступеней развития является классическим вопросом психологии развития. На этой основе выстраиваются статистические возрастные нормы развития, благодаря которым можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и применительно к различным учебным и воспитательным вопросам. Так, например, зная, какие задачи самостоятельно решают дети 7 лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. Определение условий развития и изменения. Эта задача предполагает ответ на вопрос «как это возникло?», т.е. каковы причины и условия, приведшие к данному уровню развития. Объяснительные модели психологии развития ориентированы, прежде всего, на анализ онтогенеза свойств личности и ее нарушений с учетом установок, среды развития, взаимодействия с воспитателями, особых событий, а также – как идеальный случай – взаимодействия всех этих переменных. При этом психологов интересуют не столько кратковременные, сколько долговременные влияния факторов развития. Учитывается также кумулятивный характер

влияния факторов развития и дискретный характер причинно-следственных связей. Знание условий позволяет задержать нарушения хода развития (профилактика) и принять соответствующие решения для оптимизации хода развития. Особое значение для получения требуемого эффекта имеет определение соответствия условий развития и возможных вариантов вмешательства наличному уровню развития индивида, его личностным свойствам.

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Данная задача предполагает ответ на вопрос «что будет, если...?», т.е. прогноз не только хода развития, но и предпринятых мер вмешательства. Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы – явно или неявно – предполагают прогноз дальнейшего развития. Так, например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности привходящих факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными.

4. Объяснение целей развития и коррекции. Эта задача предполагает ответ на вопрос «что должно быть?», т.е. определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено. Как эмпирическая наука, психология развития, в отличие от педагогики, нейтральна по отношению к социальному заказу, общественному и личному мнению. Поэтому она способна и обязана им противостоять, если это противоречит установленным фактам и закономерностям. Вместе с тем она выполняет функцию обоснования тех или иных предложений и

проектов, если они согласуются с ее знаниями. И, наконец, она выступает инициатором коррекции уже принятых решений, если исследования показывают их необоснованность. Ложно установленная норма развития приводит к существенным искривлениям в практике учебной и воспитательной работы.

5. Планирование коррекционных мероприятий. Данная задача предполагает ответ на вопрос «как могут быть достигнуты цели?», т.е. что нужно сделать, чтобы получить от вмешательства ожидаемый эффект. Итак, коррекционные мероприятия нужны только в том случае, если не достигнуты поставленные цели развития, если не осилены задачи развития или есть налицо факт, что условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать: 1) цели развития самого индивида; 2) потенциалы развития самого индивида; 3) социальные требования к развитию; 4) возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Нередко между этими целями имеет место расхождение, которое и должно быть объектом коррекции. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. Оценка коррекции развития. Эта задача предполагает ответ на вопрос «к чему это привело?», т.е. что дали коррекционные мероприятия. Современная психология развития воздерживается от скоропалительной оценки эффективности тех или иных коррекционных воздействий. Она считает, что действительная оценка может быть получена только в результате

продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные влияния. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

Современный характер требований общественной практики, предъявляемых психологии развития, обуславливает ее сближение не только с педагогикой, но и с медициной и инженерной психологией, с другими смежными отраслями науки, изучающими человека.

Появление новой проблематики на стыке возрастной и инженерной психологии и психологии труда обусловлено необходимостью учета возрастного фактора при построении эффективных режимов тренинга операторов и при обучении профессиональному мастерству в условиях высокоавтоматизированного производства, при оценке надежности работы и адаптационных возможностей человека в условиях перегрузок. Исследований в этом направлении проводится пока немного.

Сближение медицинских наук и психологии развития происходит на основе возрастающих требований клинической диагностики в целях более точной профилактики, лечения и трудовой экспертизы, с использованием глубоких и всесторонних знаний о состояниях и возможностях человека в разные периоды его жизни. Тесная связь с клиникой, медициной, включая гериатрию, способствует углубленной разработке основных проблем возрастной психологии, таких как потенциалы человеческого развития в различные возрастные периоды, определение возрастных норм психических функций.

Одной из актуальных проблем является расширение знаний по возрастным особенностям психофизиологи-

ческих функций взрослых путем их микровозрастного анализа в период роста и инволюции. Проведение исследований в указанном плане на школьниках различного возраста позволило показать действие сложных закономерностей возрастной изменчивости некоторых психофизиологических функций на разных уровнях их организации и дать их теоретическое описание.

Становление человека как личности, как субъекта познания, общественного поведения и практической деятельности так или иначе связано с возрастными лимитами, которые опосредуют процесс социального воздействия на человека, социальную регуляцию его статуса и поведения в обществе.

Специфика возрастного фактора заключается не только в том, что он по-разному проявляется в отдельные периоды жизненного цикла. Его изучение осложняется тем обстоятельством, что он выступает в единстве с индивидуальными особенностями, которые важно учитывать при разработке возрастных нормативов.

Проблема возрастного нормирования включает не только рассмотрение усредненных эталонов, но и вопрос об индивидуальной вариативности психологических характеристик. Кроме того, индивидуальные различия выступают как самостоятельная проблема в структуре психологии развития. Рассмотрение возрастных и индивидуальных особенностей в их единстве создает новые возможности для изучения обучаемости, для определения генеза и степени зрелости психологических функций.

Следующий цикл проблем возрастной психологии связан с феноменом ускорения процесса развития. Акселерация в период роста и созревания организма и ретардация старения, отодвигание границ геронтогенеза в современном обществе под действием целого комплекса социально-экономических, санитарно-гигиенических и биотических факторов оказывают влияние на

построение системы возрастного нормирования. В то же время вопросы акселерации и ретардации остаются мало изученными именно вследствие того, что сами возрастные критерии психического развития в их многообразии оказываются недостаточно разработанными.

Для дальнейшего исследования одной из основных проблем психологии развития – классификации периодов жизни – первостепенное значение имеет структурно-генетический подход к онтогенетическому развитию человека.

На основе знания основных характеристик жизненного цикла человека, его внутренних закономерностей и механизмов может быть осуществлена разработка синтетической проблемы о скрытых возможностях и резервах самого психического развития.

В число основных проблем возрастной психологии входит исследование факторов развития, поскольку оно осуществляется во взаимодействии человека с окружающим миром, в процессе общения, практической и теоретической деятельности. Детерминанты и условия человеческого развития включают социально-экономические, политико-правовые, идеологические, педагогические, а также биотические и абиотические факторы.

Таким образом, мы наметили определенную иерархию актуальных проблем более общего и частного порядка, решение которых подчинено основной цели – дальнейшей разработке теории индивидуального развития и расширению возможностей приложения научных знаний по психологии развития к решению задач социальной и производственной практики, поскольку сейчас научное исследование закономерностей психического развития становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм воспитания и образования не только подрастающего поколения, но и взрослого человека.

Рабочая программа дисциплины

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ Пояснительная записка

Место курса в профессиональной подготовке выпускников

Курс «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» является общепрофессиональной дисциплиной для студентов гуманитарных вузов, обучающихся по специальности «Психология».

Учебная программа курса разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по подготовке специалистов-психологов и отражает современные научные разработки по данной проблеме.

Курс «Психология развития» занимает одно из центральных мест в структуре психологического образования и подготовки специалиста психологического профиля.

Предметом изучения данной отрасли науки является развитие человека в онтогенезе, закономерности, динамика и специфика психологического развития индивида в интервале его жизни. Для профессионального психолога знание условий и механизмов развития человека на разных этапах онтогенеза является основополагающим, т.к. специалист не только следует логике этих условий, но и целенаправленно сам их создает и организует. Знание закономерностей развития человека входит в целевые, содержательные и организационные моменты практической деятельности специалиста психологического профиля. Это утверждение верно на всех ступенях образования человека, но особый смысл

знание психологии развития приобретает на ступени дошкольного и начального школьного образования. Именно в эти периоды жизни человека оформляются фундаментальные структуры, формируется субъективность человека в ее деятельностных, общественных и сознательных измерениях. Исходя из этого, основное направление курса ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ включает в себя методологические положения психологии развития, а также рассмотрение вопросов психического развития в онтогенезе, в периоды возрастных кризисов.

В основе изучения курса лежит комплексный подход к психологии развития как единой системе знаний, охватывающей все стадии человеческого развития – от рождений до последних лет жизни и изучающей каждый момент развития в единстве и взаимосвязи свойств человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Это позволяет понять физическое психическое, личностное развития человека как в социальном, историческом, культурном контекстах.

