

ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ТИХООКЕАНСКИЙ ИНСТИТУТ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ



**И. В. Носко**

**ПСИХОЛОГИЯ  
РАЗВИТИЯ И  
ВОЗРАСТНАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ**

ВЛАДИВОСТОК  
2003

## Содержание

Содержание .....	2
АННОТАЦИЯ .....	4
ВВЕДЕНИЕ .....	5
МОДУЛЬ 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК .....	6
Глава 1.1. Предмет, методы, междисциплинарные связи психологии развития и возрастной психологии .....	6
1.1.1. Предмет психологии развития и возрастной психологии .....	6
1.1.2. Методы исследования в психологии развития и возрастной психологии .....	7
1.1.3. Психология развития и возрастная психология – междисциплинарная отрасль научного знания .....	8
Глава 1.2. Исторический очерк психологии развития и возрастной психологии .....	9
1.2.1. Предыстория психологии развития человека в учениях античности .....	9
1.2.2. Подход к вопросам психического развития человека в Средние века .....	11
1.2.3. Вопросы психического развития в эпоху Возрождения .....	13
1.2.4. Исследование психического развития в Новое время .....	13
Глава 1.3. Выделение психологии развития и возрастной психологии в самостоятельную область психологической науки .....	16
1.3.1. Предпосылки формирования психологии развития и возрастной психологии в самостоятельную область психологической науки .....	16
1.3.2. Натуралистические концепции психического развития человека .....	18
1.3.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека .....	20
Глава 1.4. Современная зарубежная психология развития и возрастная психология .....	21
1.4.1. Психоаналитические теории психического развития .....	21
1.4.2. Бихевиористские теории социального научения .....	24
1.4.3. Женевская школа генетической психологии .....	25
1.4.4. Гуманистическая психология развития человека .....	26
Глава 1.5. Психология развития и возрастная психология в трудах отечественных психологов .....	27
1.5.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России .....	27
1.5.2. Развитие отечественной возрастной психологии в конце 19 начале 20 века .....	28
1.5.3. Марксистский период развития отечественной психологии возрастного развития .....	29
1.5.4. Состояние отечественной возрастной психологии в период с 1939 по 1960 гг. ....	32
1.5.5. Экспериментальная разработка проблем психического развития в 60-80-е гг. ....	33
1.5.6. Пути построения современной психологии развития человека .....	34
МОДУЛЬ 2. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	36
Глава 2.1. Понятие развития .....	36
2.1.1. История развития представлений о «развитии» .....	36
2.1.2. Категории психологии развития .....	37
Глава 2.2. Возраст и возрастные категории .....	38
2.2.1. Категория возраста .....	38
2.2.2. Системы отсчета для анализа возрастных категорий .....	39
2.2.3. Возраст как форма развития .....	41
Глава 2.3. Периодизация развития .....	43
2.3.1. Протяженность развития во времени .....	43
2.3.2. Проблема периодизации развития человека .....	43
2.3.3. Основные положения периодизации психического развития в отечественной психологии .....	44
Глава 2.4. Интегральная периодизация развития субъективной реальности .....	46
2.4.1. Понятие субъективной реальности .....	46
2.4.2. Образы субъективной реальности в психологии .....	47
2.4.3. Закономерности развития субъективности в онтогенезе .....	48
2.4.4. Базисные общности, или ступени развития субъектности .....	51
2.4.5. Кризисы рождения и развития .....	53
2.4.6. Особенности развития субъективной реальности во взрослом периоде жизни человека .....	54
МОДУЛЬ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ (ДЕТСТВО. ОТРОЧЕСТВО. ЮНОСТЬ.) .....	56
Глава 3.1. Феномен детства .....	56
3.1.1. Детство как социокультурный феномен .....	56
3.1.2. Детство как историческая категория .....	57
Глава 3.2. Пренатальное развитие и рождение .....	60
3.2.1. Пренатальное развитие .....	60
3.2.2. Родовой кризис (до 3-х недель) .....	62
Глава 3.3. Младенчество .....	64

3.3.1. Новорожденность (3 нед. – 3,5 мес.)	64
3.3.2. Кризис новорожденности (3,5 – 7 мес.)	65
3.3.3. Собственно младенчество (6 мес. – 12 мес.). Основные результаты развития	67
3.3.4. Кризис первого года жизни	69
Глава 3.4. Раннее детство (1 год – 3 года)	70
3.4.1. Социальная ситуация развития и развитие предметной деятельности	70
3.4.2. Умственное развитие ребенка	71
3.4.3. Предпосылки формирования личности	73
3.4.4. Кризис трех лет (2,5 – 3,5 года)	74
Глава 3.5. Дошкольный возраст (3 года – 6,5 лет)	75
3.5.1. Игра и другие виды деятельности	75
3.5.2. Особенности общения	76
3.5.3. Умственное развитие	77
3.5.4. Детская личность	78
3.5.5. Кризис 6-7 лет и психологическая готовность к школе	79
Глава 3.6. Младший школьный возраст (7 – 10 лет)	81
3.6.1. Школьник – первый социальный статус ребенка	81
3.6.2. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей	81
3.6.3. Развитие познавательной сферы	82
3.6.4. Развитие личности ребенка	83
Глава 3.7. Отрочество (подростковый возраст) – 10 – 15 лет	85
3.7.1. Общепсихологическая характеристика отрочества	85
3.7.2. Подростковый возраст в свете разных концепций	86
3.7.3. Особенности общения	87
3.7.4. Познавательная сфера подростка	88
3.7.5. Личность отрока	89
Глава 3.8. Юность (14 – 18 лет)	90
3.8.1. Юность в контексте жизненного пути личности	90
3.8.2. Социальное самоопределение	91
3.8.3. Развитие интеллектуальной сферы	92
3.8.4. Особенности общения	93
3.8.5. Особенности развития личности в юности	94
3.8.6. Кризис юности (18 – 21 год)	95
<b>МОДУЛЬ 4. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ, ЗРЕЛОСТИ И СТАРЕНИЯ</b>	97
Глава 4.1. Молодость (18-20 – 30 лет)	97
4.1.1. Молодость как социально-историческая категория. Границы возраста	97
4.1.2. Закономерности развития в молодые годы	98
4.1.3. Любовь, брак, создание семьи	100
4.1.4. Интеллектуальное развитие в молодости	101
4.1.5. Кризис молодости (27-33 года)	102
Глава 4.2. Взрослость (30 – 42 года)	103
4.2.1. Общепсихологическая характеристика взрослости	103
4.2.2. Особенности интеллектуальной и профессиональной деятельности	103
4.2.3. Характеристики взрослой личности	104
4.2.4. Кризис взрослости (39 - 45 лет)	106
Глава 4.3. Зрелость (44 – 60 лет)	107
4.3.1. Зрелость как этап и качество в психическом развитии человека	107
4.3.2. Закономерности развития в стадии зрелости	109
4.3.3. Кризис зрелости (55 – 65 лет)	110
Глава 4.4. Старение и старость (62 года - ...)	112
4.4.1. Общая характеристика периода старения и старости. Границы и стадии возраста	112
4.4.2. Изменение структуры социальной активности в старости	114
4.4.3. Психологические портреты старости	115
4.4.4. Личность и старение	116
Глава 4.5. Смерть как кризис индивидуальной жизни человека	117
4.5.1. Тайнство жизни и смерти. Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания	117
4.5.2. Кризис индивидуальной жизни человека	120
<b>РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА</b>	122
Основная	122
Дополнительная	122
<b>СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ</b>	124

## **АННОТАЦИЯ**

В учебном пособии по курсу психологии развития и возрастной психологии, одному из основных для студентов психологических и психолого-педагогических факультетов, изложены основные подходы к пониманию и объяснению закономерностей психического развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии. Рассмотрены различные аспекты принципа развития в психологии и его основные категории. Представлена модель субъективной реальности и периодизация ее развития в онтогенезе; ступени, периоды и стадии развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни.

Учебное пособие содержит подборку материалов с учетом требований Государственного образовательного стандарта.

Включают учебное пособие словарь основных понятий и тестовые задания.

## ВВЕДЕНИЕ

В учебном пособии «Психология развития и возрастная психология» раскрываются представления о механизмах и движущих силах психического развития, их функционировании и значении на разных этапах онтогенеза. На основе данных, накопленных детской и возрастной психологией, описана роль различных факторов в генезисе психики на разных этапах – от рождения до старости. В данном пособии представлен онтогенетический путь человека как социального индивида и личности, показаны общие закономерности развития, жизни, деятельности и угасания человека в плане его психической активности.

Основная идея данного учебного пособия состояла в том, чтобы раскрыть психологию развития и возрастную психологию как науку, предметом которой является целостное психическое развитие человека. Поэтому центральное место при освещении каждого возрастного периода, каждой стороны психического развития занимает круг вопросов, связанных с характеристикой самого процесса развития, обусловленного предпосылками и условиями развития, а также внутренней позицией самой личности.

В основу учебного пособия положены сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии подходы к проблеме психического развития. Представленные различные подходы к проблеме развития в основных психологических школах дают возможность сформировать более полные знания как о разных сферах применения принципа развития в психологии, так и об изменениях, происходящих в структуре личности, когнитивной и мотивационно-потребностной сферах.

Курс «Психология развития и возрастная психология» занимает центральное место в структуре психологического образования. При изучении данного курса студенты должны овладеть знаниями истории и современного состояния психологии развития и возрастной психологии, понятийным аппаратом описания психического развития человека, закономерностей и особенностей развития субъективной реальности.

**Требования к знаниям.** В результате изучения курса будущие специалисты должны знать основные подходы к пониманию и объяснению процессов и явлений психического развития человека, сформировавшиеся в истории зарубежной и отечественной психологии; современное состояние психологии развития за рубежом и в нашей стране; основные положения культурно-исторической теории психического развития, ее объяснительные возможности и понятийный аппарат, основные направления теоретических поисков в современной отечественной психологии развития, подходы к построению периодизации психического развития; психологические закономерности растущего и развивающегося человека в единстве природного, общественного индивидуального. Уметь определять и решать психолого-педагогические задачи с позиции психологии развития и возрастной психологии.

# **МОДУЛЬ 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОЧЕРК**

## *Глава 1.1. Предмет, методы, междисциплинарные связи психологии развития и возрастной психологии*

### *1.1.1. Предмет психологии развития и возрастной психологии.*

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает возрастная психология или, правильнее, 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 представляет собой более общий и теоретический курс по сравнению с возрастной и детской психологией, своего рода их методологическую базу. В центре внимания этой дисциплины находятся содержание и разные аспекты применения в психологии принципа развития, одного из важнейших методологических принципов всех наук, а новообразования и симптоматика отдельных возрастных периодов становятся тем материалом, на основании анализа которого выводятся общие закономерности становления психики. Поэтому, строго говоря, возрастная психология может быть только частью психологии развития, хотя иногда они используются как синонимы. В данном пособии мы будем использовать понятия возрастная психология и психология развития как равнозначные.

Психология развития и возрастная психология – это серьезная, академическая наука. Как и всякая наука имеет свой предмет, методы, методики изучения, свои научные понятия. Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. Раскрывает психологическое содержание последовательности этапов онтогенеза, возрастную динамику психических процессов.

Возрастная психология рассматривает изменения в темпе, содержании, доминирующих факторах, влияющих на развитие психики в течение всей жизни, большое значение придается сравнению закономерностей развития в разные периоды онтогенеза. Возрастная психология изучает также механизмы, помогающие как в приобретении нового, в развитии, сохранении приобретенных знаний и умений в период снижения темпа развития инволюции, в старости. Сопоставление этих механизмов, выявление факторов, влияющих на интеллектуальный и личностный рост, помогает раскрыть закономерности и соотношение биологического и социального, природного и приобретенного в психике человека.

В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология. Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития – основными достижениями, сопутствующими образованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе особенности развития самосознания.

Психология развития и возрастная психология изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики — ее изменение в процессе деятельности, при общении, познании. Она рассматривает также влияние различных видов общения, обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития. Как и другие, рядом стоящие родственные науки, изучает возрасты, по словам Г.С.Абрамовой: «те большие биологические часы, которые начинают свой ход с момента зарождения человека. Всем известно направление движения этих часов – от рождения к смерти. Ход их неумолим, он определен самой природой и очевидно, что каждый человек подчинен этому ходу».

Несмотря на все богатство фундаментальных исследований, сегодня нет целостного описания развития психики человека на этапах его жизненного пути.

### 1.1.2. Методы исследования в психологии развития и возрастной психологии.

Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии.

Методы, используемые в генетических исследованиях (наблюдение, тесты, эксперимент), тесно связаны с методами *общей психологии*, но имеют специфику, обусловленную изучением процесса развития, изменения того или иного психического процесса или качеств. Наблюдение со стороны, так же как и дневниковые наблюдения, стали, особенно на первых порах, основными методами психологии развития. Позднее появились тесты, анализ продуктов творческой деятельности (рисунков, рассказов и т.д.), а также эксперимент.

Из общей психологии в психологию развития и возрастную психологию пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую.

*Дифференциальная психология* обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает метод близнецов, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различие между гомозиготными и гетерозиготными близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии – об органической и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из *социальной психологии* в психологию развития и возрастную психологию пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. Это – наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в психологии развития и возрастной психологии. **Метод наблюдения** – преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. В возрастной психологии это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет и проведение любой экспериментальной процедуры затруднено. Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Разновидностью наблюдения является **самонаблюдение** в форме словесного отчета о том, что видит, чувствует, переживает, проделывает человек – его лучше применять только к испытуемым, уже способным анализировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия. Другим вариантом наблюдения является **психологический анализ продуктов деятельности**, успешно применяемый на всех возрастных ступенях. В этом случае изучается не процесс деятельности, а ее результат (детские рисунки и поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и пр.)

Чаще всего наблюдение входит составной частью в **экспериментальные методы**, предполагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от

наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

В качестве разновидностей объективных экспериментальных методов выступают **анкетирование и тестирование** с целью диагностики или прогноза. Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод опроса в его различных формах: устной и письменной. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные перед ним вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек, задающий ему вопросы. По этой причине в психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому тестированию детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные.

Помимо лабораторного и естественного экспериментов большое распространение в психологии развития получили *лонгитюдные* и *срезовые* исследования. Лонгитюдный эксперимент применяется в том случае, когда есть возможность изучить определенную группу в течение длительного периода времени, например, исследовать развитие памяти, или самооценки, или какого-то другого параметра у детей с пятилетнего возраста до 10 или 15 лет. Срезовой эксперимент используется для той же цели, но позволяет сэкономить время, так как можно одновременно изучать динамику становления определенной функции у детей разного возраста.

Применяется в психологии развития и возрастной психологии и *формирующий эксперимент*, который позволяет понять, какой параметр оказывает наибольшее воздействие на становление того или иного психического процесса или психического качества. При этом испытуемых разделяют на контрольную и экспериментальную. Группы, а работа проводится только с экспериментальной группой. Уровень развития изучаемого параметра замеряется в обеих группах до начала эксперимента и в конце, а потом анализируется разница между ними. На основе этого анализа и делается вывод об эффективности формирующего воздействия.

Система методов психологии развития и возрастной психологии развивается, обогащаясь новыми. Эти изменения зависят от постановки задач исследования, объекта, который изучается, условий его существования и методов исследования.

### *1.1.3. Психология развития и возрастная психология – междисциплинарная отрасль научного знания*

В последние десятилетия возрастная психология (психология развития) изменилась как по своему содержанию, так и по *междисциплинарным* связям. С одной стороны, она оказывает влияние на другие научные дисциплины, а с другой – сама испытывает влияние с их стороны, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

**Биология, генетика, физиология развития.** Эти дисциплины важны прежде всего для понимания пренатального развития, а также для последующих этапов онтогенеза с точки зрения его ранних оснований. Они играют значительную роль при анализе адаптивных возможностей новорожденных, а также общего физического и моторного (двигательного) развития, особенно в его отношении к последующим изменениям поведения и переживания.

**Этология.** Она показывает биологические корни поведения, поставляя информацию о взаимодействии среды и индивида. Возможность переноса на человека результатов, полученных на животных, чрезвычайно важна для понимания человеческого развития.