Разделы курса включают в себя анализ различных теоретических взглядов отечественных и зарубежных психологов на проблему развития, рассмотрение психологии развития детей младенческого, раннего, дошкольного возраста; младшего среднего и старшего дошкольного возрастов, а также рассмотрение вопросов, касающихся психологии зрелого, пожилого и старческого возраста. Качественные преобразования психики рассматриваются в контексте социализации личности, воспитания и обучения. Один из разделов курса посвящен изучению влияния депривации на психическое развитие и описанию развития в особых условиях.

Каждый возрастной этап в данном курсе характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития – сменой ведущей деятельности, периодов кризисного и стабильного развития, основными достижениями, сопутствующими новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени развития, в том числе особенности развития самосознания. Содержание курса построено на основе сложившихся в современной психологии подходов к проблемам психического развития, в том числе нашел отражение и современный период развития возрастной психологии в России, характеризующийся поиском новых подходов.

Целью изучения данного курса является рассмотрение многообразия составляющих психического развития и детерминант развития в различные возрастные периоды в контексте различных психологических школ и направлений.

Задачи:

- Изучение основных этапов и условий становления психологического знания о развитии человека, феномене «детства» в контексте развития науки и культуры определенного исторического периода.
- Анализ творческих идей и научного наследия известных зарубежных и российских психологов и ученых, внесших вклад в развитие возрастной психологической науки, создавших теории развития личности человека.
- Раскрытие закономерностей становления психики, динамики и специфики психологического развития человека в различные периоды жизни.

- Знакомство с основными теориями развития, проблемами возраста и возрастными периодизациями психического развития

Требования к усвоению содержания курса: после изучения данного курса студент должен:

- знать основные подходы к пониманию и объяснению процессов и явлений психического развития человека, современное состояние психологии развития за рубежом и в нашей стране.

- знать основные положения культурно-исторической теории психического развития, ее объяснительные возможности и понятийный аппарат.

- уметь описать актуальные проблемы возрастной психологии и задачи психологии развития, подходы к построению периодизации психического развития.

- уметь работать с теоретическим содержанием курса: анализировать, обобщать, делать выводы в рамках теоретических конструкций, оценивать объяснительные возможности различных подходов в психологии развития.

- понимать механизмы психического развития в отдельные периоды жизни, закономерности развития различных видов детской деятельности, развития сознания, эмоций и чувств, воли, познавательной деятельности, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; возрастные нормы психического развития, индивидуальные варианты развития.

- уметь исследовать различные стороны детского развития, вступать в диалог с ребенком, понимать и объяснять различные формы детского поведения.

Структура курса и распределение времени по темам и видам работы

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает изучение дисциплины «Психология развития» в объеме 180 часов. При этом соотношение часов на аудиторную и самостоятельную работу может варьироваться в зависимости от формы обучения.

Предлагаемая программа и распределение часов по темам ориентированы на обучение студентов всех форм обучения. При этом использован по очной (дневной) форме обучения традиционный для высших учебных заведений норматив распределения учебных часов: по 50% от общего объема часов на учебную дисциплину соответственно на аудиторную и самостоятельную работу студентов. В структуре аудиторных часов – по 50% времени на лекционные и семинарские занятия. Распределение часов может варьироваться при других формах обучения.

Весь курс дисциплины «Психология развития» состоит из введения и 19 тем, объединенных в 4 схематично изложенных модуля в соответствии с основными разделами курса. Каждый модуль включает теоретическую базу, задачи и контрольные вопросы, ответы на которые могут способствовать лучшему усвоению теоретических положений курса, а так же рейтинговую оценку каждого студента, которая определяется в ходе тестирования.

Модуль I – Охватывает становление представлений о психологии развития в контексте различных психологических школ и направлений.

Модуль II – Посвящен рассмотрению вопросов развития человека в раннем детстве.

Модуль III – Раскрывает вопросы становления личности в периоды взросления, юности и молодости.

Модуль IV – Посвящен вопросам психологии взрослого человека (акмеология) и психологии периода геронтогенеза.

Преподавание курса строится с учетом знаний студентов, полученных из курсов анатомии и физиологии, общей психологии, истории психологии.

Сам курс является основой для дальнейшего изучения материала по курсам «Психология личности», «Дифференциальная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Дифференциальная психология», «Специальная психология», «Психокоррекция» и др.

Содержание теоретического курса раскрывается в лекциях, семинарах, на практических занятиях, индивидуальных и групповых консультациях.

Уровень усвоения знаний студентами по каждому модулю проверяется с помощью выполнения тестовых заданий, проведения по итогам семестра **зачета** и по итогам года – **экзамена**.

По темам лекций, семинаров предусматривается самостоятельная работа студентов по изучению первоисточников.

Программа определяет содержание теоретического курса и практической работы студентов.

Задания по темам составлены таким образом, чтобы обучаемые смогли не только усвоить информацию, но и приобрести глубокое понимание основ становления научной психологической мысли от античности до наших дней.

К курсу даны списки литературы. Необходимо помнить, что рациональные приемы работы с модульным курсом предполагает вначале изучение учебной литературы (учебники, словари), а затем ознакомление с

литературой по конкретной тематике, что активизирует самостоятельное мышление студента.

Методы и формы работы

Главная методическая проблема курса «Психология развития» состоит в необходимости сочетания широты охватываемого материала, его фундаментальности с относительной простотой, доходчивостью и занимательностью изложения.

Принципиальным подходом к решению методической проблемы должны быть:

1. Использование разнообразного набора методических средств:

- традиционного обучения (лекция, семинар, реферирование первоисточников и т.д.);

- технологии интенсивного обучения (проблемная лекция, интенсивный семинар, рефлексивный анализ, анализ модельных ситуаций, использование элементов проективной деятельности и т.д.);

- использование видеоматериалов, демонстрирующих феномены человеческого развития в различные возрастные периоды;

2. Гибкое, взаимодополняющее и уместное сочетание разнообразных приемов, методов и форм работы с ориентацией, в первую очередь, на диалоговые формы. Причем, сочетаемость должна быть и методологической и психологической и методической.

3. Использование модульной технологии.

Целесообразность выбора методических средств должна определяться:

- особенностью научного материала с точки зрения его восприятия и осмысления;

- особенностью учебной аудитории;

- спецификой психолого-педагогических проблем, которые возникают в данной учебной аудитории.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО КУРСУ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Дошкольный возраст; младший школьный возраст; психологические особенности подросткового и юношеского возраста; психология зрелых возрастов; старение и старость; развитие личности в условиях депривации и особых условиях.

Модуль 1. Психология развития в контексте различных психологических школ и направлений.

Тема 1. Общие вопросы психологии развития и возрастной психологии

Предмет, задачи и методы возрастной психологии. Феноменология развития человека. Категория «развитие» в истории, науке и культуре. М.Т.Цицерон – «развитие как развертывание того, что уже». Преформизм – учение о существовании зародышевых структур, определяющих основные черты развития. И.В. Гете о метаморфозе и восхождении в развитии. Эволюционный принцип развития. Противоречия развития. Философская, биологическая и социально-практическая трактовка феномена развития человека. Категория «возраста». Понятие о «норме» развития, возрастно-нормативные и социокультурные модели развития. Основные проблемы «Психологии развития и возрастной психологии» как науки.

Тема 2. Понимание детства в различных культурах и философско-психологических учениях древности и в Новое время

Донаучное осмысление детства, юности, зрелого возраста и старости. Отношения к детям в

первобытнообщинном обществе. Проблема воспитания ребенка в философско-психологических учениях Древней Греции (Гераклит, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур, Сенека). Психологические аспекты обучения и воспитания детей в период средневековья (Плотин, Аврелий Августин, Ибн Сина). Вопросы психического развития детей в эпоху Возрождения (Э.Роттердамский, Р.Бэкон, Я.Коменский). Представления о детстве, характер взаимоотношений с детьми и подходы к воспитанию в культурах Древнего Востока (Китай, Япония, Индия). Подход к проблемам детской психологии в философских теориях сознания (Ф.Бэкон, Р.Декарт, В.Лейбниц, Б.Спиноза, Дж. Локк, Д.Гартли). Исследования психического развития детей в Новое время. Выделение детской психологии в самостоятельную науку (В.Прейер, К.Д.Ушинский, У.Джеймс, В.Вундт, Ф.Гальтон и др.)