**Культурная антропология и этнология.** Предметом изучения этих дисциплин являются надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании. Особое значения в последние годы приобретает изучение детского фольклора (субкультуры).



**Социология и социальные дисциплины.** Изучают процессы социального взаимодействия в семье, школе, группе однолеток, а также исследуют социально-экономические условия развития.

**Психологические дисциплины.** Науки, объединенные названием «Общая психология», позволяют понять психические процессы мотивации, эмоций, познания, научения и т.д. *Педагогическая психология* замыкает психологию развития и возрастную психологию на педагогическую практику, процессы обучения и воспитания. *Клиническая (медицинская) психология* помогает понять развитие детей с нарушениями различных сторон психики и смыкается с психологией развития и возрастной психологией по линиям детской психотерапии, психопрофилактики, психогигиены. *Психодиагностика* используется для применения диагностических методик в сравнительном анализе интеллектуального, личностного и т.д. развития и для определения возрастных норм развития. Психология развития и возрастная психология связаны с психологией творчества; психологией индивидуальных различий. В последние годы нарастает объем взаимодействия с *патопсихологией* (олигофренопсихология, детские неврозы) и *дефектологией* (работа со слабослышащими и слабовидящими детьми, детьми с задержкой психического развития).

Можно обнаружить сращивание психологии развития и возрастной психологии с психогенетикой, психолингвистикой, психосемиотикой, этнопсихологией, демографией, философией и др. Почти все прогрессивные и интересные работы в психологии развития, как правило, выполняются на стыке дисциплин.

## *Глава 1.2. Исторический очерк психологии развития и возрастной психологии*

История психологии развития и возрастной психологии изучает закономерности формирования и развития взглядов на психику человека на основе анализа различных подходов к пониманию генезиса психики.

### *1.2.1. Предыстория психологии развития человека в учениях античности*

Исследования психического развития человека начались с античных времен. Первые же работы, связанные с поисками основ психики, основ души, привели исследователей к идее о развитии души и необходимости изучить как факторы, определяющие (детерминирующие) это развитие, так и его этапы.

Одним из первых ученых, исследовавших проблему развития (генезиса) психики, был известный философ **Гераклит**. Им 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. Так, 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 сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта.*

Впервые вопрос о развитии личности детей и формировании у них нравственного, социально одобряемого поведения был поставлен греческим ученым **Протагором**, одним из основателей школы софистов. 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 он 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 ребенка.* Протагор пришел к выводу, что, с точки зрения 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. Способность к красноречию давала возможность более активного участия в общественной жизни, помогала достичь

более высокого статуса. Поэтому Протагор считал, что благодаря обучению и упражнению человек может нравственно усовершенствоваться и стать более достойным гражданином.

Греческий философ **Демокрит** - один из основателей атомистической теории мира. Согласно его представлениям, весь мир состоит из мельчайших, невидимых глазом частиц – атомов. Человек, как и вся окружающая природа, состоит из атомов, образующих его тело и душу. Душа также материальна и состоит из мелких круглых атомов, наиболее подвижных, так как они должны сообщить активность инертному телу. Таким образом с точки зрения Демокрита, душа является источником активности, энергии для тела. После смерти человека душа рассеивается в воздухе, а потому не только тело, но и душа смертна. По Демокриту, существуют две ступени в познавательном процессе – ощущения и мышление, которые возникают одновременно и развиваются параллельно. При этом он 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. Демокрит утверждал, что в мире нет случайностей и все происходит по «заранее заданной причине». О нравственном развитии он писал, 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. Сам Демокрит оценивал воспитание как очень трудное дело, поэтому сознательно отказался от брака и не желал иметь детей.

Ведущую роль этического развития в общем психическом развитии человека выделил **Сократ**, который 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. Он доказал, что *психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей*. Поэтому большое значение придавалось развитию у детей способности к самоанализу, их с раннего возраста приучали осознавать и различать свои состояния и желания.

**Платон**, исследуя психическое развитие, пришел к выводу, что существует идеальный мир, в котором расположены души, или идеи вещей, т.е. те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Так как понятие неизменно, идея или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменная и бессмертна. Платон полагал, что душа состоит из трех частей – вожделеющей, страстной и разумной. В своих диалогах Платон уподоблял душу колеснице, запряженной двумя конями. Черный конь (вожделеющая 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. И, наконец, разумную часть души он отождествлял с возницей, который ищет правильный путь и направляет по нему колесницу, управляя движением коней. Таким образом, *Платон впервые представил душу не как целостную организацию, но как определенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, диктуемых вожделеющей и страстными 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.

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.

Известный греческий ученый **Аристотель** оставил заметный след в развитии возрастной психологии. Собственную концепцию он основывал на естественнонаучных данных, а 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). Он 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, но 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. Аристотель придерживался системного подхода, так как рассматривал живое тело и его функции как целесообразно действующую систему. Важным вкладом в науку стало также его утверждение идей развития, так, как он 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.

Аристотель впервые заговорил *о природосообразности воспитания и необходимости применения педагогических методов в соответствии 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.

Исследования закономерностей психического развития продолжались и в новый период развития греческого общества, так называемый *период 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 его личности, причине его свободных поступков, мотивации его поведения, его физической организации привел к тому, что интерес ученых сместился от исследования законов развития природы и космоса к изучению факторов, влияющих на становление психической сферы.

*Проблема этического, нравственного развития и формирования нравственной, социально адаптированной личности в эллинистический период выходит на первый план и становится одной из важнейших проблем психологической науки*. Начиная с Сократа, человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, но 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.

### *1.2.2. Подход к вопросам психического развития человека в Средние века.*

Вопросы психического развития и, особенно, формирования социально адаптированной личности получили новое развитие в *Средние века*, с 3 в. по 14 в. В этот период религия оказывала серьезное влияние на развитие науки о душе. Поскольку вопросы души, духовной жизни и самосовершенствования стали предметом религии, изменился и предмет психологии, которая из науки о душе постепенно стала превращаться в науку о познавательных процессах. На первый план вышли в это время проблемы развития познания, исследования основных познавательных процессов как этапов развития познания у детей, динамики их становления и методов их формирования.

Одним из первых новый подход к пониманию души и ее генезиса сформулировал выдающийся греческий философ *Плотин*, который преподавал в Риме свое учение, включающее новые моменты в трактовке души и ее способностей. Плотин ввел важное для современной возрастной психологии понятие единства, или целостности, сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе. Не менее важным было и положение Плотина о самосознании как основе достижения этого единства. Он доказывал, что мир состоит из нескольких концентрических кругов, в центре которых размещается всеобщий разум, излучающий знания так же, как солнце излучает тепло. Далее по кругам в его учении размещались души, тела людей, животных, неодушевленные предметы. При

этом в душе выделялось две стороны – обращенная к разуму и обращенная к внешнему миру. Та сторона души, которая обращена к разуму, больше освещается его светом, более возвышенна по сравнению с телесной стороной души, больше склонна к познанию. Говоря о развитии детей, Плотин выделяет три пути познания. Обращаясь к природе, душа познает окружающий мир посредством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний об окружающем мире и становится главным направлением воздействия на ребенка. Душа также может обратиться к себе самой, т.е. вводится понятие о самонаблюдении, посредством которого человек получает знания о себе. Вводится и третий путь познания – душа обращается к всеобщему разуму и, сливаясь с ним, извлекает те знания, которые хранятся в нем. У Плотина учение о душе впервые становится учением о явлениях сознания, понятого как самосознание, а самосознание служит главным гарантом и основой единства сознания, личности человека, способного к интроспекции – наблюдению и анализу собственных состояний.

Дальнейшее развитие учения о самосознании и познавательной активности души связано с именем известного ученого и богослова *Августина Аврелия*, который вошел в историю науки под именем Августина Блаженного. Его учение ознаменовало переход от античной традиции к средневековому христианскому мировоззрению. Считая душу орудием, которое правит телом, он утверждал, что ее основу образует воля, а не разум. Тем самым он стал основоположником учения, названного впоследствии волюнтаризмом.

Вслед за Плотинем Августин сосредоточился на вопросе о познаваемости субъектом собственных психических актов и состояний как о действии, отличном от восприятия предметов посредством внешних органов чувств, направив психологическую мысль на проблему самосознания. В то же время он ввел понятие о врожденной активности души – основе ее развития. Именно эта активность, направляя и трансформируя познание и поведение человека, является основой его воли.

Разрабатывались в то время и способы снижения внутренней напряженности, стресса, технологии преодоления невротических состояний. К этим способам относились прежде всего элементы карнавальная культура, и как возможность на время изменить свой статус, забыть о жестких, регламентированных обязанностях и нормах поведения открывала простор для катарсического очищения в карнавальная деятельности. Нарушения всех запретов, которые так регламентировали жизнь, давали возможность снизить уровень эмоциональной напряженности, избавиться от страха и чувства тревоги.

С 8 в. по 11 в. 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 и тот 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, прежде всего медицины.*

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

Большое значение в изучении психики имели работы другого выдающегося арабского мыслителя, *Ибн Сины*, (Авиценна), который был одним из самых выдающихся врачей в истории медицины. В своем объяснении жизнедеятельности 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. 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, важное 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 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.

### 1.2.3. Вопросы психического развития в эпоху Возрождения

Против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, выступили ученые-гуманисты в *эпоху Возрождения*, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали *наглядность и природосообразность*, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Английский ученый **Роджер Бэкон**, основываясь на взглядах Аристотеля, доказывал, что ощущения 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, но и для Х.Вивеса, Р.Вивеса, Р.Бэкона, Я.Коменского. 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 соответствию с естественными методами, к учету психических возможностей детей. Недостатком такого подхода было то, что призывая подражать природе, Р.Вивес и Я.Коменский понимали под природой прежде всего не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, но окружающий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизованным существам. Однако и в таком механическом подходе была та ценность, что, 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 только Ж.-Ж.Руссо.

### 1.2.4. Исследование психического развития в Новое время

Развитие общества в *Новое время* привело к необходимости разработать объективную научную основу под высказанными гуманистами взглядами 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.

Английский философ и политик **Ф.Бэкон** является основателем опытной, эмпирической психологии. В своих книгах Бэкон выступал апологетом опытного, экспериментального знания, служащего покорению природы и усовершенствованию человека. Бэкону свойствен деистический 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, 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 его 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**. 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.

Так, оказывается, что интроспекция может служить объективным методом познания собственной 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, но 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 он 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». Дальнейшее развитие рационалистической теории познания Декарта было предпринято в теориях Г. В. Лейбница и Б. Спинозы.

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

Изучению роли понятий в поведении посвящены работы **Б. Спинозы**. Он учил, что имеется единая, вечная субстанция – Природа, которая является единственной реальностью. Им выделены два основных свойства Природы – душа 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 познания необходимости, открывая новую страницу в психологических исследованиях пределов регуляции и формирования волевой активности человека. Эти положения Спинозы повлияли на взгляды многих психологов, в том числе и на выдающегося отечественного ученого Л.С.Выготского.

Открытие новых закономерностей в процессе формирования понятий связано с именем известного английского философа **Джона Локка**. 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 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.

Другой известный английский ученый *Д. Гартли* 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 20 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 человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные. Таким образом, *теория идеального человека впервые возникла еще в 18 в. и была связана, прежде всего, с механистическим пониманием его психической жизни*. Взгляды Д.Гартли 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 20 веке.

Близкие взгляды высказывали французские и немецкие просветители. Наиболее известной является позиция *Ж.-Ж. Руссо*, который изложил свои взгляды на психическую природу ребенка в своем известном произведении «Эмил, или О воспитании». Интересно отметить, что считавшийся в 18-19 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 свое практическое обоснование, так как знание этих особенностей и помогало 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, он 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 развитие ощущений является основой будущего развития мышления. Поэтому он 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 происходит *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.

Таким образом, *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, помогла 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 предстал пассивным существом, из которого взрослый, при умелом управлении, как из мягкого куска глины, может вылепить то, что ему надо.

### *Глава 1.3. Выделение психологии развития и возрастной психологии в самостоятельную область психологической науки*

#### *1.3.1. Предпосылки формирования психологии развития и возрастной психологии в самостоятельную область психологической науки*

Оформление психологии развития (детской или возрастной психологии) как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине 19 века. Соединились два направления, до этого времени развивавшиеся параллельно и независимые друг от друга. Это 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 были популярны работы братьев Гримм, Тейлора, Боаса. В это же время психология развития начала, наконец, рассматриваться учеными в качестве самостоятельной области психологической науки. Объективными предпосылками ее формирования были:

- требования педагогической практики;
- разработка идеи развития в биологии;
- появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.

**Требования педагогической практики.** Еще в начале XIX в. о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писали многие ученые. В России о важности связи между педагогикой и психологией говорил *К. Д. Ушинский*. В своей работе «Человек как предмет воспитания» (1867) он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», то есть для того чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, прежде всего их нравственного развития. Для этого надо исследовать влияние на детей таких форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл образующими психики человека.

Особенно актуальной задача связи между педагогикой и психологией стала в середине XIX в. в связи с развитием всеобщего обучения. Пока образование было преимущественно домашним, трудно 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 усвоения материала данным ребенком. При наличии большого числа детей в классах (что было уже в то время в массовых школах) такой индивидуальный подбор адекватных методик стал неосуществим. Поэтому назрела необходимость исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста. Этими требованиями объясняется 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 изучалось.

Известный психолог У.Джеймс в своей книге «Беседы с учителями о психологии» (1899) писал, что психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы, но психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования внутренней жизни учеников; они должны понять духовную жизнь ученика «как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении».

Эти идеи психологов начала века не потеряли актуальности и в настоящее время, особенно в связи с развитием практической психологической службы, так как нередко педагоги понимают возрастную психологию и психологию развития именно и единственно как практическую. Однако, признавая большое значение последней, невозможно исключить важность теоретических исследований, тем самым мы закрыли бы пути для дальнейшего развития прикладной, практической психологической службы.

**Разработка идеи развития в биологии.** Эволюционная теория Дарвина оказала огромное влияние на психологию. Открытие этой теории фактически означало расширение предмета психологии, включение в него вопросов взаимосвязи морфологии и функции, поведения и сознания и т.д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появились два новых постулата - об *адаптации* как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о *генезисе психики*, т. е. о том, что психические процессы не появляются в готовом виде, а проходят определенные, закономерные этапы в своем развитии. Именно эти положения и являются основными для психологии развития.

Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению *нового метода исследования - генетического*, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но понимание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связано с эволюционной теорией. Она помогла осознанию того, что генетический метод может стать основой особой области психологии, предметом которой как раз и является генезис психики, т.е. генетической психологии, возрастной психологии, психологии развития. Эволюционный подход в психологии отразился, прежде всего, в *концепциях А. Бэна и Г. Спенсера*, которые утверждали, что психика представляет собой закономерный этап эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде. Эти теории, особенно взгляды Спенсера, получили широкое распространение и оказали огромное влияние на становление психологии развития.

Не меньшее значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного психолога и физиолога *И. М. Сеченова*, который писал, что единственным методом объективного исследования психики является метод генетического наблюдения. Он также подчеркивал важность исследования психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии. Взгляды Сеченова, особенно его идея об интериоризации психических процессов, оказала большое влияние на дальнейшее становление психологии развития, в частности, на концепцию Л.Выготского.

Одна из первых попыток систематического наблюдения за психическим и биологическим развитием ребенка с рождения до трех лет описана в книге В.Прейера «Душа ребенка» (1882). Автор сделал вывод о том, что в психическом развитии проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. В.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.

**Появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.** На протяжении длительного времени единственным методом исследования психического развития детей оставались дневниковые наблюдения. Еще *Песталоцци* и *Жан Поль* начали вести дневники наблюдений за 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». И.Тен описал процесс усвоения речи своей дочкой, сопоставив его с историческим развитием языка. Основой обоих процессов считался универсальный механизм ассоциаций.

Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был Т.Тидеман, книга которого появилась в 1787 году. Он также стал первым автором учебника психологии, в котором затрагивались вопросы, связанные с психологией ребенка. При этом и в дневнике, и в учебнике Т.Тидеман тесно увязывал воспитание детей с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей. С расширением предмета психологических исследований появилась возможность разработки новых, экспериментальных методов, пригодных и для изучения психического развития детей.

Основанная **В.Вундтом** в 1879 г. психологическая лаборатория в Лейпциге вселила уверенность в возможности использования эксперимента в исследовании проблем возрастной и педагогической психологии. От Вундта принято вести родословную психологии как самостоятельной дисциплины. Если в лаборатории Вундта был сделан только первый шаг в разработке объективных методов исследования психики, то работы **Г.Эббингауза** определили целое направление в психологии, впервые открыв возможность экспериментального изучения такого важнейшего для возрастной психологии психического процесса, как память. Хотя Г.Эббингауз и не разработал специальной психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Была показана важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым подчинены психические явления.

Не меньшее значение для разработки новых, объективных методов исследования имели работы **Ф.Гальтона**, который изобрел многие методы экспериментального исследования детей, впервые применив в психологии способы статистической обработки результатов. Среди достижений Ф.Гальтона особо следует выделить разработку метода тестов, который прочно вошел в науку. Статистический подход – применение серии тестов к большому числу индивидов – выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов изменило суть возрастной психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психологического исследования детей.

Дальнейшее применение и популярность тестов связано уже с именем **Альфреда Бине**, разработавшего специальные тесты для исследования интеллектуального развития детей. А.Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (что такое стул, что такое лошадь и т.д.). Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие провести диагностику формирования мышления. Совместно с **Т.Симоном** 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 А.Бине решил создать тесты не только для выявления детей с задержкой умственного развития, но и для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет. А.Бине ввел показатель интеллекта – умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Сравнение умственного возраста с хронологическим составляло основу для заключения об уровне умственного развития ребенка. Совпадение умственного возраста с паспортным свидетельствовало о нормальном развитии ребенка. Если ребенок выполнял задания, предназначенные для более старших по возрасту детей, то его показатели умственного развития считались высокими. Невыполнение ребенком заданий, предназначенных для его возраста, давало основания для заключения о низком уровне умственного развития. Теоретические и методические представления А.Бине и Т.Симона лежат в основе современной психометрики – практики измерения умственного развития детей. На их основе в психометрию был введен показатель развития интеллекта – коэффициент интеллектуальности (IQ), а также представление о статистической тестовой норме.

### *1.3.2. Натуралистические концепции психического развития человека*

Исторически первым в объяснении процессов психического развития ребенка выступил эволюционно-биологический, или натуралистический подход. К числу его сторонников принадлежат психологи разных школ в психологии (интроспекционизм, бихевиоризм, психоанализ и др.); видными представителями были С.Холл, К.Бюлер, В.Штерн, Э.Клапаред, А.Гезелл, З.Фрейд и другие. Данное направление составляют различные теоретические течения: теория рекапитуляции, нормативный подход, теория трех ступеней, теория конвергенции двух факторов. Однако при всех

различиях эти теории объединяет общий взгляд на процесс психического развития человека как биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам.

**Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии.** Первой теорией, объясняющей процесс психического развития, стала теория рекапитуляции, которую сформулировал **С.Холл**. Исследуя психическое развитие детей, С.Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Ч.Дарвина Э.Геккелем, который гласит, что онтогенез (развитие отдельного индивида) является кратким повторением филогенеза (истории развития всего вида). Применительно к детской психологии этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития ребенок в сокращенном виде проходит этапы эволюционного и культурного развития, которые прошел человеческий род. При этом С.Холл считал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-то стадию своего развития ребенок не может. С.Холл является также основателем **педологии** – 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, социологов и других специалистов. Педология завоевала популярность во всем мире: ее привлекательность была связана с ориентированностью на практические нужды педагогики. В реальной педагогической практике учителя и воспитатели имеют дело с целостным ребенком, в единстве его физических, психических и социальных качеств. Именно такой подход к изучению ребенка и процессов его развития провозглашала педология. Однако идея создания комплексной науки о ребенке оказалась нереализованной.

**Нормативный подход к психическому развитию ребенка.** Видным представителем педологии *биологизаторского* направления был американский психолог **А.Гезелл**. Он солидарен с положением, что в первые годы жизни ребенок как бы повторяет историю развития человеческого рода, но утверждал, что детство – это также и продукт эволюции. У самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. У человека не только самое длинное детство, но оно качественно другое. А.Гезелл отмечал, что по сравнению с детством обезьян человеческое детство отличается не просто прибавкой одного этажа, на котором совершается усвоение языка и символического мышления; это прибавление приводит к глубокой перестройке нижних этажей, делает их принципиально иными по сравнению с аналогичными у высших животных. Однако сохраняется общая функция психического – биологическая адаптация к окружающей среде. Главную роль в психическом развитии ребенка он отводил созреванию нервной системы, где основным показателем развития является темп. *Он сформулировал закон замедления развития с возрастом: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных.* Значительный вклад А.Гезелла в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. **Нормативный подход в детской психологии ориентирован на описание достижений**

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

Для составления норм психического развития А.Гезелл ввел в детскую психологию *лонгитюдный метод* – продолжительное изучение одних и тех же детей на разных этапах их развития. На основе составленных норм разработал систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Отметим, что возрастные изменения детей А.Гезелл объяснял наследственным фактором, т.е. оставался в рамках биологизаторского направления. Но его подход к детской психологии как нормативной дисциплине важен и для современной психологии. Проблемы нормы и патологии развития, разработки конкретных нормативов психического развития детей на разных этапах жизни имеют важное практическое значение для различных сфер социальной практики.

**Теория трех ступеней детского развития.** Немецко-австрийский психолог **К.Бюлер** разделял распространенный взгляд на психическое развитие ребенка как на единый и биологический по своей природе процесс. Характеризуя особенности процесса органического развития, он отмечает, что природа не делает скачков – развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачи от родителей детям. В работе «Очерк духовного развития ребенка» К.Бюлер выделяет три ступени развития ребенка: инстинкт, навык, интеллект. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе индивидуального развития. *Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга, т.е. имеет*

*биологические причины.* К.Бюлер перенес схемы эксперимента, используемые в исследовании человекообразных обезьян, на изучение особенностей развития детей. Он подчеркивал сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка – период появления первичных форм мышления у ребенка он назвал *шимпанзеподобным* возрастом. Дальнейшее развитие детской психологии показало неправомерность отождествления ранних ступеней развития ребенка и человекоподобных обезьян. Было выявлено, что буквально с первых дней своей жизни ребенок развивается принципиально иначе, чем детеныши высших приматов. В настоящее время теория трех ступеней детского развития К.Бюлера представляет лишь исторический интерес. Но непреходящее значение имеет поставленная им проблема истории детства.

**Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка.** В работах **В.Штерна** эволюционно-биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме теории двух факторов и их конвергенции (сближения) Согласно В.Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности составляют первый фактор психического развития. Вторым фактором являются влияния окружающей среды – природной и общественной. Развитие ребенка – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. *Психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями.* В.Штерн подчеркивал необходимость учитывать *сензитивные* периоды в психическом развитии как внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий, в том числе целенаправленно организуемых: например, для обучения языку, музыке, физическим действиям и т.д. Теория конвергенции двух факторов, хотя и учитывает роль внешних влияний в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предопределенности психического развития. Социальные факторы выступают лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития.

### *1.3.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека*

**Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе.** Родоначальником социологического направления в психологии принято считать **Э.Дюркгейма**. Его работы оказали серьезное влияние на развитие психологических исследований взаимоотношений индивида и общества. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого составляют коллективные представления больших общностей людей. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т.п. Они независимы от индивида, тотальны (всеобщы). *Развитие ребенка происходит в процессе усвоения социального опыта благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии.* Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был выявлен механизм формирования внутреннего мира ребенка – **интериоризация как переход внешнего во внутреннее.**

Видным представителем французской социологической школы является **П.Жане**. Он полагал, что психика человека социально обусловлена и что развитие ее заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

**Французская генетическая психология.** Ориентация на изучение отдельного индивида в конкретных социальных условиях его жизни характерна для французской школы генетической психологии. Наибольший вклад в разработку проблем генетической психологии внесли А.Валлон и Р.Заззо.

**А.Валлон** подчеркивал неразрывную связь социума и психики ребенка. *Человеческое дитя есть существо генетически социальное, социальная природа человека не появляется путем внешних влияний, а изначально включена в его биологию.* А.Валлон специально исследовал истоки человеческого поведения, условия зарождения специфически человеческих форм поведения. Он убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Первые позы ребенка оформляются благодаря действиям других людей. Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает свое значение для ребенка. Лишь благодаря реакциям взрослого смех и

плач ребенка превращаются в особый язык – язык эмоций. *Эмоция – первая форма социального общения*, пока еще глобальная и нерасчлененная, подготавливающая внутренние представления ребенка. Именно путем взаимного обмена с другими вычленяется из некоей первоначальной слитности самость ребенка и рождается его сознание. *Психическое развитие ребенка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития.*

Эти исследования продолжил **Р.Заззо**. Являясь одновременно учеником А.Валлона и А.Гезелла, он исследовал взаимодействие наследственности среды в психическом развитии. Он полагал, что эти факторы не являются противоположными друг другу: благодаря своей наследственности человек создает новую среду; среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления. Р.Заззо все развитие ребенка разделяет на этапы. Первые три года жизни анализируются им на основе строгих физических и психических критериев, выделенных А.Валлоном. Он использует данные о развитии мышления, эмоциональной сферы. Вместе с тем он стремится сочетать психологическое изучение эволюции детского поведения с анализом хода органического созревания ребенка. Последующие этапы психического развития выделяются на основе критериев, заимствованных из практики школьного обучения. В исследованиях, проводившихся Р.Заззо и его учениками, активно использовался лонгитюдный метод или метод продольных срезов (длительное изучение отдельных детей или небольшой их выборки). Включение этого метода в арсенал широко используемых методов возрастной психологии составляет отличительную особенность этой школы.

**Американская школа культурной антропологии.** Основатель школы – выдающийся антрополог, этнограф, лингвист **Ф.Боас**. Эта школа проводила сравнительные исследования общественной жизни и культуры народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития. Основной методологической установкой исследований выступило утверждение культурной обусловленности сознания и личности человека в ходе его психического развития. Предполагалось, что если формы поведения подрастающих поколений детерминируются биологическими факторами, то они должны быть инвариантными и повторяться во всех обществах и культурах, независимо от уровня их социально-экономического развития, общественного строя, структуры семьи и т.п.

Видным представителем школы Ф.Боаса и этнографии детства является **М.Мид**. Ее исследования показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. М.Мид утверждает, что человеческая природа очень пластична, точно и специфично реагирует на различные социальные условия. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. При этом форма, в которой реализуются эти условия, детерминирована культурой.

## *Глава 1.4. Современная зарубежная психология развития и возрастная психология*

### *1.4.1. Психоаналитические теории психического развития*

Сильные позиции в современной психологии развития занимает **психоанализ**, созданный **З.Фрейдом**. Одна из ключевых идей психоанализа состоит в том, что причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека лежат в детстве. Восстановление истории развития индивида в раннем детстве является методом познания человеческой природы. Непосредственное отношение к детской психологии имеют описанные З.Фрейдом **стадии психосексуального развития**. При этом психосексуальное развитие человека он отождествлял с развитием личности. Каждый из пяти выделенных им этапов психосексуального развития имеет свои проявления *либидо* (половой энергии) через характерные для данного возраста *эрогенные* зоны. Меняющиеся способы и физические области удовлетворения либидо составляют стадии психосексуального развития. Если либидо не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остановиться в своем развитии на данной стадии и у него фиксируются определенные черты личности.

**Оральная стадия (0-1 год).** Данная стадия характеризуется тем, что основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Ведущая эрогенная зона здесь – рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Сначала сосание связано с пищевым наслаждением, но после некоторого времени сосание становится *либидонозным* действием. Фиксация либидо на оральной стадии, по мнению З.Фрейда, приводит к формированию

таких черт личности, как ненасытность, жадность, требовательность, словесная агрессия, неудовлетворенность всем предлагаемым.

**Анальная стадия (1-3 года).** На этой стадии приучение ребенка к чистоплотности ведет к перемещению источника удовлетворения либидо в анальную область тела. Чувственные наслаждения связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления процессами «сдерживания» и «выпускания». В процессе приучения к горшку ребенок начинает привыкать, что увеличение уровня контроля приносит ему внимание и похвалу родителей. Если родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, то это может привести к фиксации у него таких черт, как аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство, накопительство.

**Фаллическая стадия (3—5 лет).** Ведущей эrogenной зоной становятся генитальные органы. В этот период развития дети впервые осознают сексуальные различия. На этой стадии развивается *Эдипов комплекс* у мальчиков и *комплекс Электры* у девочек. По З.Фрейду, эти комплексы характеризуются сильным, но бессознательным влечением ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола. Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Освобождение от комплексов совершается посредством идентификации ребенка с родителем того же пола; в результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу. Фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.

**Латентная стадия (5—12 лет)** характеризуется уменьшением в силе сексуальных стремлений. Многие из того, что ребенок делал или знал ранее, оставляется и забывается. На первый план выходит школьное обучение и социализация. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. В этот период возникает стыд, отвращение и мораль, предназначенные для противостояния последующим сексуальным желаниям.

**Генитальная стадия (12—18 лет)** начинается в подростковом возрасте. На этой стадии полового созревания происходит возвращение либидозной энергии к половым органам. У юношей и девушек формируется половая идентичность, они начинают искать пути удовлетворения своих эротических потребностей, стремятся к нормальному общению с представителями противоположного пола. Цель этой стадии — формирование зрелой сексуальности, желания работать и способности любить другого человека ради него самого.

Наиболее популярной теорией психоаналитического толка в современной западной психологии является *эпигенетическая теория развития личности Э.Эриксона*. Трактую структуру личности так же как и З.Фрейд, Э.Эриксон существенно отступал от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Он принимал идею неосознанной мотивации, но посвящал свои исследования главным образом процессам социализации, полагая, что основы человеческого Я коренятся в социальной организации общества. Им была создана психоаналитическая концепция об отношениях Я и общества. Ключевым в теории Э.Эриксона является понятие «*идентичность*», определяемое как «субъективное ... ощущение тождества и целостности». *Идентичность – это тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития.* Формирование идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Э.Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития.

Решение задачи на каждой стадии жизненного цикла сводится к установлению определенного динамического соотношения между позитивным и негативным вариантами развития. *Развитие личности – борьба этих крайних возможностей, которая не прекращается при переходе на следующую стадию развития.* Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы *самоидентичности* и открывает возможности включения субъекта в более широкое социальное окружение.

Широкое признание в западной психологии получила периодизация психического развития Э.Эриксона. Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, движущая сила развития, которую Э.Эриксон кладет в основание своей периодизации. Расширение радиуса значимых отношений задает внешние условия развития идентичности растущего человека. Вступая в новые отношения с другими, человек более или менее бессознательно делает выборы (разрешает кризисные противоречия данного типа отношений), которые и определяют направление

развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда у человека развиваются его сильные качества, или базовая способность самоидентичности. Выбранное или навязанное направление развития может быть деструктивным, — в этом случае развивается центральная патология данного возраста, разрушающая, ослабляющая чувство самоидентичности.

Периодизация развития в онтогенезе, разработанная Э.Эриксоном, носит название *эпигенетической*. Он полагал, что схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; *периодизация — это эпигенетический ансамбль, в котором одновременно соприсутствуют все возрасты*. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно. Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Ни один возраст не кончается, не исчерпывается при начале следующего возраста. Многие проблемы, осложнения, отклонения развития являются следствием неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Так, подросток, у которого базисное доверие к людям и к самому себе не сложилось в младенчестве или не развилось в последующих возрастах, будет испытывать большие трудности при вхождении в любую группу сверстников, чем подросток с устойчивым доверием к окружающим.

Переход от одной формы самоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э.Эриксону, — это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», моменты выбора между регрессом, интеграцией и задержкой.