Тема 3. Поход к проблеме психического развития человека в основных психологических школах зарубежья

Проблема детерминант психического развития ребенка. Биогенетический принцип в психологии. Нормативный подход к исследованию детского развития в работах А.Гезелла, Л.Термена. Теория трех ступеней детского развития К.Бюлера. Теория конвергенции двух факторов детского развития (В.Штерн). Преодоление биогенетических подходов к исследованию развития. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека (А.Валлон, П.Жане). Культура и мир детства в исследованиях особенностей взросления в условиях изолированных культур – М.Мид. Психоаналитические теории детского развития

З. Фрейд, А.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни и др.). Эпигенетическая теория развития Э.Эриксона. Теория социального научения в современной американской психологии (Дж.Уотсон, Б.Скиннер, Р.Сирс, Дж.Доллард). Женевская школа генетической психологии Ж.Пиаже. Гуманистическая психология развития.

Тема 4. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов

Становление отечественной детской психологии в середине XIX – начале XX века. Дореволюционный этап в развитии отечественной возрастной психологии в трудах А.П.Нечаева, В.М. Бехтерева, А.Ф.Лазурского, М.М.Рубинштейна и др. Послереволюционный период развития: 1) перестройка возрастной психологии на основах методологии марксизма (1918-1936 гг.); 2) попытка поставить психологическую науку на физиологическую основу (1936-1960); 3) интенсивные теоретические и экспериментальные разработки проблем психического развития, проведение комплексных психолого-педагогических исследований (60-80-е гг.); 4) поиски новых подходов к проблемам психического развития человека в современный период.

Тема 5. Основные положения теории развития в культурно-исторической концепции А.С.Выготского и его последователей

Исторический принцип в области детской психологии. Факторы, определяющие психическое развитие. Предпосылки, условия, факторы и движущие силы развития. *Кризисы возраста*. Социальное и биологическое в развитии личности Социальная среда как источник развития личности. Основные

закономерности психического развития. Понятие о «высших психических функциях», их значение и развитие. *Проблема соотношения обучения и развития* Понятие о «зоне ближайшего развития», актуальном развитии, сенситивных периодах развития.. Роль воспитания в формировании личности. Роль деятельности в развитии личности, понятие «ведущей деятельности». Развитие и общение. Детство как социально-психологический феномен. Стратегии исследования психического развития, стратегия формирующего эксперимента.

Тема 6. Многообразие подходов к периодизации психического развития

Принципы и критерии возрастной периодизации развития. *Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития*. Периодизация развития на основе ступенчатообразного построения других процессов (биогенетический принцип в теориях Ст.Холла, Гатчинсона; педагогический принцип развития). Симптоматический и описательный принцип построения периодизации развития (критерии дентации по П.П.Блонскому; критерии сексуального развития по К. Штрайцу, «психологический» критерий в теории В.Штерна). Стремление выделить существенные особенности детского развития в эволюционистской концепции А.Гезелла. Критерии психического развития в трудах Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина. Социальная ситуация развития. Основные новообразования возраста. Динамика переходов от одного возраста к другому – понятие стабильных и кризисных периодов развития. Значение основного, ведущего типа деятельности в развитии. В.А.Ганзен и Л.А.Головей – системное описание онтогенеза человека. Б.Г. Ананьев – онтогенетическая

эволюция психофизиологических функций человека. Этапы формирования личности в онтогенезе, описанные Л.И.Божович. Подходы к периодизации развития личности в исследованиях А.В.Петровского, Д.И.Фельдштейна и др.

МОДУЛЬ 2. Психология детства

Тема 7. Значение внутриутробного периода и родового кризиса

Внутриутробный период развития как психофизиологический симбиоз матери и ребенка. Основные характеристики внутриутробного развития психики ребенка. Влияние характера протекания внутриутробного развития на последующие этапы становления. Значение поведения матери и ее отношения к беременности. Стресс при беременности и его последствия для психического развития ребенка. Родовой кризис и переход к новому типу развития. Феноменология родового кризиса. Психоаналитическое понимание родового кризиса как первичной родовой травмы, обуславливающей тревожность и различные невротические состояния личности (З.Фрейд, О.Ранк, Фроудор, Гринейкер и др.). Первичные матрицы психики в исследованиях Ст.Гроффа. Рождение в срок, краткосрочные, осложненные роды, кесарево сечение как факторы предрасположенности к формированию особых личностных характеристик и стиля поведения. Биологические критерии родового кризиса. Новообразования родового кризиса – переход к новому типу жизни и развитию. Новые репродуктивные технологии: проблемы суррогатной и социальной матери.

Тема 8. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития

Психологические особенности развития новорожденного. Врожденные особенности и тенденции развития. Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка. Первичные потребности ребенка в еде, тепле, движении, новых впечатлениях. Особенности развития органов чувств. Становление эмоционально-психологической общности взрослого и новорожденного. Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого. Непосредственно-эмоциональное общение ребенка и матери (М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин). Развитие эмоциональной сферы. Витально-органическое со-бытие: взрослый как носитель культурной программы ухода за ребенком. Программа ухода за ребенком как язык новой формы со-бытия ребенка и взрослого (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев). Комплекс оживления как граница между периодом новорожденности и младенчеством и первая целостная форма общения ребенка и взрослого, попытка воздействовать на взрослого. (А.С.Выготский, М.И.Лисина, Н.М.Щелованов, С.Ю.Мещеряков). Новообразования возраста: первичное сосредоточение – пищевое, зрительное, слуховое, двигательное и т.д. как первая телесно-поведенческая форма самостоятельности ребенка и его обособленности от жизнедеятельности взрослого. Основные приобретения в развитии новорожденного.

Тема 9. Психология младенчество

Психология младенческого возраста. Становление практического взаимодействия ребенка и взрослого. Ситуативно – личностная и ситуативно деловая формы общения младенца и взрослого (М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин).. Подражание в общении. Предметные действия как средство общения и психического

развития младенца. Движения и действия младенца (ползание, развитие сенсомоторной координации движений, хватание, манипулирование предметами, функциональные действия с предметами, прямохождение). Формирование привязанности к близким людям и страх незнакомых. Возникновение важной социальной способности – поиск одобрения у взрослого за выполнение простого двигательного акта. Развитие словесной речи – гуление, лепет, пассивная и активная речь. Особенности познавательного развития в младенчестве, простейшие акты мышления. Восприятие как ведущая функция ребенка (А.В.Запорожец, М.П.Денисова). Психологические новообразования. Формирование чувства защищенности и доверия к окружающему миру. «Пра-мы» (А.С.Выготский) как формула сознания на ступени «оживления», чувственно-практическое событие (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев).

Тема 10. Особенности развития детей раннего возраста

Психологическая характеристика раннего детства. *Ранний возраст.* Феноменология кризиса первого года и его причины. Специфика автономной речи ребенка. Негативизм как обособление от непосредственно-практической связанности с взрослым.. Становление предметного отношения к миру. Основные достижения раннего детства: развитие речи, развитие соотносящих и орудийных действий, развитие знаковой функции сознания, формирование игровых действий. Предметно-манипулятивная деятельность как ведущая в раннем возрасте. Схема становления предметного действия в раннем возрасте (А.Б.Эльконин) Возникновение стремления к самостоятельности. Кризис 3-х лет («я сам»): его феноменология и причины. Характеристика симптомов семизвездного кризиса (А.С.Выготский,

Д.Б.Эльконин). Возникновение феномена «Я сам», развитие сознания собственной самости и самооценки, чувства гордости за достижения как новообразование субъектности ребенка (М.И.Лисина, Т.В.Гуськова, М.Г.Елагина). Построение новых отношений с взрослыми. Потребность в доброжелательном внимании взрослого и сотрудничестве, одобрении и похвале. Программа целенаправленного обособления со стороны взрослого. Детский сад как форма культурного и социально-нормированного обособления взрослых от ребенка (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев) Познание в раннем детстве – сенсорное развития, развитие наглядно-действенных и первичных наглядно-образных форм мышления, становление плана представлений, внутреннего плана действий. Формирование структуры сознания «Мы – Они», форма со-бытия по типу родового единства. Самоидентификация и половая идентификация, индивидуальные различия в раннем детстве.