**Первая стадия — младенчество (0 — 1—1,5 года): основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности.** Здесь решается задача формирования *базового доверия* к окружающему миру («Могу ли я доверять миру?»). Признаки доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Решающую роль в формировании у ребенка базового доверия к миру Э.Эриксон отводил матери; важным критерием доверия младенца к миру он считал способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения. Из антитезы развития на первой стадии — основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности — при поддержке, последовательности поведения близких родных, при удовлетворении основных потребностей младенца происходит рождение первого базового качества — *надежды*. Если ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, происходит *депривация* потребностей ребенка и как следствие — *недоверие к миру*.

**Вторая стадия — ранний возраст (1,5—4 года): автономность против стыда и сомнений.** На этой стадии ребенок решает задачу формирования и отстаивания своей автономии и независимости («Могу ли я управлять своим поведением?»). Негативный вариант развития — следствие либо гиперопеки, либо отсутствия поддержки и доверия, когда взрослые проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен, — приводит к развитию у детей неуверенности в себе, сомнению в своих действиях, стыдливости. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями: оно будет положительным, если родители и близкие взрослые проявляют разумную дозволенность, поддерживают стремление ребенка к автономии, не торопят его. *Из противостояния автономности и стыда (сомнения) рождается новое качество — воля.*

**Третья стадия — дошкольное детство (4—6 лет): инициативность против чувства вины.** («Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?»). При поощрении взрослыми исследовательской активности ребенка, направленной на окружающий мир, его фантазирования и пытливости он научается обращаться с людьми и вещами конструктивным образом и обретает чувство инициативы. Если взрослые ограничивают возможные действия ребенка, строго критикуют или наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым за многие свои поступки. Интегральным качеством этой стадии Э.Эриксон называет *целенаправленность*.

**Четвертая стадия — школьный возраст (6-11 лет): трудолюбие против неполноценности.** Основной вопрос этой стадии: «Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?» На этой стадии происходит формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда; противоположная тенденция — осознание собственной неумелости и бесполезности. В школьном возрасте учебные навыки для детей превращаются как бы в особый самостоятельный мир, со своими собственными целями и ограничениями, достижениями и разочарованиями. Систематическое обучение и воспитание, поощрение взрослыми учебного и трудового творчества школьников, их склонностей к рукоделию, конструированию и т.п. развивают у них

предприимчивость, настойчивость, инициативу. Если при обучении в школе ребенок не получает удовольствия от работы, не испытывает гордости за то, что хотя бы что-то одно он сделает своими руками действительно хорошо, если его усердие не поощряется, то это может привести к формированию чувства *неполноценности*. Основное позитивное приобретение этой ступени - *умелость, компетентность*.

**Пятая стадия — отрочество и юность (11-20 лет): личностная индивидуальность против ролевого смешения (спутанность идентичности)** — ставит перед индивидом задачу первого целостного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи — *неуверенность в понимании собственного Я* («диффузия идентичности», «спутанная идентичность»). Перед подростком стоит задача объединения на новом уровне всего того, что он знал и знает о себе, о своих социальных ролях, в нечто целое и спроецировать это представление на будущее («Кто Я?» «Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?»). В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития: подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. *Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности, полно выраженную в верности*.

**Шестая стадия — молодость (21-25 лет): близость против одиночества** — знаменует переход к решению собственно взрослых задач на базе сформировавшейся идентичности. Основные из них — поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы («Могу ли полностью отдать себя другому человеку?»). Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие в общении с другим человеком, обнаруживает ее в дружбе, в эротических связях или в совместной деятельности. Юноша, не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности, его отношения с другими становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому *чувству изоляции*. Его уделом становится одиночество — состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться. Основное *приобретение этой стадии — любовь*.

**Седьмая стадия — зрелость (25 — 50—60 лет: производительность (генеративность) против застоя..** Этот этап жизни человека связан с решением противоречия между способностью к развитию и личностным застоюм, медленным регрессом в процессе обыденной жизни («Что я могу предложить будущим поколениям?»). На этой стадии проявляется новый параметр развития личности, полюсы которого составляют способность человека интересоваться судьбами других людей, задумываться над жизнью грядущих поколений и самопоглощенность, сосредоточенность на себе, озабоченность своим здоровьем, забота о собственном комфорте. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны своих детей — они подтверждают субъективное ощущение своей нужности другим. Продуктивность и продолжение рода как главные положительные характеристики личности на этой стадии развития реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. *Забота — главное качество, которое вырабатывается на этой стадии*. Если же появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, то это приводит к косности, застою и к личностному опустошению.

**Восьмая стадия жизненного пути — старость (свыше 60 лет): целостность личности против отчаяния** — характеризуется достижением новой формы идентичности. Человек должен ответить себе на вопрос: «Доволен ли я прожитой жизнью?» Здесь человек либо обретает покой и уравновешенность как следствие ощущения осмысленности жизни и целостности своей личности, либо оказывается обречен на ощущение безнадежности, восприятия прожитой жизни как череды упущенных возможностей и досадных промахов. Отсутствие или потеря личностной интеграции приводит к полной безысходности: судьба не принимается как завершение жизни, а смерть — как ее последняя граница. *На этой стадии развития возникает мудрость со многими оттенками значений — от зрелости ума до сосредоточенности знаний, — тщательно обдуманно суждениями и глубоким всеобъемлющим пониманием*.

#### 1.4.2. Бихевиористские теории социального научения

В классическом бихевиоризме проблемы психического развития человека специально не исследовались. Синтез бихевиоризма и психоанализа составил основу разработки различного рода теорий социального научения в возрастной психологии. **Центральной для теории социального научения выступила проблема социализации как процесса усвоения индивидом определенной**



*системы норм, ценностей, знаний данной культуры.* Бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения. Концепции социального научения показывают, как ребенок приспосабливается в окружающем мире, как он усваивает нормы общественной жизни.

Ведущий теоретик социального научения **А.Бандура** считал, что наград и наказаний достаточно, чтобы научить новому поведению: дети приобретают новые формы поведения благодаря имитации поведения взрослого и сверстников. *Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения.* А.Бандура основное внимание уделял феномену научения через *подражание*. По его мнению, для приобретения новых реакций на основе подражания не обязательно подкрепление действий наблюдателя; однако подкрепление необходимо для того, чтобы усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. Научение посредством наблюдения важно потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образцам. Люди учатся не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения. Одно из проявлений имитации – *идентификация* – процесс, в котором личность воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку.

Для теорий социального научения характерно изучение условий социализации детей. Приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется, прежде всего, в семье. Моделями поведения для детей служат родители, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. При этом наблюдение становится одним из средств социализации. Но во многих случаях одного наблюдения, без дополнительных знаков одобрения или порицания со стороны родителей, бывает недостаточно. По мере роста ребенка на процесс социального научения начинают все больше влиять и другие факторы: школа, сверстники, средства массовой информации.

#### *1.4.3. Женевская школа генетической психологии.*

Швейцарский ученый **Ж.Пиаже** является выдающимся психологом современности; его учение о развитии познавательной деятельности ребенка оценивается как одно из самых значительных явлений современной зарубежной психологии. Женевская школа *генетической психологии*, созданная Ж.Пиаже, *изучает происхождение интеллекта и стадии его развития, формирование у ребенка базовых понятий об окружающем мире* (понятие объекта, пространства, времени, массы, причинности и т.п.). Ж.Пиаже полагал, что основой психического развития является развитие интеллекта, определяющее развитие восприятия и памяти, усвоение норм взаимоотношений с другими, становление эмоций и чувств и т.д.

Свою теорию развития детского мышления Ж.Пиаже строил на основе биологии и логики. Он рассматривал развитие познавательной деятельности ребенка в контексте общих законов развития органической жизни. В качестве основных процессов, определяющих развитие интеллекта ребенка, Ж.Пиаже выделял *адаптацию, ассимиляцию, аккомодацию и уравнивание*. По Ж.Пиаже, познание есть взаимодействие организма со средой, направленное на адаптацию (приспособление) к среде. Адаптация состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации. Аккомодация – это пассивное приспособление к среде, а ассимиляция – активное. Состояние равновесия всегда лишь приблизительно, и самое его достижение ведет к появлению новых задач, для которых наличных возможностей уже недостаточно. Равновесие неизбежно сменяется нарушением равновесия, а это снова актуализирует тенденцию к уравниванию. Таким образом, развитие получает внутреннюю движущую силу, а тенденция к уравниванию становится основной тенденцией интеллектуального развития.

Важнейшее понятие в концепции Ж.Пиаже – «схема действия». Весь приобретенный индивидом опыт оформляется в схемы действия. *Схема действия – это то общее (инвариантное), что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах, это ментальная структура на определенном уровне умственного развития, мыслительная система или целостность, воспроизводящая логику предметных действий.* Ж.Пиаже считает, что в течение всего онтогенетического развития, основные *функции* (адаптация, ассимиляция, аккомодация) неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания опыта. В отличие от функций, *структуры* складываются в процессе жизнедеятельности, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой

обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

В интеллектуальном развитии ребенка Ж.Пиаже выделял три стадии, в основе которых лежит смена господствующих интеллектуальных структур. Стадии — это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие организма и среды. **Начальная стадия развития интеллекта — сенсомоторная (от рождения до 1,5 — 2 лет)**; на этой стадии ребенок действует с материальными предметами, познает мир посредством различных действий — рассматривания, хватания, соотнесения, удара, бросания, перемещения в пространстве и т.п. При уравнивании интеллекта младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения. **Период развития мышления от 2 до 7 лет Ж.Пиаже обозначает как дооперационный и переходный**, не составляющий самостоятельной стадии развития. Дети познают мир через свои собственные действия. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму. **Следующая стадия — конкретных операций (от 7 до 11—12 лет)** — характеризуется способностью ребенка выполнять системы действий с предметами в уме, но с опорой на конкретный материал. Дети начинают мыслить логически, используют понятия относительно конкретных объектов или событий. Они могут классифицировать предметы, строить иерархию понятий (родовидовые зависимости), осмысливать закономерности сохранения. **Заключительную стадию составляет формальный интеллект**; его становление происходит в подростковом возрасте (от 11—12 до 15 лет). Подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, мыслить условно-гипотетически, строить предположения и приводить цепь логических доказательств. Формальное мышление позволяет понять точку зрения другого человека, принимать в расчет его статус и идеалы. С образованием формальных операций достигается наивысший уровень развития мышления человека.

Согласно представлениям Ж.Пиаже, *порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен*. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии — *обучение следует за развитием*. Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Основой обучения является собственный, стихийно сложившийся опыт ребенка. Именно в этом пункте теория Ж.Пиаже вызывает возражения и выступает предметом теоретического и экспериментального опровержения.

#### 1.4.4. Гуманистическая психология развития человека

Видным представителем *гуманистической психологии* является **К.Роджерс**. В его работах была сформулирована новая концепция человека, радикально отличающаяся от психоаналитических и бихевиористских представлений. Фундаментальной предпосылкой теоретических разработок К.Роджерса является предположение, что в своем самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта, включающее события, восприятия, воздействия и т.п. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться им или не осознаваться. Поле опыта ограничено психологически и биологически. Мы обычно направляем наше внимание на непосредственную опасность или на безопасное и приятное в опыте вместо того, чтобы воспринимать все стимулы окружающего мира. В поле опыта находится самость. **Самость — это организованный связанный образ, находящийся в процессе формирования по мере изменения ситуации**. Этот акцент на постоянном изменении самости лежит в основе теоретических представлений К.Роджерса о человеке и его веры в способность человека к росту, изменению и развитию. Самость, или представление человека о себе, основывается на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего. Идеальная самость — это то представление о себе, каким человек более всего хотел бы располагать, которому он придает наибольшую ценность для себя. Она, так же как и самость, постоянно подвержена переопределению и развитию. То, в какой мере самость отличается от идеальной самости, — один из показателей дискомфорта, неудовлетворенности и невротических трудностей. Принятие себя таким, каков человек на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть, —

признак душевного здоровья. Образ идеальной самости в той мере, в какой он отличается от реального поведения и ценностей человека, — одно из препятствий для развития человека.

Важное понятие в теоретических построениях К.Роджерса — **конгруэнтность**. *Конгруэнтность определяется как степень соответствия между тем, что человек говорит, и тем, что он переживает*. Она характеризует различия между опытом и сознанием. Высокая степень конгруэнтности означает, что сообщение, опыт и сознание одинаковы. *Неконгруэнтность* имеет

место, когда есть различия между сознанием, опытом и сообщением об опыте. К.Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным — тенденция к *самоактуализации*. Фундамент его психологических представлений составляет утверждение, что развитие возможно и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека. Препятствия развитию, согласно К.Роджерсу, возникают в детстве. То, чему ребенок научается на одной стадии, должно быть переоценено на следующей. Мотивы, преобладающие в раннем детстве, позже могут препятствовать развитию. Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. Поскольку дети не отличают своих действий от себя в целом, они воспринимают одобрение поступка как одобрение себя. Точно так же наказание за поступок они воспринимают как неодобрение в целом.

Любовь настолько важна для ребенка, что он руководствуется в своем поведении стремлением к получению ее от близких. Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь или одобрение независимо от того, хорошо ли это для его собственного органического здоровья. Дети могут действовать против собственных интересов, считая своим изначальным предназначением соответствие оценкам других.

Важнейшее научное открытие К.Роджера заключается в том, что он установил необходимые условия *гуманизации* любых межличностных отношений, обеспечивающие конструктивные личностные изменения. Это – безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним. Практика воспитания строится на основе создания условий, стимулирующих свободное развитие людей, т.е. развитие, осуществляющееся в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

## *Глава 1.5. Психология развития и возрастная психология в трудах отечественных психологов*

### *1.5.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России*

Социальные условия, сложившиеся в России в середине 19 века, привели к необходимости развития отечественной науки. Именно в этот период, связанный с формированием собственных взглядов на человека и его роль в обществе, а, главное, с развитием рефлексии своей самобытности, своих научных и психических особенностей, стала формироваться и отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственного предмета, ее отличий от других наук и различий с европейской психологией. В это время начинается оформление предмета, задач и методов изучения развития психики человека. Это были годы расцвета естественных наук в России, что наложило определенный отпечаток на становление психологии развития и возрастной психологии. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умственного развития, разобраться в психологии взрослого человека.

Особые надежды на познание детства возлагала педагогическая общественность. Было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику. В России стал заметно расти выпуск книг по проблемам обучения, воспитания, детского развития. В это период появились первые педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Семья и школа», «Воспитание и обучение» и др. В качестве наиболее важных проблем психолого-педагогической науки были выделены следующие: *получает ли человек при рождении в готовом виде способности познавать окружающий мир, желать, чувствовать и действовать; каковы факторы, влияющие на общее психическое развитие; одинаковы ли закономерности развития всех людей, и какое значение они имеют для организации обучения и воспитания*. Без изучения закономерностей психического развития ребенка нельзя было ответить на эти вопросы. Психологическое знание приобретает первостепенное значение для педагогики. Наибольший вклад в решение обозначенных проблем внесли выдающиеся теоретики отечественной педагогики: Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский, Н.Х.Вессель, П.Д.Юркевич.

***Н.И.Пирогов*** настаивал на своеобразии детской психологии, ее отличии от психологии взрослого, на необходимости изучения ребенка начиная с самого раннего детства.

Процесс воспитания должен строиться на безусловном уважении личности каждого ребенка, исходить из признания его индивидуальности.

Основоположником отечественной психолого-педагогической науки по праву считается **К.Д.Ушинский**. Он полагал, что психическое развитие ребенка имеет свои закономерности. Согласно его представлениям, человеческой природе свойственны два внутренних свойства – **стремление к деятельности и стремление к совершенству**. Стремление к деятельности есть основа всех человеческих действий и свершений. Стремление к совершенству составляет предпосылку нравственного воспитания человека. Внутренние свойства составляют предпосылки воспитания: на что будет направлена деятельность человека и к какому идеалу он будет стремиться, зависит от общественных условий его жизни. Возможности воспитания велики, если его средства будут соответствовать природе человека.