Тема 11. Дошкольный возраст

Особенности психического развития дошкольника. *Дошкольный возраст.* Характеристика основных видов деятельности дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Специфика игровой деятельности, ее направленность на процесс, а не на результат, мотивация. Структура игры по Д.Б.Эльконину. Игровые роли, игровые действия, правила и отношения детей по поводу игры. Уровни развития игры. Типы игры. Значение игры для интеллектуального, личностного, нравственного, эмоционально-волевого развития ребенка. Роль игры и сказки в развитии ребенка. (Н.Я.Большунова). Психотерапевтические возможности игры. Творческие продуктивные виды деятельности, их виды, развитие. Изобразительная деятельность ребенка (А.С.Выготский, Н.А.Рыбников,

Э Мейман, Н.П.Сакулина и Е.А.Флерина) – стадии развития изо-деятельности, типы и функции рисунков. Общение с взрослыми и сверстниками (М.И.Лисина, Г.А.Цукерман, А.В.Петровский). Взаимоотношения детско-взрослого сообщества (Н.Я.Большунова, А.Я.Большунов). Роль внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения в развитии и готовности к обучению (М.И.Лисина). Основные новообразования дошкольного возраста. Проблема готовности детей к обучению в школе. Развитие словаря и грамматического строя речи. Сенсорное развитие. Общая характеристика развития мышления. Особенности диагностики психомоторного и познавательного развития дошкольника. Особенности допонятийного мышления дошкольника, феномены Пиаже. Особенности развития внимания, памяти и воображения. Я-концепция, развитие самооценки в дошкольном возрасте. Динамика развития эмоций и чувств. Морально-этические инстанции личности ребенка. Утрата непосредственности поведения. Развитие произвольности, формирование механизмов субъектного поведения. Общие и специальные способности дошкольника.

Тема 12. Роль семьи в развитии ребенка

Формирование структуры сознания «Мы – Они», форма со-бытия по типу родового единства. Самоидентификация и половая идентификация с родителями. Роль семьи в развитии личности ребенка дошкольника, типы семей и воспитание, семья глазами ребенка. Особенности формирования личности ребенка и его самооценки в условиях семьи, семья глазами ребенка. Особенности развития единственного ребенка в семье, взаимоотношения sibлингов, многодетные семьи и специфика развития и воспитания. Интеллектуальное развитие детей в семье.

Развитие личности в условиях депривации и особых условиях
Неблагополучная семья. Ребенок и развод родителей.
Изучение социальной ситуации развития,
особенностей детско-родительских отношений.
Психокоррекция и оптимизация неблагоприятных
детско-родительских отношений.

МОДУЛЬ 3. Психология взросления

Тема 13. Младший школьный возраст

Закономерности, условия и факторы психического развития и формирования личности младшего школьника. *Младший школьный возраст*. Кризис 7 лет – кризис саморегуляции и проблема готовности к школьному обучению. Основная симптоматика кризиса. Переход к новой социальной ситуации, мировоззрению, и новой структуре отношений (Д.Б.Эльконин, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович). Критерии готовности к обучению в школе. Статус школьника и его атрибуты. Мотивы обучения в школе (Гиндзбург) Формирование познавательных мотивов учения у младшего школьника (Д.Б.Эльконин В.В.Давыдов). Основные виды деятельности у младших школьников: учение, игра, продуктивная деятельность. Учебная деятельность как ведущая деятельность, ее структура. Проблема оценки в учебной деятельности, экспериментальное обучение без отметок – Ш.Амонашвили. Развитие теоретического сознания и мышления в процессе учебной деятельности (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Возрастные особенности восприятия и возможности усвоения знаний в зависимости от ведущей системы репрезентации. Особенности памяти, воображения и внимания. Значение игры, творчески-продуктивной деятельности в развитии младшего школьника. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших

школьников (Г.А.Цукерман). Динамика эмоционально-волевого развития. Особенности взаимоотношений детской и взрослой субкультур (Н.Я.Большунова, А.Я.Большунов). Роль личности учителя в обучении и воспитании младшего школьника. Индивидуальные различия в младшем школьном возрасте.

Тема 14. Подростковый возраст как переходный период развития

Анатомо-физиологическая перестройка организма в подростковом возрасте и ее влияние на особенности развития личности и поведение подростка. *Психологические особенности подросткового возраста:* противоречия в поведении. Психологическая природа кризиса подросткового возраста (13-14 лет) (А.С.Выготский, А.И.Божович, Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова). Новообразования возраста: развитие рефлексии и на ее основе самосознания (А.С.Выготский), изменения в мотивационной сфере (А.И.Божович), формирование чувства взрослости как образования сознания (Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова). Подростковая стадия как социально-культурное явление («эпоха романтизма» в индивидуальной жизни человека). Виды взрослости и пути вхождения во взрослую жизнь, выделенные и описанные Т.В.Драгуновой. Проблема ведущей деятельности подростка: общение со сверстниками (Д.Б.Эльконин); общественно-значимая деятельность (В.В.Давыдов, Д.И.Фельдштейн). Особенности общения в подростковом возрасте: с родителями, учителями и другими взрослыми. Проблема отчуждения от взрослых. Общение со сверстниками, формирование референтных групп, формирование «Мы»-концепции. Поло-ролевая идентификация, романтические отношения со сверстниками другого пола. Развитие

высших психических функций, новое отношение к учению, стремление к самообразованию. Творческое самовыражение и фантазия. Психология «трудного» подростка и проблемы девиантного поведения. Социально-экономический кризис и проблемы подростков: «подростки и деньги», ранняя беременность, наркомания, алкоголизм. Проблема молодежных субкультур: западная музыкальная культура и стили жизни как источники для оформления движений (панки, металлисты, рокеры и др.). Подростковая языковая субкультура. Сленг. Манера одеваться и жестикуляция подростков.

Тема 15. Закономерности развития в юношеском возрасте

Психологические особенности юношеского возраста Ситуация развития в юности. Феноменология кризиса юности – кризиса ценностно-смысловой саморегуляции поведения (17 лет). Новообразования возраста: самоопределение (А.И.Божович); саморефлексия, саморазвитие и формирование жизненных планов и мировоззрения (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев); экзистенциальный кризис – кризис смысла жизни (И.С.Кон). Открытие своего внутреннего мира в его целостности и уникальности. Формирование личной идентичности, социально-нравственного самоопределения. Принятие ответственности за собственную жизнь, теория локуса контроля и стили поведения и самореализации. Противоречия вхождения в самостоятельную жизнь. Негативные проявления: психический мораторий, разрыв преемственности поколений, отрицание сложившихся устоев и традиций, синдром патологии идентичности, негативная идентичность. Негативные варианты развития личности – наркомания, алкоголизм, суицидальное поведение. Расхождение

идеальных представлений о жизни и реальности. Познавательная сфера и творчество в юношеском возрасте. Межличностные взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Дружба, влюбленность в юности. Проблема позитивной социальной активности. Вопросы профессионального самоопределения (Климов Е.А.).

Тема 16. Психология молодости

Классификация возрастов зрелости. Психология молодости: авторство собственной жизни. Молодость – период активного социального, профессионального и индивидуального развития. Эмоциональная насыщенность переживаний. Закономерности развития в молодости. Молодость как период интенсивного развития интеллекта, памяти и творческих способностей (С.Д.Смирнов, Б.Г.Ананьев). Формирование индивидуального стиля деятельности. Мотивы учебной деятельности студента. Проблемы адаптации к студенческой жизни. Противоречия присущие студенческому возрасту. (Н.А.Аистов, Г.Н.Александров). Познание себя в профессиональных ролях и преодоление жизненных трудностей (Е.И.Климов, И.С.Кон). Профессиональная деятельность как ведущая. Роль наставника в профессиональной успешности молодого человека. Разочарования в профессиональном и жизненном выборе (Б.Ливехуд). Кризис молодости (27-33 года) – первый взгляд сверху и прощание с юностью. Преодоление профессионально-ролевых ограничений в кризисе молодости. Становление субъекта собственной жизнедеятельности. Преодоление кризиса и строительство перспектив дальнейшей жизни.

МОДУЛЬ 4. Психология зрелости и старости

Тема 17. Психология семьи

Исторический обзор структуры семейных отношений в зависимости от типа культур и религиозных убеждений супругов. Вступление в брак, семейные роли. Мотивы вступления в брак у мужчин и женщин. Особенности отношений в бездетной семье. Материнство, рождение и воспитание детей, стадии родительства. Типы семей и особенности взаимоотношений в семье. Проблемы молодой семьи, развод в жизни мужчины и женщины. Супружество, фазы супружеской жизни. Изучение особенностей семейных отношений, гармоничности брака. Психология и психотерапия семейных отношений.

Тема 18. Психология взрослого человека

Взрослость как вершина профессиональных и интеллектуальных достижений. *Психология зрелых возрастов*. Развитие организационных способностей в период взрослости. Обретение полноты деятельностного способа жизни. Соучастие в культурном и социальном строительстве сообщества людей. Основные результаты развития на стадии взрослости. Завершение процессов индивидуализации. Неравномерность развития психических функций взрослого человека (Б.Г.Ананьев). Роль обучения и профессионального самосовершенствования в развитии психики взрослого человека. Мотивы и противоречия самосовершенствования личности. Отказ от помощи наставника и приобретение полной самостоятельности. Различия психологии полов. (И.С.Кон, Н.Н.Обозов). Кризис взрослости (39-45 лет) и его феноменология. Кризис ценностей. Выработка нового образа Я, переосмысление жизненных целей. (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев). Подведение

промежуточных итогов прожитой жизни. Поиск духовных ориентиров в индивидуальной жизни. Внутренние конфликты личности (Е.А.Донченко, Т.М.Титаренко) Зрелость как синтез полноты реальной жизни. Достижение вершин в авторской деятельности.

Тема 19. Психология позднего возраста

Период геронтогенеза – характеристика людей пожилого и старческого возраста. *Старение и старость*. Генетическая запрограммированность процесса старения, гетерохронии сохранения психических функций. Качественная и количественная перестройка биологических структур. Индивидуальные особенности старения, факторы препятствующие ослаблению психических функций (Б.Г.Ананьев, Т.Ханн, Н.М.Амосов). Социально-психологические типы старости по И.С.Коню, Ф.Гизе. Приспособление личности к старости по Д.Б. Бромлей. Трудовая и творческая деятельность в пожилом возрасте. Феноменология кризиса зрелости (55-65 лет). Проблема выхода на пенсию или отхода от дел. Подтверждение своей значимости для других. Приобретение интегративности в кризисе зрелости. Закономерности развития человеческой субъективности в старости. Общение с детьми и внуками. Воспитание учеников, забота о росте молодого поколения. Классификации социально-психологических типов старости Потребности возраста и специфика осмысления прожитой жизни. Сужение пространства межличностных отношений в конце жизни. Мудрость как приобретение старости. Кризис индивидуальной жизни человека. Тайнство жизни и смерти.

Методические рекомендации для преподавателей

Целью изучения данного курса является рассмотрение многообразия составляющих психического развития и детерминант развития в различные возрастные периоды в контексте различных психологических школ и направлений.

В основе изучения курса лежит комплексный подход к психологии развития как единой системе знаний, охватывающей все стадии человеческого развития – от рождений до последних лет жизни и изучающей каждый момент развития в единстве и взаимопереплетении свойств человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности.

Методическая особенность чтения лекций по данному курсу состоит в том, что они должны ориентировать слушателей на синтетическое восприятие материала, обобщение различных воззрений на проблему развития. Повышение эффективности усвоения материала по темам достигается тем, что иллюстрация основных моментов, определений, терминов путем демонстрации таблиц, слайдов, записей на доске существенно облегчает слуховое восприятие учебного материала и повышает его усвояемость.

Важным условием успешного обучения студентов является правильно подобранное содержание учебного материала, которое должно развивать у обучающихся основы мышления. Необходим тщательный отбор иллюстрационных ситуаций для эмоционального включения студентов. Усилить усваиваемость материала позволит выбор активных методов обучения (программированное, проблемное, интерактивное).

При подготовке лекционного материала необходимо соблюдать несколько условий:

- понимание студентами личностного смысла знаний;

- новизна получаемых знаний;

- излагаемый материал должен побуждать и стимулировать работу мышления;

- лекция должна выполнять все свои функции (информационную, разъясняющую, убеждающую, увлекающую), быть полезной для студента, а также иметь четкое целеполагание и учитывать уровень подготовки студентов.

При чтении лекции необходимо:

- довести до сознания аудитории научное содержание основных понятий темы, а также любых новых терминов;

- разъяснить содержание дефиниций;

- применять доказательный подход к изложенным фактам;

- содержание должно быть достаточно информативным и не включать банальные выражения, примитивные суждения и общие примеры;

- изложение материала должно быть проблемным: необходимо использовать активные методы и постановку проблемных вопросов.

Повышение эффективности лекционного материала по темам достигается:

- иллюстрацией основных моментов, определений, терминов путем демонстрации таблиц, слайдов, записей на доске;

- использованием наглядных пособий, иллюстрирующих основные положения учебного материала, а также графиков, схем и т.д., включающих их в образовательный процесс зрительную память студентов;

- интонационное выделение основных мест каждого раздела, обобщение сказанного материала, подведение кратких выводов по итогам тематического раздела, что

позволит студентам проще и эффективнее ориентироваться в материале лекции;

- специально подобранные иллюстративные примеры позволят улучшить понимание материала и увеличить запоминание его путем задействования эмоциональной памяти.

Однако использование наглядных пособий должно удовлетворять следующим требованиям: в слайдах должны быть отражены важнейшие положения лекционного материала; количество наглядного материала не должно быть чрезмерным, чтобы не утомлять обучающихся, ослаблять восприятие ими учебного материала. Все приводимые примеры должны быть выстроены в едином методологическом и понятийном ключе, чтобы не увести слушателей от темы занятий, не создавать раздробленность материала.

Каждый возрастной этап в данном курсе характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития — сменой ведущей деятельности, периодов кризисного и стабильного развития, основными достижениями, сопутствующими новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени развития, в том числе особенности развития самосознания. Содержания курса построено на основе сложившихся в современной психологии подходов к проблемам психического развития, в том числе нашёл отражение и современный период развития возрастной психологи. Использование наглядных пособий, иллюстрирующих основные положения учебного материала, а также графиков, схем и т.д. будет способствовать лучшему пониманию и усвоению материала.

При организации семинарских занятий необходимо обратить внимание на постановку специальных задач, которые позволят существенно расширить знания. На семинарских занятиях важно создать обстановку

творчества студентов. Для того, чтобы превратить занятие из простого обмена информацией в творческую работу, необходимо заблаговременно давать тематику вопросов для подготовки, списки литературы, задания из модульного курса, использовать вопросы для самостоятельного изложения. Рекомендуется ориентировать слушателей на изучение и конспектирование первоисточников, а также использовать в ходе работы видеофильмы и аудиозаписи. При проведении занятия преподаватель должен стараться обеспечить свободу обсуждения и выбора решения проблемы, дать волю раздумью и помочь использовать уже имеющиеся знания при формулировании выводов, анализе текстов.

При этом, семинарские занятия позволяют решить двудединую задачу: с одной стороны – достичь через решение учебных задач более глубокого усвоения учебного материала студентами и, с другой, усилить управление преподавателем процесса этого усвоения, уточнение и корректировку усвоенного студентами, создание воспитательного эффекта.

При использовании принципов модульного обучения, направленного на становление интеллектуальной независимости студента при выборе времени (особенно студентов очно-заочной формы обучения), последовательности и этапов учебы, преподаватель организует процесс изучения тем курса, варьирует технологию информационно-деятельностного процесса, учитывая соотношение базовых модулей учебной дисциплины.

Приобретению практических навыков в работе с детьми могут помочь индивидуальные задания, направленные на сбор материалов анамнеза развития ребенка, карт-наблюдений за особенностями нервно-психического развития, материалов по диагностике и формированию готовности к обучению в школе.

Таким образом, при подготовке и чтении данного курса преподаватель должен обеспечить решение нескольких основных задач: сделать занятия интересными, логически построенными (с сохранением принципа обучения от простого к сложному), глубоким по содержанию, а по форме – доступными для понимания.

Допуском к экзамену (зачету) служит положительная аттестация при выполнении контрольных тестовых работ, практических заданий, включающих вопросы по всем пройденным темам

Список литературы ко всему курсу «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

Основная литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2011.
1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: МПА, 2005.
2. Волкова Б.С., Волкова Н.В. Детская психология в вопросах и ответах. – М., Изд. Владос, 2011.
3. Выготский Л.С. Детская психология / Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
5. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости и до старости. – М.: «Ноосфера», 2009.
6. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка / Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1986. Т. 1.
7. Каменская Е.Н. Психология развития и возрастная психология: Конспект лекций. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
8. Каменская В.Г., Мельникова И.Е. Психология развития: Общие и специальные вопросы. Учебное пособие. – М.: Детство-Пресс, 2008.
9. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М.: Изд-во РОУ, 2006.
9. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
10. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Психология человека. Курс лекций. – Ростов-на-Дону, 2012.
11. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Курс лекций. – Ростов-на-Дону, 2012.