Важно отметить гуманистический характер психолого-педагогических воззрений выдающихся теоретиков середины 19 века. Эти взгляды пронизаны верой в человека, в возможности его развития и самосовершенствования. Разработанные ими положения составили теоретическую основу нового этапа в развитии психологической науки, определили основные направления исследований в области изучения и воспитания ребенка в последующие десятилетия.

### *1.5.2. Развитие отечественной возрастной психологии в конце 19 начале 20 века*

В качестве главных областей исследования психического развития в рассматриваемый период выделились: изучение психического и физического развития ребенка в их взаимосвязи, исследование учебно-познавательной деятельности школьников, анализ психологии и воспитания личности.

Существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес известный педагог и психолог **П.Ф.Лесгафт**. Руководствуясь представлением о **неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он разработал теорию физического образования**, в качестве главной цели которого утверждалась «сознательная физическая работа». Тем самым физические упражнения подчинялись более широкой задаче общего психофизического формирования личности. Он считал важным развитие не мышечного, исполнительского аппарата самого по себе, а умения сознательно им управлять. С его точки зрения, огромное значение имеет тот факт, что физически развитый человеческий организм способен сознательно управлять мышечными актами, изменять в случае необходимости стратегию поведения. Иначе говоря, воспитание ума и воспитание тела – это один процесс, а не два. П.Ф.Лесгафту принадлежит заслуга разработки научных основ воспитания, ориентированного на задачи целостного развития личности ребенка.

С конца 70-х гг. изучение детства стало систематическим. Сформировались два основных типа исследования: *наблюдение ученых за детским развитием по определенной программе и наблюдение родителей за своими детьми*, результаты которого фиксировались в дневниках развития ребенка. В итоге этих исследований была создана достаточно полная картина хода детского развития.

Авторитетным исследователем развития ребенка раннего возраста являлся **И.А.Сикорский**. Он провел длительное наблюдение за собственными детьми и за развитием детей в воспитательных и медицинских учреждениях. Его программа наблюдений охватывала все стороны психического развития ребенка. Большое внимание он уделял условиям и движущим силам развития детей. Среди условий умственного развития особое значение И.А.Сикорский придавал игре: *играя, ребенок приобретает и конкретизирует знания о внешнем мире, в игре развивается его самосознание*. Данные собственных наблюдений И.А.Сикорский сопоставлял с результатами наблюдений и исследований ведущих зарубежных ученых. В результате он наметил целостную картину нормального хода физического и психического развития ребенка, дал классификацию типичных ошибок воспитания детей.

Большую работу по изучению и обобщению данных исследований детского развития проделал **П.Ф.Каптерев**. Ему принадлежит заслуга создания достаточно полного представления о ребенке первых четырех лет жизни. В основу описания психофизического развития ребенка каждого из годов жизни им был положен характерный признак, определяющий своеобразие развития ребенка. Например, особенности психического и физического развития ребенка второго года жизни связаны с прямохождением; трехлетний ребенок овладевает речью и т.д. Он одним из первых отечественных психологов писал о том, что игра является мощным фактором, необходимым как для физического, так и для психического развития ребенка. «Не поняв игры, нельзя понять и детства», - писал П.Ф.Каптерев, рассматривая в своих работах как отдельные аспекты игровой деятельности, так и роль игрушек и семейного воспитания в ее развитии.

Развитие возрастной психологии в России с начала 20 века прочно встало на научную основу; утвердился ее статус как самостоятельной отрасли психологии, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследование проблем развития заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. Это обеспечило авторитет возрастной психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач обучения и воспитания. В разработку проблем возрастной психологии включились ученые смежных дисциплин, выдающиеся теоретики и организаторы отечественной науки – В.М.Бехтерев, П.Ф.Лесгафт, И.П.Павлов, А.Ф.Лазурский, А.П.Нечаев, Н.Е.Румянцев и др.

В этот период в России стали создаваться специализированные научные центры, ведущие научно-исследовательскую, образовательную и просветительскую деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при ряде учебных заведений, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки, объединявшие всех желающих направить свои усилия на совершенствование процессов воспитания и обучения. Было налажено и издательское дело; значительно возросло число публикаций по вопросам психологии развития. Работали съезды и конференции по проблемам психологии развития и возрастной психологии. Русские ученые активно участвовали во всех международных конгрессах по психологии и смежным дисциплинам, трудились в зарубежных исследовательских учреждениях, перенимали опыт организации научно-исследовательской работы. Важным результатом развития возрастной психологии в дореволюционный период была постановка и обсуждение ее важнейших теоретических и методологических проблем. В итоге было осознано первостепенное значение психологической теории и вместе с тем признана важная роль накопления научно достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов.

Завершая изложение дореволюционного периода истории возрастной психологии, отметим, что эта отрасль была одной из наиболее развитых в отечественной психологии. Накопленный русскими психологами научный багаж пока еще в должной мере не осмыслен и все еще не востребован в педагогической практике.

### *1.5.3. Марксистский период развития отечественной психологии возрастного развития*

После 1917 года Россия вступила в новый, советский этап своего исторического развития. Этот период развития общественной и гуманитарной мысли характеризуется сильной зависимостью научных исследований от политических реалий жизни и от партийно-идеологических установок. Единственно правильным мировоззрением был признан *марксизм*, на его фундаменте выстраивалось здание советской науки. Процесс создания марксистской психологии проходил в острой борьбе ее идеологов-основателей с представителями традиционной психологии. Видный русский психолог **Г.И.Челпанов** отстаивал идею независимости психологии от какой бы то ни было идеологии и философии. Согласно его взглядам, марксистская психология возможна лишь как психология социальная, изучающая генезис общественных форм сознания и поведения людей. Г.И.Челпанов считал, что научная психология не может быть марксистской, как не может быть марксистской физика, химия и т.д.

В борьбу с Г.И.Челпановым вступил его ученик **К.Н.Корнилов**. Он исходил из противоположных убеждений и активно внедрял в психологию марксизм. Одной из первых версий марксистской психологии выступило разработанное К.Н.Корниловым *реактологическое учение*. Психологическая реальность человека сводилась к связке реакций; основным в реактологии стало изучение скорости и силы реакций человека. Уже к середине 20-х гг. вычленяются два основных методологических принципа марксистской психологии: *материализм* (психика – продукт деятельности материальных структур и процессов) и *детерминизм* (внешняя причинная обусловленность психических явлений). В качестве основного метода выделился *диалектический метод*, ориентирующий на исследование качественных преобразований психики в ходе эволюции, истории, онтогенеза.

На раннем этапе своего развития советская психология активно осваивала достижения зарубежных психологов, были переведены труды классиков психологии: З.Фрейда, А.Адлера, К.Юнга, Ж.Пиаже и др. Однако в дальнейшем наметился и усилился процесс обособления советской психологии. Утвердилось мнение о принципиальном отличии советской науки от буржуазной. Марксистская психология стала рассматриваться как высший этап развития мировой психологической мысли. Реализация в возрастной психологии марксистских взглядов на общество и на человека, новых принципов исследования психических явлений привела к разработке оригинальных концепций, к конструированию новых программ и методов изучения закономерностей

психического развития. Эти достижения психологии связаны с творчеством выдающихся ученых М.Я.Басова, П.П.Блонского, А.Б.Залкинда, Л.С.Выготского.

**М.Я.Басов** создал учение о человеке как активном деятеле в окружающей среде, ввел в психологию категорию деятельности, ставшей на десятилетия основополагающей для советской психологии. Основной областью исследований М.Я.Басова стала детская психология; проблема развития рассматривалась им как важнейшая для психологии. М.Я.Басов полагал, что задача детской психологии состоит в выявлении закономерностей психического развития. Важнейшим методом детской психологии он считал наблюдение. Ему принадлежит заслуга разработки научно обоснованных программ и схем объективного наблюдения за детьми дошкольного возраста.

Большой вклад в развитие возрастной психологии внес **П.П.Блонский**. В качестве предмета психологии он считал поведение; основным методологическим принципом – генетический, или исторический подход к изучению психики. П.П.Блонский был известным педологом и выступал за комплексный подход в изучении ребенка. Стержневой проблемой психологии развития П.П.Блонский полагал **проблему возраста**. Возрастом он называет эпоху или стадию развития, которая характеризуется определенным *симптомокомплексом*, т.е. сочетанием устойчивых и специфических психологических структур. П.П.Блонский первым в советской психологии различил *резкие (критические) и постепенные (литические)* периоды в психическом развитии. Эпохи или стадии развития – это времена детской жизни, отделенные друг от друга резкими переходами (критическими периодами), а фазы развития отделены друг от друга литически. При этом сами возрастные эпохи являются исторически изменчивыми и определены в своем содержании конкретными условиями жизни детей.

**Культурно-историческая концепция психического развития человека.** Огромный вклад в развитие возрастной психологии внес **Л.С.Выготский**. Он создал культурно-историческую концепцию в психологии – **учение об общественно-исторической природе психики человека**, которая легла в основу общей теории психического развития в советской психологии. Л.С.Выготский предложил отличное от биологизаторских и социологизаторских теорий понимание источника, условий, форм, специфики и движущих сил психического развития ребенка; выявил и сформулировал основные законы детского развития. Одна из фундаментальных идей Л.С.Выготского – о том, что в развитии поведения ребенка надо различать две сплетенные линии. Одна – естественное «созревание». Другая – культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления. Исходный пункт культурно-исторической теории составляет идея **о соотношении реальной и идеальной форм**. В онтогенетическом развитии человека изначально существует идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребенка.

**Идеальная форма**, по Л.С. Выготскому, как форма культурного поведения есть продукт исторического развития человечества; во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились сформировавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности. *В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития.* Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих качеств. **Реальные формы** — это натуральные, природные свойства человека, представляющие органическую основу развития психических свойств. Начальные («натуральные») психические функции преобразуются в ходе развития в высшие («культурные») психические функции. Высшие психические функции — мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание, воля, чувства и т.п. — являются новообразованиями онтогенетического развития, но они уже содержатся в культуре в форме образцов мысли, ценностей и норм социальных отношений, способов деятельности и т.п.

Принципиальная новизна идеи Л.С.Выготского об идеальной форме заключается в том, что в его понимании **социальная среда, культура — это не условие или один из факторов развития, а источник психического развития**. Превращение натуральных форм поведения в культурные формы не происходит естественным, эволюционным путем органического созревания: становление собственно человеческих форм поведения возможно только лишь в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретных общественно исторических условиях его жизни.

Но ребенок не может непосредственно встретиться с идеальными формами культуры, не может самостоятельно открыть назначение и способ использования культурных предметов. Чтобы идеальные формы культуры раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим посредник, проводник, медиатор. Для Л.С.

Выготского таким посредником выступает знак — естественный язык, искусственные знаковые системы (математические, коммуникативные и т.п.), символ, миф и т.п. Именно через знак происходит кардинальное преобразование натуральных (реальных, наличных) психических форм в высшие (идеальные, культурные) формы. *Психическое развитие в культурно-исторической традиции — это многообразие форм знаково-символического опосредствования, «окультуривания природы».* Решающее условие психического развития ребенка заключается в овладении им созданными человечеством средствами — орудиями и знаками, — с помощью которых он выполняет ту или иную деятельность, регулирует собственное поведение. Овладевая ими, ребенок начинает применять к себе те формы поведения, которые взрослые применяют к нему. *Подражание и сотрудничество, общение со взрослыми выступают как основные пути возникновения и развития у ребенка культурных форм поведения.*

Механизмом преобразования культуры в мир личности, становления у ребенка культурных форм поведения для Л.С.Выготского выступил открытый во французской социологической школе *механизм интериоризации — превращения внешнего во внутреннее.* Он полагал, что каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка. По самой своей сути культурная форма поведения оказывается результатом «вращивания» первоначально внешней, социальной, *интерпсихической* формы поведения. Изначально поведение ребенка является социальной формой сотрудничества со взрослым. Это сотрудничество, опосредованное культурными орудиями и знаками, первоначально выступает во внешней форме. Постепенно оно вращивается (интериоризируется) и превращается во внутренние формы поведения. *Ребенок становится способным использовать средства (орудия и знаки), освоенные в практике совместной деятельности, для управления собственным поведением; он овладевает своим поведением, его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным.*

Согласно Л.С.Выготскому, движущую силу психического развития составляет обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Он писал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека». Вместе с тем обучение и развитие — не тождественные процессы: процесс развития имеет внутреннюю логику и представляет собой процесс возникновения новых качеств, которые отсутствовали на более ранних этапах развития ребенка. Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л.С.Выготский ввел понятие *зоны ближайшего развития.* Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития одновременно выступает у Л.С.Выготского конкретизацией механизма *интериоризации:* социальная (внешняя) форма психических процессов создает зону ближайшего развития, внутренняя — составляет *актуальный уровень* развития ребенка. *Интериоризация, преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития и составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.* Л.С.Выготский был первым из отечественных психологов, предпринявшим категориальный анализ проблемы возраста, его динамики, структуры, механизмов смены.

Совокупность законов, которыми определяется возникновение и смена *новообразований* возраста, составляет *динамику развития.* Исходным моментом при определении динамики возраста выступают отношения ребенка с окружающей его средой — *социальная ситуация развития.* Под *социальной ситуацией развития* Л.С.Выготский имел в виду складывающееся к началу каждого нового этапа своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. *Новообразования* Л.С.Выготский определял как качественно новый тип личности и взаимодействия человека с действительностью, отсутствующий как целое на предыдущих этапах его развития. Причем если социальная ситуация развития составляет начало возрастного периода, то психологические новообразования возникают к его концу. Возрастные изменения могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Кризисы отделяют друг от друга эпохи, или стадии развития. Периоды детской жизни, отделенные друг от друга литически,

составляют фазы развития. Представление о динамике возраста легло в основу разработанной Л.С.Выготским периодизации детского развития. Она выглядит следующим образом:

Кризис новорожденности  
Младенческий возраст (2 мес. — 1 год)  
*Кризис одного года*  
Раннее детство (1 — 3 года)  
*Кризис 3 лет*  
Дошкольный возраст (3—7 лет)  
Кризис 7 лет  
Школьный возраст (8—12 лет)  
Кризис 13 лет  
Пубертатный возраст (14 — 18 лет)  
*Кризис 17 лет*

Взгляды Л.С.Выготского на процесс психического развития стали основой для разработки общепризнанной теории детского развития в отечественной психологии. Успешное развитие отечественной возрастной психологии было прервано постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» и директивному закрытию педологии как науки вообще. При этом вместе с ошибками было забыто и все позитивное, что было сделано этой наукой. Психологии развития и возрастной психологии был нанесен удар в момент интенсивной и плодотворной работы ведущих ученых, что нанесло серьезный ущерб всей психологической науке в нашей стране, было прервано становление психологических школ и традиций, которое является важным условием формирования науки.

#### *1.5.4. Состояние отечественной возрастной психологии в период с 1939 по 1960 гг.*

Период с 1936 по 1960 гг. развития отечественной психологической мысли как никакой другой связан с достаточно жестким идеологическим контролем официальных властей за ведущимися научными разработками. В это время прошли сессии, посвященные значению для психологии учения И.П.Павлова *об условных рефлексах*, где была признана необходимость строить психологию на физиологической основе. В этот сложный и тяжелый период в истории нашей страны (годы массовых репрессий, Великая Отечественная война, послевоенная разруха) продолжали проводиться теоретико-психологические исследования, осуществлялась опытно-педагогическая работа с детьми различных возрастов. В этот период оформились две научные школы в психологии: школа Л.С.Выготского и школа С.Л.Рубинштейна.

**С.Л.Рубинштейн** является видным теоретиком российской психологии. Проблемы природы психического, бытия и сознания, деятельности, субъектности человека и его взаимоотношений с миром были для него определяющими и главными в течение всей его жизни. В своих работах С.Л.Рубинштейн затрагивал проблемы психического развития человека. Сформулированный им **принцип единства сознания и деятельности** составил основу деятельностного подхода в психологии. Он утверждал единство обучения и психического развития и на этой основе сформулировал методологический принцип изучения психического развития детей в процессе обучения и воспитания. *Основной закон психического развития заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры.* В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности. Психическое развитие определяется единством внешних и внутренних условий: внешние причины преломляются через внутренние условия. Все в психике формирующейся личности, так или иначе, обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Психический эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей ее развития, которая включает как процесс эволюции, историю человечества, так и личную историю развития данного индивида.