12. Марцинковская Т.Д. История детской психологии. – М., 1998.
13. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для вузов.- М., Академия, 2012.
14. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.- Воронеж. 1999.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Школа-Пресс, 2006.
16. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Школа-Пресс, 2006.
17. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика 1987.
18. Психология развития / Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Академия, 2011.
19. Психология развития. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2001.
20. Психология развития: Энциклопедический словарь / под ред. Петровского А.В., Венгера А.А. – М.: Речь, 2006.
21. Психология развития личности: Средний возраст, старение, смерть: Полный курс / под ред. Реана А.А. – М.: АСТ, 2007.
22. Психология человека от рождения до смерти: Психологический атлас человека Большая университетская библиотека / Под ред. АА.Реана. – М., 2010.
23. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение: От рождения до пожилого возраста. Современный учебник. – М., 2006.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: «ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА», 2010.
25. Сорочан В.В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. – М.: МИЭМП, 2005.
26. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2007.

27. Хухлаева О.В. Психология развития: Молодость; Зрелость; Старость: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2006.

28. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.-Воронеж, 1995.

Дополнительная литература

- Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М., 1972.

- Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001.

- Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000.

- Белопольская Л.Н. Половозрастная идентификация. – М., 1995.

- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

- Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб., 2001.

- Венгер Л.А. Развитие умственных способностей детей. – М., 1991.

- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979 и последующие издания.

- Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия / Сост. И.В.Дубровина, А.М.Прихожан. – М.: Академия, 2001.

- Возрастные и индивидуальные способности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967.

- Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.-Воронеж. 1996.

- Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1968.
- Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера и В.В.Холмовской. – М., 1978.
- Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание, 1996.
- Запорожец А.В. Проблемы развития психики. Развитие восприятия. Развитие мышления. Развитие произвольных движений / Психология действия. – М.-Воронеж. 2000.
- Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995.
- Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996.
- Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1982.
- Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
- Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости. – М.: Академия, 2002.
- Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М., 1997.
- Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
- Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. –М., 1996.

- Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988.
- Мухина В.С. Таинство детства. – М., 1997.
- Наш проблемный подросток / Науч. ред. Л.А.Регуш. – СПб., 1999.
- Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6 – 7 лет. – М.: Педагогика, 1992.
- Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: МПА, 1994.
- Психическое развитие в младшем школьном возрасте /Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1999.
- Развитие личности ребенка / Общ. ред. А.М.Фонарева. – М.: Прогресс, 1987.
- Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000.
- Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Школа-Пресс, 1996.
- Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. – М., 1997.
- Стюарт-Гамельтон Я. Психология старения. – СПб.: Питер, 2002.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М., Владос, 1995
- Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.
- Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. –М., 1997.

- Фрейд З. Психоанализ детских неврозов. – М.; Л., 1925.
- Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. - 1993. – № 1.
- Хамитов Н.В. Философия и психология пола. – М.-Киев, 2001.
- Шакевич Ч.А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях. – М. 1998
- Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М.: Смысл, 1994.
- Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4.
- Эльконин Б.Д. Психология игры. – М. 2001
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М., 1989.
- Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

Методические указания студентам

Для успешного усвоения курса **«ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»** студентам предлагается на лекциях вычленять ключевые понятия и основные идеи, структурировать знания, проводить сравнительный анализ различных подходов к категориям психологии развития и возраста.

С целью расширения представлений о психологии взросления человека, развития профессионально значимых качеств, ценностно-смысловой рефлексии студента, специфических психологических способностей и каждое семинарское занятие включает задания для творческой деятельности. Темы рефератов, задания и вопросы, предлагаемые к семинарским занятиям, призваны оказывать целенаправленное влияние на развитие потребности личности к самопознанию и саморазвитию.

Особое место во владении данным курсом отводится самостоятельной работе студентов. Теоретическая подготовка студентов в ходе лекций, семинаров закрепляется путем работы над модульным курсом. Организацию самостоятельной работы в процессе учебной деятельности важно сделать максимально продуктивной. Студенту сначала следует внимательно ознакомиться с планом занятий и содержанием заданий и вопросов. Такой предварительный просмотр имеет функцию ознакомления и ориентации, что позволит определить объем и график самостоятельной работы при подготовке к очередному семинарскому занятию.

Затем необходимо изучить соответствующие разделы курса по учебникам и учебным пособиям, рекомендованным в списке основной литературы. Формулировки заданий и вопросов для обсуждения не заставляют студентов вспоминать и пересказывать про-

читанное в соответствующих параграфах учебных пособий, а учат профессионально мыслить, формируют умение соотнести имеющиеся знания с целями, условиями и способами педагогической деятельности, подталкивают к собственным выводам, для которых уже накоплены необходимые знания.

При подготовке к семинарским занятиям самостоятельность студента проявляется в умении конспектировать указанную литературу, подбирать и готовить дополнительный материал, освещающий вопросы психологии развития человека по предложенной тематике, а глубокое понимание информации позволяет структурировать знания и вычленять стержневые идеи, располагать материал в логической последовательности для ответа на каждый вопрос плана. Работа в рамках семинарских занятий проходит как с использованием рекомендованных преподавателем материалов, так и самостоятельно подготовленных, по предварительному согласованию.

Полноценное усвоение данного курса невозможно без тщательной проработки всех предложенных заданий и вопросов для самостоятельного изучения на основе изучения основной и дополнительной рекомендованной литературы. На семинарские занятия следует приходить полностью выполнив задания, поскольку от качества работы каждого студента будет зависеть общий результат.

Вопросы и задания для самопроверки и обсуждения

1. Охарактеризуйте изменение темпов развития ребенка с возрастом.
2. В чем проявляется сенситивность возрастных периодов?
3. Что должен учитывать при этом взрослый?
4. Для каких психических процессов, свойств сенситивен период дошкольного детства, младшего школьного и подросткового возраста.
5. Каковы основные условия и факторы психического развития?
6. В чем заключается их роль и место в психическом развитии ребенка?
7. Охарактеризуйте основные положения культурно исторической теории психического развития Л.С.Выготского.
8. Как соотносится обучение и развитие?
9. Раскройте возможные подходы к решению этой проблемы.
10. Докажите необходимость активности ребенка для его психического развития.
11. Обоснуйте значение активности взрослого по отношению к ребенку.
12. Охарактеризуйте сущность и структуру социальной ситуации развития ребенка.
13. Какова ее специфика в подростковом возрасте?
14. Раскройте суть учения Л.С.Выготского о развитии высших психических функций.
15. Назовите и проанализируйте существующие теории периодизации развития.
16. Охарактеризуйте основные признаки ведущей деятельности и закономерности смены типов деятельности.

17. Чем определяется переход ребенка из одного возрастного периода к следующему?

18. Охарактеризуйте основные особенности периодизации психического развития по Д.Б.Эльконину, А.И.Божович.

19. Охарактеризуйте движущие силы развития психического развития ребенка.

20. Возможно ли бескризисное развитие человеческой индивидуальности, когда ребенок спокойно переходит из одной стадии (возрастной ступени) на другую? Обоснуйте ответ.

21. Назовите критические периоды развития ребенка.

22. Отметьте основные особенности каждого критического периода.

23. Что усугубляет кризис возрастного периода и можно ли облегчить выход человека из кризисного состояния? Аргументируйте свой ответ на примере любого возрастного периода.

24. Докажите необходимость и закономерность критических периодов в психическом развитии ребенка.

25. Охарактеризуйте положение А.С.Выготского о зоне ближайшего развития.

26. Докажите, что ребенок не пассивный объект внешних воздействий, что его личностные качества не привносятся извне.

27. В чем состоит основное отличие общения подростка от общения младшего школьника?

28. Охарактеризуйте новообразования в сфере самосознания в юношеском возрасте.

29. Покажите значение психологии взрослых в системе психологических знаний о человеке.

30. Перечислите проявления физиологических изменений в психической сфере пожилого человека.

31. Перечислите актуальные проблемы психологии развития и возрастной психологии.

Перечень технических, аудиовизуальных и мультимедийных средств обучения, специализированных классов и лабораторий

По курсу лекций можно подготовить электронный учебник, презентации лекций на мультимедиа, видеоматериалы из практической деятельности автора, а также ряд учебных пособий и монографий.

Для эффективного овладения основными понятиями курса и формирования индивидуального представления о специфике и формах психического развития у детей, методах коррекционно-развивающей работы с ними в ходе чтения теоретического курса лекций и семинарских занятий предполагается просмотр следующих учебных видеофильмов:

- *Выготский – Моцарт психологии.*
- *Тело человека. Жизнь до рождения.*
- *Ваш малыш. От рождения до года.*
- *Организация учебно-воспитательной работы с детьми дошкольного возраста*
- *«Педагогика жизни» в школе И.П.Щетинина, школа без оценок И.П.Амонашвили*
- *На пороге зрелости.*
- *Мужчина и женщина.*
- *Загадки человеческого тела. Осень жизни.*

Планируется проведение выездных семинаров, конференций, круглых столов на площадках учебных заведений и психологических центров.

Тематика курсовых работ по курсу «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»

По данной учебной дисциплине предусмотрено (по выбору) выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ. Выбор парадигмы психологии (естественнонаучная, гуманитарная, проектная и т.д.), в которой будет выполняться исследовательская работа, студент осуществляет самостоятельно. Тему, направление экспериментальной работы студент выбирает самостоятельно. Цель, содержание и организация исследования обсуждаются студентом совместно с научным руководителем. Тема ВКР закрепляется приказом по факультету вуза.

Психология дошкольного возраста

1. Роль игры в социально-психологическом развитии человека.
2. Развитие межличностных отношений детей дошкольного возраста в ролевой игре.
3. Влияние сектантской семьи на эмоциональное развитие ребенка
4. Особенности развития мышления дошкольников в рамках экспериментального обучения
5. Особенности развития навыков общения у детей дошкольного возраста средствами игры
6. Роль дидактической игры в развитии внимания дошкольника
7. Влияние детско-родительских отношений на самооценку старших дошкольников
8. Психология тревожности у детей старшего дошкольного возраста
9. Психологическая диагностика детей дошкольных учреждений с диагнозом задержка психического развития при поступлении в школу.

10. Понимание эмоциональных состояний детьми с задержкой психического развития.

11. Особенности речевого общения с взрослыми и сверстниками у детей разного пола и возраста.

12. Гендерная специфика агрессивности в детском возрасте.

13. Психологические условия развития ребенка раннего возраста.

14. Психологическое развитие ребенка в дошкольном (младшем школьном, подростковом, юношеском) возрасте.

15. Особенности эмоционального развития детей с материнской депривацией.

16. Психологические особенности тревожности у дошкольников.

17. Сравнительные особенности внимания (памяти, мышления, восприятие и пр.) у мальчиков и девочек дошкольного возраста.

Младший школьный возраст

1. Влияние особенностей педагогической коммуникации на личностные и межличностные особенности младших школьников.

2. Влияние тревожности на формирование личности младших школьников.

3. Влияние внутрисемейных отношений и отношений со сверстниками на агрессивность младшего школьника.

4. Психологические особенности младших школьников с дисграфией.

5. Особенности формирования памяти методом эйдотехники у детей младшего школьного возраста.

6. Особенности эмоционального состояния детей, находящихся на лечении в стационаре.

7. Влияние речевых нарушений на самооценку младшего школьника.

8. Взаимосвязь самооценки и межличностных отношений в коллективе младших школьников.

9. Влияние внутрисемейных отношений и отношений со сверстниками на агрессивность младшего школьника.

10. Психологические особенности младших школьников с дисграфией.

11. Особенности эмоционального состояния детей, находящихся на лечении в стационаре.

12. Влияние речевых нарушений на самооценку младшего школьника.

13. Особенности формирования самооценки у детей с задержкой психического развития.

14. Особенности личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома.

15. Особенности формирования памяти у детей подросткового возраста с ЗПР.

16. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе.

17. Особенности общения школьника со сверстниками и взрослыми.

18. Развитие одаренных детей, специфика одаренности.

19. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте, различные варианты зависимостей.

20. Индивидуально-личностные особенности аддиктивных подростков.

Подростковый, юношеский возраст, студенты

1. Акцентуации характера у подростков как фактор риска возникновения поведенческих нарушений и школьной дезадаптации.

2. Влияние ценностных ориентаций на отношение к себе и другим.

3. Взаимосвязь внутриличностного конфликта и чувства одиночества у юношей.

4. Гендерные различия ценностных ориентаций в юношеском возрасте.

5. Формирование личностной и социальной идентичности у подростков.

6. Влияние структурированной учебной среды на мотивацию учебной деятельности старших школьников.

7. Психолого-педагогические условия развития профессиональной направленности студентов педагогического вуза.

8. Оптимизация межличностных отношений в группе подростков.

9. Особенности проявления темперамента и индивидуального стиля деятельности в юношеском возрасте.

10. Гендерные различия (юноши и девушки) мотивации создания молодой семьи.

11. Роль акцентуаций характера в профессиональном самоопределении личности подростка.

12. Особенности личности подростка, воспитывающегося в условиях детского дома.

13. Социально-психологические особенности подростков, воспитывающихся в детдоме.

14. Психологическая характеристика дезадаптивных подростков.

15. Развитие мышления в школьном, подростковом, юношеском возрасте.

16. Специфика развития самосознания у детей, испытывающих трудности в обучении.

17. Специфика развития мотивационно-потребностной сферы в дошкольном детстве.

18. Специфика профессионального самоопределения в юношеском (взрослом) возрасте.

19. Анализ личностных особенностей при интернет-аддикции.

20. Экзистенциальные проблемы юношеского (взрослого, пожилого, старческого) возраста.

Психология взрослости и позднего возраста

1. Особенности личности мужчин и женщин при алкогольной аддикции.

2. Особенности мотивации к труду при поиске работы через кадровое агентство

3. Особенности мотивации создания молодой семьи.

4. Психологические аспекты трудоустройства в работе кадровых агентств.

5. Адаптация военнослужащих по призыву к воинской среде и условиям военной службы.

6. Гендерные различия системы ценностных ориентаций в период взрослости.

7. Психологические особенности кризиса среднего возраста.

8. Мотивы вступления в брак у мужчин и женщин.

9. Эффективность тренинговых групп, при решении коммуникационных проблем личности.

10. Исследование взаимосвязи между стадиями развития личности и механизмами психологической защиты.

11. Специфика ценностных ориентаций в период пожилого возраста.

12. Половозрастная специфика мотивационных предпочтений личности.

13. Специфика профессиональной деятельности взрослого человека.

14. Психология старости и резервы человеческого организма.

15. Психологические особенности мужчин и женщин пожилого возраста.

Тематика работ может быть изменена и дополнена по согласованию с научным руководителем

Вопросы к зачету по курсу «Психология развития»

1. Предмет и задачи курса «Психология развития».
2. Категория «развитие» и «возраста». Понятие о «норме» развития, возрастно-нормативные и социокультурные модели развития
3. Понимание детства в различных культурах и философско-психологических учениях древности.
4. Выделение детской психологии в самостоятельную науку (В. Прейер, К.Д.Ушинский, У.Джеймс, В.Вундт и др.).
5. Нормативный подход к исследованию детского развития в работах А.Гезелла, Л.Термена и теория конвергенции двух факторов детского развития (В.Штерн).
6. Психоаналитические теории детского развития (З. Фрейд, А.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни и др.).
7. Эпигенетическая теория развития и периодизация развития Э.Эриксона.
8. Теория социального научения в современной американской психологии (Дж.Уотсон, Б.Скиннер, Р.Сирс)
9. Становление отечественной детской психологии в дореволюционный период и после революции, основные положения теории развития в культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.
10. Предпосылки, условия, факторы и движущие силы развития.
11. Понятие о «высших психических функциях» и их значение в развитие человека. Социальная среда как источник развития личности, роль воспитания в развитии.

12. Соотношение понятий «развитие и обучение», понятие о «зоне ближайшего развития», актуальном развитии, сенситивные периоды развития.

13. Методы исследования психического развития, стратегия формирующего эксперимента, лонгитюдный эксперимент.

14. Роль деятельности в развитии личности, понятие «ведущей деятельности».

15. Основные новообразования возраста, динамика переходов от одного возраста к другому – понятие стабильных и кризисных периодов развития.

16. Многообразие подходов к периодизации психического развития (Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Б.Г. Ананьев, Л.И.Божович, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн).

17. Значение внутриутробного периода и родового кризиса в развитии человека.

18. Психологические особенности развития новорождённого, врождённые особенности и тенденции развития.

19. Психологические особенности развития в период младенчества, основные новообразования младенческого возраста.

20. Феноменология кризиса первого года и его причины, специфика автономной речи ребёнка.

21. Предметно-манипулятивная деятельность как ведущая в раннем возрасте, новообразования раннего возраста.

22. Кризис 3-х лет («я сам»): причины, характеристика симптомов семизвездного кризиса.

23. Особенности психического развития дошкольника, основные новообразования дошкольного возраста.