Видным представителем школы Л.С.Выготского, оказавшим значительное влияние на развитие возрастной психологии, является **А.Н.Леонтьев**. Он исходил из принципиального положения, что индивиду достижения человеческого рода не даны в его природе, а заданы в окружающей его общественной жизни; ребенок должен их «присвоить», овладеть ими. Осваивая их, он воспроизводит исторически сложившиеся человеческие способности, тем самым становясь человеком. А.Н.Леонтьев разработал общепсихологическую теорию деятельности, в соответствии с которой ***движущей силой психического развития выступила собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослых присваивает исторически сложившиеся человеческие***



**способности.** В онтогенезе формы деятельности ребенка изменяются: на определенном отрезке жизни ведущую роль в психическом развитии играют одни формы активности, на следующем этапе – другие. А.Н.Леонтьев ввел понятие **«ведущий вид деятельности»**, которое имеет важное значение при анализе проблем динамики развития – ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как психологический показатель возраста ребенка.

Оригинальное направление в возрастной психологии составили антропологические исследования **Б.Г.Ананьева**. Предметом его исследований выступило индивидуальное развитие человека в интервале всей его жизни. Б.Г.Ананьев одним из первых психологов в стране сделал предметом изучения психологические изменения человека за пределами школы. Развитие человека анализировалось им в комплексе развития его индивидуальных, субъектных, личностных и индивидуальных характеристик. *Психическое развитие рассматривалось как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека.* Методами изучения онтогенетической эволюции человека были возрастные срезы и лонгитюдный метод.

### **1.5.5. Экспериментальная разработка проблем психического развития в 60-80-е гг.**

Новый этап в истории отечественной возрастной психологии был подготовлен теоретическими разработками проблем онтогенеза на основе реализации культурно-исторического подхода к пониманию природы психики человека, принципа единства сознания и деятельности при анализе становления психологических новообразований возраста, раскрытия механизмов этого становления в условиях обучения и воспитания. Необходимость дальнейшего развития возрастной психологии была вызвана изменениями, происходившими в сфере образования в нашей стране.

В конце 50-х гг. в СССР было введено обязательное восьмилетнее образование. Перед возрастной и педагогической психологией встали задачи выявления возрастных возможностей усвоения знаний, исследования роли обучения в психическом развитии, повышении эффективности обучения. В начале 60-х гг. эта проблема была поставлена в научно-практическом плане. Своеобразие нового этапа развития возрастной психологии состояло в том, что изучение закономерностей психического развития детей проводилось в форме психолого-педагогического моделирования его существенных условий. Ставилась задача воспроизвести в «искусственных» (специально созданных) условиях «естественный» процесс развития детей. Иначе говоря, возрастная психология включалась как составная часть в комплексное, психолого-педагогическое исследование.

В 70-е гг. исследования в области возрастной психологии включали разработку новых подходов к решению проблем периодизации психического развития детей. Общее признание получила периодизация развития, предложенная Д.Б.Элькониним, в основу которой легли идеи о возрасте Л.С.Выготского. Эльконин Д.Б. предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе: 1) *социальной ситуации развития* – той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; 2) *ведущего типа деятельности*, реализующего социальные отношения; 3) *психологических новообразований*, возникающих в этот период. При этом понятию ведущей деятельности в теории и периодизации психического развития Д.Б.Эльконин отводил центральное место, полагая, что психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены типов ведущей деятельности.

В детском возрасте Д.Б.Эльконин выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует свой ведущий тип деятельности:

- 1) младенческий возраст (0-1 год) – непосредственно-эмоциональное общение;
- 2) раннее детство (1-3 года) – предметно-манипулятивная деятельность;
- 3) дошкольное детство (3-7 лет) – сюжетно-ролевая игра;
- 4) младший школьный возраст (7-10 лет) – учебная деятельность;
- 5) подростковый возраст (10-15 лет) – общение;
- 6) ранняя юность (15-17 лет) – учебно-профессиональная деятельность.

Все типы ведущих деятельностей Д.Б.Эльконин делил на две большие группы. Первую группу составляют те из них, на основе которых ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми. Это деятельность в системе *«ребенок – общественный взрослый»*: непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника, общение подростка. Во вторую группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Это деятельность в системе *«ребенок – общественный предмет»*: предметно-манипулятивная деятельность детей раннего возраста, учебная – младших школьников, учебно-

профессиональная – юношей и девушек. В ходе психического развития ребенка происходит закономерное чередование периодов преимущественного освоения предметно-содержательной стороны деятельности и развития на этой основе мотивационно-потребностной сферы и периодов овладения операционно-технической стороной деятельности и формирования внутри нее интеллектуально-познавательных способностей детей.

В 80-е гг. возрастная психология включилась в выполнение задач, поставленных очередной реформой школы (1984 г.), в которой определялось более раннее начало обучения – с 6 лет. Изучение возрастных и индивидуальных особенностей 6-летних детей, их отличий от 7-летних детей, выявление психолого-педагогических условий их обучения и воспитания составило отдельное направление исследований возрастной психологии. Существенный вклад в изучение психологии шестилеток, психологических особенностей организации образовательного процесса с этой категорией учащихся внесли Д.Б.Эльконин, Ш.А.Амонашвили, В.С.Мухина, Я.Л.Коломинский, Е.Е.Кравцова.

В возрастной психологии проводилось изучение учебной и внеучебной деятельности подростков, их социальной активности, ценностных ориентаций, взаимоотношений со взрослыми и друг с другом (А.К.Маркова, В.А.Петровский); изучались особенности психического развития в старшем школьном и юношеском возрасте (Е.А.Шумилин, И.С.Кон), особенности перехода от подросткового к юношескому возрасту (И.В.Дубровина, А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых), психологические вопросы профориентации юношей и девушек (Е.А.Климов).

К середине 80-х гг. огромный массив конкретных исследований и практических разработок по проблемам психического развития детей и подростков фактически оформился в качестве особого научного направления, которому учениками и последователями Л.С.Выготского еще ранее было присвоено название *«культурно-историческая концепция»*. В отечественной психологии данная концепция стала выступать и объяснительным принципом феноменов психического развития, и теоретической основой понимания природы психического, и методологическим средством организации образовательных процессов в дошкольном и школьном возрастах. ***Можно сказать, что «культурно-историческая концепция» - это вершинная точка развития отечественной возрастной психологии советского периода.***

Завершая обзор основных направлений отечественной психологии развития и возрастной психологии представляется целесообразным подвести основные теоретические итоги, которые в обобщенной форме можно свести к следующим:

1. Психическое развитие в онтогенезе представляет собой закономерный, подчиняющийся своей внутренней логике процесс.
2. В целостном процессе психического развития выделяются качественно определенные ступени, этапы, периоды, позволяющие строить периодизации психического развития.
3. Закономерности психического развития едины для всех детей одного возрастного периода; индивидуальные вариации не выходят за пределы возрастной нормы.
4. В основе психического развития лежат закономерности смены ведущих типов деятельности и изменения характера общения ребенка и взрослого; смена типов деятельности проходит в критических периодах развития.
5. Движущей силой психического развития является собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослого воспроизводит и присваивает исторически сложившиеся человеческие способности.
6. Обучение и воспитание как способы присвоения опредмеченных в культуре и общественно-исторически заданных способностей являются всеобщими формами психического развития человека.
7. Посредством изменения практики образования и общественного воспитания возможно изменение возрастных характеристик развития.

#### ***1.5.6. Пути построения современной психологии развития человека***

В начале 90-х гг. начался фактически новый период в истории всей российской психологической науки. Современные разработки проблем психологии развития осуществляются в условиях кардинальной перестройки всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Изменение социально-экономических и общественных условий, ценностных оснований и целевых ориентиров жизни существенно изменяет характер межпоколенных отношений. С позиций культурно-исторической концепции все это принципиальным образом влияет на особенности

психического развития современных детей. И в этом заключается своеобразный вызов нашего времени психологу развития – как исследователю, так и психологу-практику.

Предельно широкий подход к психологии развивающегося человека предложен **В.П.Зинченко и Е.Б.Моргуновым**. Исходной основой при построении новой психологии развития для авторов выступило соотношение категорий «*цивилизация – культура*». Сопряженными с образом цивилизации являются понятия популяции, государства, производства; с образом культуры – личность, общество, творчество. Вершинная теория в отечественной психологии – культурно-историческая концепция Л.С.Выготского – опирается преимущественно на культурную традицию в науках о человеке. Вместе с тем в этой концепции есть и цивилизованная составляющая; в частности, мысль о том, что внутренний мир человека формируется путем интериоризации инструментально-смыслового содержания культуры, что культура как бы заполняет внутреннее пространство индивида, вытесняя и преобразуя его натуральные (наличные, сложившиеся, обыденные и др.) психологические структуры.

Одну из перспективных попыток построить введение в психологию развития в традиции культурно-исторической концепции Л.С.Выготского предпринял **Б.Д.Эльконин**. Его интересует *онтология развития*; он считает, что развитие есть, существует, является неким особым бытием. Фиксация бытия развития осуществляется во всех теориях психического развития, вопрос же заключается в том, как оно есть, как возможно развитие? И автор отвечает: оно существует как *акт развития, как переход от одного состояния к другому*. Работы Б.Д.Эльконина впервые в отечественной психологии позволяют четко различить «*реальность развития*» и «*развитие реальности*», акт развития и ход развития, единицу развития и объект развития, которые в традиционной возрастной психологии не различались.

В не менее плодотворной форме ставятся и обсуждаются проблемы психологии развития в цикле исследований **Г.А.Цукерман**, которая предприняла смелую попытку выстроить одновременно и психологию и педагогику саморазвития человека. Основной поставленный ею вопрос выражается так: когда растущий, взрослеющий человек становится субъектом своего собственного развития? Принципиально важно, когда сам человек начинает переживать, обнаруживать момент встречи с самим собой, когда он начинает относиться к своей жизни как к предмету практического преобразования – планирования и проектирования своего пути. Способность к саморазвитию является драгоценным даром, поэтому необходима сегодня психология саморазвития, умеющая чутко улавливать самые слабые симптомы зарождения этой способности, и педагогика саморазвития, способная сберечь ее как ценность и утвердить как норму жизни человека.

Для многих исследователей сегодня становится все более очевидной необходимость расширения и углубления мировоззренческих, философско-методологических оснований и психологии вообще, и психологии развития человека в частности.

Объектом психологии развития является сам развивающийся человек для **А.Г.Асмолова**. Опираясь на методологию системного подхода к изучению природы человека, на опыт изучения развития личности в разных направлениях исторической и современной психологии, он выявляет закономерности развития человека в контексте эволюции природы, истории общества и построении индивидуального жизненного пути личности. Своеобразным итогом реализованного подхода оказывается лаконичная авторская формула: «*Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают*».

Оригинальный подход к проблемам психологии развития человека разрабатывает **А.Б.Орлов**, анализируя соотношение двух духовно-практических реальностей: *мира детства и мира взрослости*. Он полагает, что современный этап развития человечества – это время кардинального пересмотра традиционных принципов отношений между двумя мирами; только в этом случае появляется шанс «пробиться» к сущности человека, избежать «кажимости», а самому человеку преодолеть неподлинность своего бытия. *Новая психология детства – это гуманистическая психология, которая может быть построена на основе новых отношений между миром взрослых и миром детства*.

Перспективы развития культурно-исторической концепции, критический анализ ее отдельных положений, выявление нового образа психологической реальности и ее развития в онтогенезе составляют содержание современного этапа становления возрастной психологии, но теперь уже – как *психологии развития*.

## МОДУЛЬ 2. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

### Глава 2.1. Понятие развития

#### 2.1.1. История развития представлений о «развитии»

В настоящее время понятие «развитие» стало неотъемлемой частью нашего взгляда на мир и жизнь. Мы говорим о развитии жизни, природных царств; развиваются культуры, страны, языки, формы сознания и мышления. Мы говорим о развитии ребенка и развитии человека вообще. В менеджменте (наука об управлении) сегодня говорят о развитии организаций и социальных структур. Короче, **понятие развития является одним из ключевых в современной культуре**. Тем не менее, удивительно, что этому понятию всего-навсего чуть больше 200 лет. Иными словами, «развитие» довольно новая категория, которая до сих пор не обрела своего места в системе других категорий и не имеет строго определенного содержания, для нее характерна размытая множественность интерпретаций.

Само слово «развитие» существует со времен древнего Рима; там оно означало развертывание свитка (книги) при чтении. Все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. В подобном же смысле употреблял это слово М. Цицерон, говоря о «развитии мысли»: то, что было свернуто в сознании говорящего, теперь разворачивается перед слушающей аудиторией. В таком толковании (развитие как развертывание того, что уже есть) это понятие просуществовало вплоть до 18 века и вошло в самые разные системы знаний.

Эволюция или развитие тогда понималось буквально – как рост, как простое увеличение в размере уже существующего. Любые системы рационального знания 16-18 вв. базировались на постулате, что однажды возникший (созданный) мир продолжает оставаться неизменным и задача науки открыть и познать те законы, по которым он уже устроен в своем исходном замысле. Даже в богословии сложилось и до сих пор существует учение, согласно которому человек уже от рождения предопределен либо к спасению, либо к гибели, в направлении которых он и «развивается».

В 18 столетии идея развития претерпевает существенное обогащение. Одним из первых, кто совершает переход к новому пониманию развития, является **Г. Лейбниц**. Оставаясь во многом на *преформистских* позициях (о постепенном развитии всего из вечно существующих зародышей), он вводит понятийное различие между двумя моментами, которые задают **процессуальность** развития. Первое – это *единообразность* (самотождественность), которая в соответствии с природой вещи сохраняется во внутреннем ее существе, второе – *изменение*, которое обнаруживает себя во внешних проявлениях; противоречие между первым и вторым оказывается важнейшим механизмом развития изначально данного к постепенному, плавному появлению нового.

В расширенной форме идея процессуальной изменчивости развития обсуждается у **И. Гердера**. В своей философии истории он распространяет идею развития на природу и общество. По И. Гердеру, природа находится в постоянном, непрерывном развитии от низших форм к высшим. Жизнь зародилась в воде; существовали различные соединения воды, воздуха, света прежде, чем появились первые растения. Множество растений возникло и погибло прежде, чем появился живой организм, и т.д. И. Гердер рисует картину мира как единого, непрерывно развивающегося целого, закономерно проходящего вполне определенные необходимые ступени. От организации простой материи это развитие направляется через появление растений и животных к человеку, наделенному рассудком и разумом; вершиной этого развития является «Мировая душа».

Ряд ключевых представлений о феномене развития человека связан с именем **И. Гете**, который в годы своей юности познакомился с особым родом литературы – *пиетическими* автобиографиями, которые стремились побудить человека отдать себе отчет о ходе своей жизни. Замечательна мысль И. Гете о том, что развитие в природе можно обнаружить лишь тогда, когда оно будет открыто в самом человеке. Человек, не развивающийся сам, *не может постичь идею развития*. И. Гете вводит представление о *метаморфозе* (кардинальном преобразовании) в развитии органического мира, но также о *восхождении* в развитии. Последнее – одно из ключевых представлений в научных трудах И. Гете; оно означает переход, скачок системы на более высокий уровень организации.

Фундаментальная разработка категории развития как особого принципа, всеобщего способа бытия универсума была осуществлена в классической немецкой философии и особенно – в философской системе *Г.Гегеля*, заложившего основы диалектической (генетической) логики как логики становления, развития и преобразования любой органической целостности. Собственно, сущностной характеристикой любой органической системы как раз и является ее способность к развитию при сохранении своей самоидентичности на всех ступенях преобразования.

Благодаря укоренению в духовной жизни Европы понятия «развитие», образ мира, бывший столетиями статическим, пришел в движение. В сознании философов и ученых возник живой интерес к тому, как нечто развивалось, какие ступени и через какие формы оно прошло в течение определенного времени, в каком направлении разворачивался процесс развития и в каком может (должен) развернуться в будущем. В это осмысление под знаком развития втягивались все новые и новые предметные содержания. Земля, растения, животные, человек, народы, культура, сама наука – все имеет за собой длительное развитие.