Вопросы к экзамену по курсу «Психология развития»

1. Предмет и задачи курса «Психология развития и возрастная психология».
2. Категория «развитие» и «возраста». Понятие о «норме» развития, возрастно-нормативные и социокультурные модели развития
3. Понимание детства в различных культурах и философско-психологических учениях древности.
4. Выделение детской психологии в самостоятельную науку (В. Прейер, К.Д.Ушинский, У.Джеймс, В.Вундт и др.).
5. Нормативный подход к исследованию детского развития в работах А.Гезелла, А.Термена и теория конвергенции двух факторов детского развития (В.Штерн).
6. Психоаналитические теории детского развития (З. Фрейд, А.Фрейд, А.Адлер, К.Хорни и др.).
7. Эпигенетическая теория развития и периодизация развития Э.Эриксона.
8. Теория социального научения в современной американской психологии (Дж.Уотсон, Б.Скиннер, Р.Сирс).
9. Становление отечественной детской психологии в дореволюционный период и после революции, основные положения теории развития в культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.
10. Предпосылки, условия, факторы и движущие силы развития.
11. Понятие о «высших психических функциях» их значение в развитие человека. Социальная среда как источник развития личности, роль воспитания в развитии.

12. Соотношение понятий «развитие и обучение», понятие о «зоне ближайшего развития», актуальном развитии, сенситивные периоды развития.

13. Методы исследования психического развития, стратегия формирующего эксперимента, лонгитюдный эксперимент.

14. Роль деятельности в развитии личности, понятие «ведущей деятельности».

15. Основные новообразования возраста, динамика переходов от одного возраста к другому – понятие стабильных и кризисных периодов развития.

16. Многообразие подходов к периодизации психического развития (Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, Б.Г. Ананьев, А.И.Божович, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн).

17. Значение внутриутробного периода и родового кризиса в развитии человека.

18. Психологические особенности развития новорожденного, врожденные особенности и тенденции развития.

19. Психологические особенности развития в период младенчества, основные новообразования младенческого возраста.

20. Феноменология кризиса первого года и его причины, специфика автономной речи ребенка.

21. Предметно-манипулятивная деятельность как ведущая в раннем возрасте, новообразования раннего возраста.

22. Кризис 3-х лет («я сам»): причины, характеристика симптомов семизвездного кризиса.

23. Особенности психического развития дошкольника, основные новообразования дошкольного возраста.

24. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности – ее специфика и значение, роль сказки,

творческих продуктивных видов деятельности в развитии ребенка.

25. Характеристика видов общения ребенка с взрослыми по М.И.Лисиной.

26. Роль семьи в развитии личности и Я-концепции ребенка дошкольника, типы семей и воспитание.

27. Кризис 7 лет, проблема готовности ребенка к обучению в школе.

28. Роль сверстников и личности учителя в обучении и воспитании младшего школьника, стили взаимодействия педагога с детьми, учебная деятельность, ее структура.

29. Инновационные образовательные технологии (педагогика сотрудничества М.Щетинина, Ш.Амонашвили, вальдорфская педагогика, М.Монтессори, Я.Корчак).

30. Школьники 11-12 лет – «ничья земля в психологии».

31. Психологическая природа кризиса подросткового возраста новообразования возраста, проблема ведущей деятельности подростка.

32. Виды взрослости и пути вхождения во взрослую жизнь, особенности общения в подростковом возрасте: с родителями, учителями и сверстниками.

33. Психология «трудного» подростка и проблемы девиантного поведения.

34. Новообразования юношеского возраста: саморефлексия, профессиональное самоопределение, формирование мировоззрения и экзистенциальный кризис, межличностные взаимоотношения, дружба, влюбленность в юности.

35. Психология молодости: авторство собственной жизни, период активного социального, профессионального и индивидуального развития.

36. Мотивы учебной деятельности, проблемы адаптации к студенческой жизни и противоречия присущие студенческому возрасту.

37. Вступление в брак, семейные роли, рождение и воспитание детей, проблемы молодой семьи.

38. Кризис молодости (27-33 года) – прощание с юностью, преодоление профессионально-ролевых ограничений.

39. Психология взрослого человека, основные результаты развития на стадии взрослости, профессиональная деятельность как ведущая, роль наставничества в жизни человека.

40. Неравномерность развития психических функций взрослого человека, индивидуальные особенности старения, факторы, препятствующие ослаблению психических функций.

41. Кризис ценностей в период взрослости (39-45 лет) и его феноменология, переосмысление жизненных целей, подведение промежуточных итогов прожитой жизни.

42. Супружество, стадии родительства в зрелом возрасте.

43. Период геронтогенеза – характеристика людей пожилого и старческого возраста, социально-психологические типы старости, приспособление личности к старости, феноменология кризиса зрелости (55-65 лет).

44. Мудрость как приобретение старости, кризис индивидуальной жизни человека, осмысления феномена смерти.

Содержание

Введение.....	3
Глава I Предмет, цели и задачи, основные аспекты и понятия психологии развития.....	5
Вопросы и задания по Главе I.....	13
Глава II Начало, истоки и предпосылки возникновения психологии развития.....	14
Вопросы и задания по Главе II	56
Глава III Учения античных и средневековых психологов и педагогов. Драма и психология	57
Вопросы и задания по Главе III.....	85
Глава IV Восток: философия и психология.....	86
Вопросы и задания по главе IV.....	98
Глава V Развитие психологической науки в эпоху Возрождения и в Новое время.....	99
Вопросы и задания по Главе V.....	121
Глава VI XIX век: начало психологии развития как самостоятельной науки.....	122
Вопросы и задания по Главе VI.....	154
Глава VII Экспериментальная психология в XIX веке	155
Вопросы и задания по Главе VII	173
Глава VIII Психология развития конца XIX – начала XX века: исследование проблем и поиски методологий.....	174
Вопросы и задания по Главе VIII.....	188
Глава IX Судьба российской педологии.....	189
Вопросы и задания по Главе IX.....	203

Глава X Возрастная и детская психология в Советском Союзе после Октябрьского переворота 1917 года	204
Вопросы и задания по Главе X	242
Глава XI. Отечественная психология: развитие продолжается	243
Вопросы и задания по Главе XI	275
Глава XII. Место теорий детского развития в мировой и отечественной психологии	276
Вопросы и задания по Главе XII	330
Глава XIII. Время, развитие и возраст: сущность, дефиниции, парадоксы и антиномии в философии, логике, психологии	332
Вопросы и задания по Главе XIII	356
Глава XIV. Детство: понятие, проблемы, теории и концепции	358
Вопросы и задания по Главе XIV	377
Глава XV. Психологические особенности раннего возраста	378
Вопросы и задания по главе XV	405
Глава XVI. Кризис трехлетнего возраста	406
Приложение к Главе XVI	420
Вопросы и задания по Главе XVI	425
Глава XVII. Психическое развитие ребенка младшего дошкольного возраста	426
Вопросы и задания по Главе XVII	441
Глава XVIII. Особенности развития ребенка младшего школьного возраста	442
Вопросы и задания по Главе XVIII	462

Глава XIX. Психологические особенности среднего и старшего школьного возраста. Проблемы подростка	463
Вопросы и задания по Главе XIX.....	503
Глава XX. Юность как этап жизненного пути и психологического развития человека.....	504
Вопросы и задания по Главе XX	526
Глава XXI. Проблемы психологии молодости.....	528
Вопросы и задания по Главе XXI.....	566
Глава XXII. Зрелый возраст и его психологические особенности.....	567
Вопросы и задания по Главе XXII	601
Глава XXIII. Психологические проблемы пожилого возраста. Общее представление о геронтопсихологии	602
Вопросы и задания по Главе XXIII	645
Глава XXIV. Акмеология и андрагогика – спутники возрастной психологии и психологии развития.....	646
Вопросы и задания по Главе XXIV.....	669
Заключение	670
Рабочая программа дисциплины	689
Список литературы ко всему курсу «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»	716
Методические указания студентам	722
Вопросы и задания для самопроверки и обсуждения.....	724
Вопросы к зачету по курсу «Психология развития»	733

Вопросы к экзамену по курсу «Психология развития».....	735
---	-----

Борис Рувимович Мандель

Психология развития

Полный курс

Иллюстрированное учебное пособие

Ответственный редактор *Н. Соломадина*

Корректор *М. Глаголева*

Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел./факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru

Отпечатано в ООО «ПАК ХАУС»
142172, г. Москва, г. Щербинка,
ул. Космонавтов, д. 16