Грандиозные достижения естествознания 19-20 вв. в изучении природы позволили теперь уже не только на уровне философских размышлений, но и на основе бесконечного множества эмпирических фактов утверждать, что действительно *развитие есть*; его «следы» обнаруживаются повсеместно. Но проблема не в том, *есть ли развитие или его нет*; проблема в том, *как его понять, как и в какой системе понятий выразить развитие некоторой реальности, чтобы тем самым выявить ее существенные характеристики*.

Господствующей концептуально-мировоззренческой основой всего многообразия научных представлений о развитии и по сей день остается **эволюционный принцип**, но теперь уже фундаментально переосмысленный: *эволюция – это не только разворачивание (рост и увеличение) изначально заданного, а прежде всего – исторический процесс прогрессирующих изменений некоей системы* (ее созревание, дифференциация, усложнение, совершенствование) под воздействием внешних и внутренних условий, сохраняющей в главном и до определенного уровня свою самоидентичность. Всякое кардинальное изменение (метаморфоза) этой системы предполагает *переход (скачок)* на другой уровень ее организации и нового уровня самоидентичности.

**Развитие** – *есть высший уровень изменения, динамики, движения вообще. Высший этап всей известной науке эволюции Вселенной составляет история человечества.*

### *2.1.2. Категории психологии развития*

Психология принадлежит к числу тех наук, для которых проблема развития является весьма актуальной. *Психическое существует прежде всего как процесс*, который развивается, т.е. на его определенных стадиях возникают качественные новообразования, которые влияют на последующие стадии. Психология развития и возрастная психология в качестве предмета изучает закономерные изменения человека во времени и связанные с этим факты и явления психической жизни.

С обыденной точки зрения, реальность развития человека – его способностей, функций, органических структур и свойств – очевидна и многообразна, а ее феномены хорошо знакомы каждому из нас. В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с человеком во времени, интерпретируемые как развитие. К числу наиболее употребляемых из них относятся «возникновение», «становление», «рост», «преобразование», «формирование», «совершенствование», «усложнение», «саморазвитие». В обыденном языке используются понятия, обозначающие качественный аспект развития: «рождение», «созревание», «расцвет», «плодоношение», «увядание», «смерть», а также этапы жизненного пути человека: «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «взрослость», «зрелость», «старость» и т.п.

Наличие в языке различных терминов, фиксирующих реальность развития, со всей очевидностью показывает неоднозначность и многоплановость его феноменов. Ближайшим основанием такого многообразия является сложность и многосторонность самого человека как развивающегося существа. Происходит рост организма, созревание анатомо-физиологических структур, т.е. физическое развитие человека. Формируются душевные силы человека: качественно преобразуются его сознание, потребности и интересы, эмоции и чувства, способность управлять своим поведением. Качественные преобразования во времени претерпевает также и духовная жизнь человека.

Для общей интегральной характеристики процессов развития используются категории, относящиеся не к отдельным признакам, а к развитию в целом. Это категории роста, созревания, дифференциации, научения, запечатления (импринтинга), социализации (культурного социогенеза).

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

**Созревание.** К биологическому созреванию принято относить все процессы, спонтанно протекающие под влиянием эндогенно запрограммированных, т.е. наследственно детерминированных и внутренне управляемых импульсов роста. К таким процессам относятся физические изменения, важные для психического развития – созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез и т.д. О созревании говорят обычно тогда, когда прошлый опыт, научение или упражнение (экзогенные факторы) не оказывают влияния (или оказывают несущественное) на характер происходящих изменений.

**Дифференциация.** В узком смысле дифференциация означает прогрессивное вычленение разнородных частей из исходного нерасчлененного целого, по примеру таких соматических процессов, как деление клетки и образование тканей и органов. В широком смысле дифференциация обозначает просто общее содержание прогрессирующего дробления, расширения и структурирования психических функций и способов поведения.

**Научение** – это обобщенная категория, обозначающая множество процессов, ведущих к изменениям поведения. Последние понимаются в самом широком смысле как обретение знаний, запоминание, усвоение установок, мотивов и т.д. Поскольку источником изменений при научении является внешняя среда (экзогенная регуляция развития), постольку научение является понятием, противоположным созреванию (эндогенная регуляция развития). В психологическое понятие научения входят все более или менее продолжительные изменения поведения, происходящие на основе опыта, упражнения или наблюдения. Научение включает в себя как освоение новых форм поведения, так и изменение репертуара уже имевшихся форм.

**Запечатление (импринтинг).** Понятие запечатления используется для обозначения процессов непосредственного, не контролируемого сознанием усвоения каких-либо норм, требований, способов поведения в результате кратковременного (реже – продолжительного) воздействия конкретного образца. Именно таким образом, к примеру, объясняются родительские модели поведения, унаследованные в детстве, проблемные черты характера. В действительности же здесь трудно определить, какова природа происхождения той или иной поведенческой схемы. Она в равной степени может быть объяснена другими механизмами, не имеющими отношения к запечатлению.

**Социализация (культурный социогенез).** Очевидно, что каждый человек при нормальных условиях «врождается» в уже существующее общество с определенными нормами поведения и переживания. Начиная с рождения, подрастающий ребенок вступает во взаимодействие со своим социальным окружением, прежде всего с родителями, позднее – с отдельными лицами и группами – в школе, на работе и т.д. В результате он приобретает типичные для его окружения ценностные представления, нормы и роли. Благодаря этому опыту поведения и переживания постепенно осваиваются значимые для определенного общества формы поведения и переживания. Этот общий процесс влияния социокультурных факторов на развитие в смысле вхождения в окружающее общество и культуру описывают понятием социализации. В понятии социализации выделяют две стороны. Первая – это социальное становление человека, т.е. процесс спонтанного вхождения его в социальное окружение. Вторая – социальное формирование человека, т.е. процесс целенаправленной адаптации его к существующим ценностям, нормам, идеалам.

## *Глава 2.2. Возраст и возрастные категории*

### *2.2.1. Категория возраста*

Центральной категорией для наук, изучающих развитие человека, является понятие **возраста**. Возраст – одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития. Уже самое общее, формальное его определение имеет два значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи – это абсолютный и условный возраст.

**Абсолютный** (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это – чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее

длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой*.

**Условный** возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором *процессе* развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста – элемент *периодизации*, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

### 2.2.2. Системы отсчета для анализа возрастных категорий

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И.С.Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные *системы отсчета*, в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которыми возрастные категории вообще не имеют смысла.

**Первая система отсчета - индивидуальное развитие**, описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография»; его составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные (возрастные свойства»).

**Хронологический возраст** – это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни.

**Биологический возраст** определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он *отстает* в своем биологическом развитии, т.е. его биологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

**Психологический возраст** определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот.

**Социальный возраст** измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте, и с другой, возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают – то больше.

**Субъективный, переживаемый возраст** личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято *самоощущение* человека, т.е. к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Принято использовать три основных термина для описания индивидуального развития в его целом – *время жизни, жизненный цикл и жизненный путь*.

**Время жизни**, или протяженность, пространство жизни обозначает временной интервал между рождением и смертью, означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Продолжительность времени жизни имеет важные социальные и психологические последствия: так, от нее во многом зависят длительность существования поколений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» - понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Понятие **жизненного цикла** предполагает, что ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы («возрасты жизни» или «времена жизни», подобные временам года) представляют собой постоянный круговорот. Многие биологические и социальные возрастные

процессы действительно являются циклическими. Так, организм нормально проходит последовательность рождения, роста, созревания, старения и смерти. Личность сначала усваивает, затем выполняет и, наконец, постепенно оставляет определенный набор социальных ролей (трудовых, семейных, родительских), а затем тот же цикл заново повторяют ее потомки.

Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания индивидуального развития – **«жизненный путь»**. До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в неизменном социальном мире, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать *развивающегося индивида в изменяющемся мире*. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия – не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. По словам Б.Г.Ананьева, *жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения*. Личностью человек не рождается, личностью он становится. В отличие от других живых существ человечество имеет свою историю, а не просто повторяющиеся циклы развития, потому что деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. История человеческой жизни не сводится к ряду внешних дел. Всякий человек имеет свою историю, поскольку он включается в историю человечества. Можно сказать, *что человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю*.

Историко-культурный анализ жизненного пути и его отдельных компонентов отнюдь не отрицает онтогенетических инвариантов развития в его целом – развития индивида. Но он проясняет и подчеркивает ведущую роль, которую играют во взаимодействии биологического и социального исторические условия. Ничто не может изменить инвариантную последовательность циклов детства, взрослости и старости, но длительность и содержание каждого из них существенно зависят от социальных факторов.

**Вторая система отсчета – возрастная стратификация общества**, описываемая в таких терминах как «социально-возрастные процессы», «социально-возрастная структура», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т.д.

Возрастная стратификация – такое же универсальное явление, как жизненный путь. Каждое общество разделяется на какие-то *слои (страты)* соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих *слов-поколений (когорт)*.

Понятие возрастного слоя (страты) по объему совпадает с понятием когорты, обозначая совокупность индивидов данного возраста. Но понятие возрастного слоя оттеняет момент их *существования*, тогда как когорта – момент *смены и преемственности*. Численность и состав (например, соотношение мужчин и женщин) возрастных слоев зависят от естественных и социально-демографических процессов воспроизводства населения. Увеличение средней продолжительности жизни при одновременном снижении рождаемости дает постарение населения, т.е. увеличение удельного веса лиц старших возрастов. Называть возрастные слои возрастными группами не следует, так как последний термин используется для обозначения организованных, корпоративных возрастных общностей. Члены возрастной группы совместно занимаются какой-то специфической деятельностью, принимают взаимные обязательства и выступают по отношению к окружающим в качестве группы. В одних обществах членство в возрастной группе является временным, ограниченным рамками одной возрастной степени (например, юности), в других продолжается в течение всей жизни.

Возраст служит основанием и критерием для обретения или оставления определенных социальных ролей. В одних случаях эта связь бывает непосредственной, в форме *возрастного ценза* (например, возраст гражданского совершеннолетия или пенсионный возраст). В других случаях она выступает косвенно, например опосредуется временем, необходимым для получения образования, без которого невозможно занять данное общественное положение.

Возрастная стратификация предполагает систему связанных с возрастом *социально-психологических экспектаций и санкций*. К ребенку предъявляются одни требования, к взрослому –



другие; от опытного профессионала ждут больше, чем от молодого специалиста. Соответственно варьируется и характер юридических и моральных санкций за те или иные проступки.

Возрастная стратификация – относительно устойчивая система, которая создается, поддерживается и изменяется *социально-возрастными процессами*. Изменение состава и численности возрастных слоев в населении обусловлено демографическим процессом *течения когорт*, включающим в себя возникновение сменяющих друг друга когорт, их сосуществование, изменение их численности в результате миграций и постепенное уменьшение и исчезновение каждой данной когорты в результате ее вымирания. Социально-демографический процесс смены когорт покоится на естественно-биологическом процессе *старения* составляющих когорту индивидов, последовательно проходящих стадии своего жизненного пути.

Смена когорт имеет также важные социально-исторические последствия, поскольку каждая когорта, сформировавшись в конкретной исторической обстановке, является носителем специфического, в чем-то уникального социального опыта, ценностей, убеждений.

Возрастная стратификация не сводится к демографическим процессам и разделению труда. Она имеет также свой социально-политический и организационный аспект. Само понятие стратификации предполагает не просто расслоение и взаимозависимость, но определенную иерархию в распределении авторитета или власти. Так, любая система возрастной стратификации делит людей на старших и младших. А понятие «старшинства» имеет не только описательное, но и ценностное, социально-статусное значение, обозначая асимметрию прав и обязанностей.

**Третья система отсчета – возрастной символизм**, т.е. представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т.п.). Другими словами, возрастной символизм культуры – это система представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и легитимизирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию, так же универсален и одновременно специфичен, как и сами эти явления. Как подсистема культуры он включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

1. **нормативные критерии возраста**, т.е. принятую культурой возрастную терминологию, периодизацию жизненного цикла с указанием длительности и задач его основных этапов; фиксируется не жизненный путь индивида, а именно жизненный цикл как нечто повторяющееся, обязательное и нормативное;
2. **аскриптивные возрастные свойства**, или **возрастные стереотипы**, - черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы;
3. **символизацию возрастных процессов** – представления о том, как протекает или должны протекать рост, развитие и переход индивида из одной возрастной стадии в другую;
4. **возрастные обряды** – ритуалы, посредством которых культура структурирует жизненный цикл и оформляет взаимоотношения слоев, классов и групп;
5. **возрастную субкультуру** – специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного слоя, класса или группы осознают и утверждают себя в качестве «мы», отличного от всех остальных возрастных общностей.

Возрастные категории и стереотипы всегда и везде многозначны, противоречивы и амбивалентны, одновременно описательны и нормативно-предписательны. Описать возраст можно только в единстве с историко-специфическими особенностями культуры и социальной идентичностью.

### 2.2.3. Возраст как форма развития

Если подходить к пониманию возраста, исходя из позиции И.С.Кона, суть которой в следующем: соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, то возраст не есть и не может быть внутренним моментом процесса развития. **Возраст не данность, а заданность**. Один возраст не развивается в другой, а сменяется другим. Это не натуральный феномен, участвующий в процессе созревания чего-либо (тела, мозга и т.д.). Это не социальная организованность, имеющая квазинатуральный характер (например, ступени обучения или обретения социальных прав – паспорт, голосование и т.д.). Это не культурно-духовная ценность (как, например, в гуманистически ориентированных концепциях детства). Это не норма и не просто традиция.

Одним словом, *возраст – не объект, не некая объективная реальность*, существующая сама по себе, что можно изучать и использовать. Соответственно и понятие о возрасте не является отражением некоей реальности (того, что есть), оно не имеет отражательного статуса смысла. Именно поэтому бессмысленна педагогическая практика, ориентированная на «возраст как он есть», к чему надо приспособлять образование и учитывать в обучении и воспитании.

В культурно-исторической теории Л.С.Выготского обоснована мысль, что детство, как и всякое сложное социальное явление, имеет конкретную историческую природу; существует не просто детство, а есть история детства и история представлений о детстве. В.В.Давыдов, например, отмечал, что только при всеобщем обязательном школьном обучении имеет смысл говорить об особом дошкольном возрасте. Н.А.Некрасов в поэме «Мороз, Красный нос» рисует яркий образ шестилетнего мальчика, который живет реальной жизнью трудового человека и осознает себя настоящим «мужиком». По сегодняшним же меркам – это дошкольник. Современные общественные реалии российской жизни также дают основания изменения наших представлений о возрастных возможностях и ограничениях.

Каково же соотношение понятий *развития и возраста*? В живых системах возраст – это одно из понятий, позволяющих расчлнить весь временной интервал существования системы на отдельные, отграниченные периоды (стадии, эпохи и др.). В этом смысле *возраст есть производное от категории времени*, которое формально характеризуется двумя параметрами: *метрикой* (длительностью) и *вектором* (направленностью) – стрелой времени. Но собственно возраст имеет еще и такой параметр, как *топика* – это место в ряду других возрастов, а значит, характеризуется и своими границами. Возраст может быть задан его *содержанием*, которое определяет границы и наполненность любой временной формы. Поэту Н.Асееву принадлежат замечательные строки: «Мы знаем – время растяжимо, // Оно зависит от того, // Какого рода содержимым// Вы наполняете его».

Для исторически определенных систем содержание времени их жизни и его оформленность заданы *развитием, которое есть способ существования любой органической системы*. Соответственно периодизация ее развития предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими (где нет кризиса ставшей системы, там нет и развития, а значит, рано или поздно наступают стагнация и распад). Периодизация предполагает также смену периодов *становления* периодами *реализации* (функционирования) некоторых подсистем – превращение предпосылок в условия и способы движения системы. Периодизация предусматривает *переходы с одного уровня (ступени) развития на другой*, движение от неразвитого состояния в сторону роста, усложнения, расцвета и т.д. Характер этих смен и переходов определяет способ периодизации развития некоторой системы.

Итак, *членение и упорядочивание времени полного жизненного цикла определяется принципом периодизации*, который, в свою очередь, определяется общей теорией развития живых систем в исторических процессах; или схематически: *от общей теории развития к способу упорядочивания времени существования системы, определяющему границы и специфику временных интервалов жизни*. Первые два момента составляют *концепцию периодизации*, третий момент – *набор и последовательность возрастных интервалов*. Следовательно, понятие *возраста* является выводным из теории развития и принципа периодизации. Более того, все три категории (*развитие, периодизация, возраст*) являются взаимополагающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет.

Возраст до и вне периодизации развития не может быть ни внутренним феноменом самого развития, ни внешне противопоставленной ему нормированной сеткой; он сопряжен с развитием. В противовес традиционным представлениям возраст не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат. ***Возраст – это форма развития***. Можно сказать, что развитие оформляется, результируется в возрасте; именно поэтому возраст ***не развивается, а образуется как форма***, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею.

Хотя каждый конкретный возраст всегда имеет историю своего возникновения, он не имеет истории своего развития; или он однажды возник и есть, или его нет (как не было когда-то собственно дошкольного детства, юности и др.). В силу того, что возраст образуется (а точнее, специально конструируется) в соответствии со сдвигами в общественной практике, он все более дифференцируется, усложняется его структура. Например, в одном только дошкольном детстве уже сегодня выделяются такие возрастные *субпериоды*, как новорожденность, младенчество, раннее детство, младший, средний дошкольный возраст, каждый из которых претендует на свою сугубую специфичность. Такое усложнение структуры возраста не случайно, так как происходит увеличение

объема социального содержания жизни, усложнение задач социального бытия индивида; происходит также углубление наших представлений о нормативном характере общего психического развития в определенном возрасте.

## *Глава 2.3. Периодизация развития.*

### *2.3.1. Протяженность развития во времени*

Чтобы понять развитие, необходимо рассмотреть протяженность временной дистанции, на которой оно совершается: в зависимости от этого можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: филогенез; антропогенез, онтогенез и микрогенез.

**Филогенез**, или развитие вида, - это предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и преемственность, т.е. всю *биосоциальную эволюцию*, начиная с простейших и завершая человеком. В сравнительных исследованиях поведения, основывающихся на филогенетическом методе анализа, рассматривается видотиповое поведение разных организмов на предмет выделения их общности и различий. Результатом этого анализа является вывод об их *общих биосоциальных закономерностях развития*.

**Антропогенез**, или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе и *культурный социогенез*, - это часть филогенеза, начинающаяся с возникновением *Homo sapiens* и завершающаяся сегодняшним днем.

**Онтогенез**, или индивидуальное развитие, - это временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни. Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма. Изменения отдельных индивидов (или определенных их групп) в ходе онтогенеза составляют *существенную часть предмета психологии развития*.

**Микрогенез**, или актуальный генез, - наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией. Однако для психологии развития они важны в *аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез*.

Всякое изменение происходит *во времени* независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события *в строго заданной последовательности*. Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития.

### *2.3.2. Проблема периодизации развития человека*

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р.Бергиус, Х.Траутнер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Желание обобщить современные знания о стадийности (формах) общего психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности выполняет ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Д.И.Менделеева в химии: *роль предсказателя пустот*. Когда такая картина развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, лакуны в том культурно-образовательном пространстве, которое они создают для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов.

Наиболее основательно и последовательно попытки создания таких всеобъемлющих «карт психического развития» за последние полвека предпринимались дважды. Западная психология лучше всего знакома с концепцией Э.Эриксона (1982), русская (советского периода) – с концепцией Д.Б.Эльконина (1989), которая в концентрированном виде выражает исходные идеи Л.С.Выготского (1984).

Центральным в периодизации Э.Эриксона является понятие *самоидентичности* (субъективное чувство непрерывной самотождественности). Схема периодизации развития в онтогенезе Э.Эриксона подробно изложена в I модуле данного пособия.

Позиция Д.Б.Эльконина в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но *внешние* отдельные признаки развития, а не *внутреннее существо* этого процесса, поэтому основания надо искать только во внутренних противоречиях самого развития;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (*ведущей деятельностью*);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают – *новообразования*. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть *центральное новообразование*, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Несбалансированность и неполнота двух ведущих теорий психического развития, строящих свои периодизации на вполне определенном, но все-таки ограниченном наборе базовых понятий, состоит в следующем: теория Э.Эриксона не дает достаточных оснований для проектирования развивающих образовательных пространств (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия); в теории Д.Б.Эльконина слишком велик зазор между проектируемой ведущей деятельностью, «планируемыми» психическими новообразованиями и фактическим уровнем общего психического развития в том или ином возрастном интервале.

### 2.3.3. Основные положения периодизации психического развития в отечественной психологии

Отечественная возрастная психология преимущественно базируется на работах Л.С.Выготского. В работе «Проблема возраста» (1934) он, наряду с общими вопросами определения возраста и построения новой периодизации развития в онтогенезе, предположил, что онтогенез есть регулярный процесс смены *стабильных и критических возрастов*. В относительно устойчивые, или *стабильные*, возрасты ребенок развивается главным образом в результате микроскопических изменений его личности, которые накапливаются до известного предела, а затем скачкообразно появляется какое-то возрастное новообразование. В *период кризиса* развитие принимает стремительный, иногда катастрофический, характер, который Л.С.Выготский сравнивает с революционными изменениями.

На основании эмпирических данных Л.С.Выготский выделил следующие *критические периоды*: кризис новорожденности, одного года, 3 лет, 7 лет, 13 лет (подростковый), 17 лет (юношеский). Стабильные и критические возрасты Л.С.Выготский различает, анализируя *социальную ситуацию развития*: стабильный период характеризуется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический же период – дисгармонией, противоречием. Он пишет, что в том или ином возрасте движение силы развития неизбежно приводит к отрицанию и разрушению самой основы развития, социальной ситуации развития, к окончанию данной эпохи развития и переходу на следующую возрастную ступень.

Развитие в стабильный период способствует возникновению новой структуры личности – *новообразования*. Это нарушает гармонию между ребенком и окружающей его действительностью. Возникает противоречие, так как ребенок с изменившимся строением личности есть уже другой человек, его социальное бытие существенным образом отличается от бытия ребенка более раннего возраста. Это противоречие задает условия для своего разрешения и, как следствие, преодоления; в этом заключается специфика критического возраста. Преодоление этого противоречия определяет

взрывной, революционный характер развития в критические периоды. По определению Л.С.Выготского, в кризисные периоды ребенок в короткий промежуток времени изменяется целиком, становится относительно трудновоспитуемым. Слово «относительно» употреблено не случайно. Действительно, суть не в трудновоспитуемости, но в изменении, в том, что ребенок становится *иным по отношению к самому себе прежнему*.

Описывая критические периоды развития, Л.С.Выготский подчеркивает, что внешне они характеризуются чертами, противоположными стабильным возрастам.

К внешним поведенческим особенностям кризисов относятся следующие:

- границы, отделяющие начало и конец кризисов от смежных возрастов, крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, его начало и конец трудно диагностировать;
- как правило, в середине кризисного периода наблюдается его кульминация, ее наличие отличает критический период от других;
- в поведении ребенка происходят резкие изменения, он становится трудновоспитуемым. Ребенок как бы выпадает из системы педагогического воздействия, снижаются школьная успеваемость и интерес к занятиям. Возможны острые конфликты с окружающими.

Таким образом, по Л.С.Выготскому, кризис – это кульминация литических микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода. Другими словами, ***кризис – это такой момент развития, такой переход от стадии к стадии, от этапа к этапу, который требует обязательного разрушения, преодоления старой системы (отношений, действий, связей)***.

Проведя тщательный анализ, можно обнаружить более глубинные особенности в поведении детей в кризисный период:

- развитие, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу;
- прогрессивное развитие личности ребенка в эти периоды затухает, временно приостанавливается; на первый план выдвигаются процессы свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени;
- ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде; ранее сложившиеся формы внешних интересов распадаются.

Критические периоды – это вехи на пути взросления, их анализ немыслим вне общей логики развития.

Основные положения Л.С.Выготского о периодизации психического развития были развернуты в работах его последователей (А.Н.Леонтьева, М.И.Лисиной, Л.И.Божович, Т.В.Драгуновой, Д.Б.Эльконина и др.).

Д.Б.Эльконин выделяет следующие принципы периодизации:

- исторический подход к темпам развития и к вопросам о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества;
- подход к каждому периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка;
- представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований;
- выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии – важных объективных показателей переходов от одного периода к другому;
- выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий, фаз.

Д.Б.Эльконин определяет кризисы как переходы от одной системы к другой. При этом переходы между эпохами он называет «большими кризисами», когда начинается новая эпоха и начинается новый период развития мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи характеризуется как «малый кризис», он открывает следующий период формирования интеллектуально-познавательных сил ребенка.

Рассматривая каждый период, как состоящий из двух стадий, Д.Б.Эльконин считал, что на первой стадии осуществляются изменения *мотивационно-потребностной сферы* личности, а на второй происходит освоение *операционно-технической* сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в

способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия.

Периоды и стадии детского развития, по Д.Б.Эльконину, выглядят так.

*Этап раннего детства* состоит из двух стадий – *младенчества*, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и *раннего возраста*, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

*Этап детства* открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало *дошкольного возраста* (с освоением социализационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6-7 лет *младший школьный возраст*, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

*Этап отрочества* делится на стадию *подросткового возраста* (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию *ранней юности* (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д.Б.Эльконину, кризисы 3 и 11 лет – это *кризисы отношений*, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – *кризисы мировоззрения*, меняющие ориентацию в мире вещей.

В отечественной психологии принята периодизация Д.Б.Эльконина. Нельзя не отметить, что проблема периодизации является настолько интересной и важной, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И.Слободчиковым в 80-х гг. XX в., которую рассмотрим подробнее в следующей главе.

## *Глава 2.4. Интегральная периодизация развития субъективной реальности*

### *2.4.1. Понятие субъективной реальности*

В.И.Слободчиков свои размышления начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Он исходит из различения психики и субъективности. Психика – это более широкое понятие, фиксирующее способ взаимодействия живых существ с окружающим миром. Психика является общим свойством человека и животных. **Субъективность – категория, обозначающая специфически человеческий способ бытия.** Субъективность выражает сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличает его способ жизни от всякого другого. Субъективность есть форма бытия человека и общее обозначение его внутреннего мира. Субъективность есть факт объективной реальности; она входит в состав реальных жизненных процессов человека. Внутренний мир человека, его сознание, его субъективность исходно выступает не как отношение к действительности, а как отношение в самой действительности. Разум, желание, чувства, воля реализуют практические отношения человека в мире, обеспечивают ему возможность сознательной постановки и достижения целей. Человеческая субъективность есть форма практического освоения мира.

В задаче раскрытия природы субъективности, условий ее становления и развития категория «практического отношения» является центральной. В человеке субъективно все, что обеспечивает ему возможность и способность встать в практическое отношение к своей жизни, к самому себе. Именно поэтому субъективность составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ жизни от до- и сверхчеловеческого. Этот всеобщий способ и фундаментальный принцип – субъективность – обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (автором, хозяином, распорядителем) собственной жизни. Центральный феномен человеческой субъективности – **рефлексия.** По самому общему определению рефлексия – это такая специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития).

Иными словами, по своей главной сути природа человеческой субъективности находит свое высшее выражение в способности к рефлексии как основополагающем механизме ее становления и развития в онтогенезе. Именно поэтому субъективность есть самый общий принцип существования человеческой реальности, но ее конкретный (субъектный) способ бытия определяется характером и уровнем рефлексированности самой человеческой жизни.

#### 2.4.2. Образы субъективной реальности в психологии

Целостное описание психологической организации человека возможно при использовании особых способов видения человеческой субъективности и средств ее изучения. Целостность такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его через различные **проекции** (образы целого), сохраняющие в себе сам принцип целостности.

Так, в качестве особой проекции человека Б.Г.Ананьев выделял его **индивидуальность**. Человек как индивид, по его мнению, предстает в своих возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. *Высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в темпераменте и задатках.* Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни, правда, с обязательным учетом их специфики в контексте именно человеческого способа бытия. Индивид как целостность – это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит процесс не только дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания».

Исходный момент онтогенезе – зигота и весь процесс эмбриогенеза с его двумя фазами (эмбриона и плода). Переход филогении в онтогению и есть начало индивида. Начало индивида не есть одномоментный акт его творения родительской парой, оно имеет более глубокие истоки в филогении и наследственности, передающиеся через родительскую пару. Кроме того, формирующийся индивид претерпевает ряд метаморфоз в утробный период жизни. Следовательно, индивид «начинается» задолго до рождения, и новорожденный приходит во внешнюю среду с определенной историей развития. Социальная обусловленность развития и наличие сложного, индивидуально приобретенного нервно-психического аппарата поведения – еще недостаточны для утверждения, что новорожденный или младенец – личность, что начало личности – это моменты рождения, гуления, лепета. Начало личности наступает намного позже, чем начало индивида.

Особая проекция человека как целого – это его бытие в качестве **субъекта**. С.Л.Рубинштейн настаивал, что в этом своем качестве человек должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия мира, который он и преобразует как сознательное существо и субъект действия. «Человек как субъект, - пишет А.В.Брушлинский, - это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного». Субъектность представлена пятью составляющими: желанием (потребности, мотивы), чувством, разумом (познавательные процессы), характером, способностями.

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир и в этом смысле – непосредственно очевидная реальность. Субъектность человека стоит как бы на пороге между его душевным и духовным бытием; это место, где духовное (значимое и осмысленное в самом бытии) проникает в душу. Иными словами, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности – освоение норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть предпосылка и предыстория становления *индивидуального духа человека*.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные проекции, но и **уровни** человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как *личностное, индивидуальное и универсальное* бытие. Они являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой его духовности в целом.

Широко употребляемым в психологии является понятие **личности**. **Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя.** «Понятие личности, - пишет А.Н.Леонтьев, - выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся...». Б.Г.Ананьев отмечает, что личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Подобно тому, как начало индивида – долгий и многофазный процесс эмбриогенеза, так и начало личности – долгий и многофазный процесс ранней социализации индивида, наиболее интенсивно протекающий на 2-3 годах жизни.

«Личность» всегда моложе «индивида» в одном и том же человеке; история личности или жизненный путь (биография), хотя и отличается датой рождения, однако начинается много позже. Парадокс завершения человеческой жизни заключается в том, что во многих случаях те или другие формы человеческого существования прекращаются еще при жизни человека как индивида, т.е. их

«умирание» наступает раньше, чем «физическое одряхление» от старости. Это происходит в том случае, когда растет социальная изоляция, отказ от многих функций и ролей в обществе, что приводит к соразмерному сужению объема личностных свойств, деформации структур личности.

Личность – это человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других. Личные ценности, свобода, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегия жизни и цели составляют психологические образования личности.

Именно личность есть то, что составляет подлинное единство нашей душевной жизни, ее субстанциальную и вполне определенную форму. Тайна человека как личности, делающая его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным, заключается в главной способности подлинной личности – рефлексировать саму себя, возвышаться над собой, быть «по ту сторону самой себя», по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей фактической общей природы. Работа, культивирование этой способности и поднимает, возводит человека на следующую ступень бытия – на ступень *индивидуальности*.

Индивидуальность в психологии принято считать высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека; это своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности. Человек как индивидуальность – это уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. Глубинно-смысловые отношения, ценностные ориентации, мировоззрение, совесть, вера человека – главные «измерения» его подлинной индивидуальности. Говоря о соотношении категорий «личность» и «индивидуальность», Б.Г.Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность – это его глубинное измерение.

Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном, авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести.

*Индивидуализация бытия человека, транцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя». Универсум есть полнота человеческой реальности; человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду. Универсум как форма целостной организации человека в психологии специально не выделялась. Вместе с тем указания на специфические проявления человека, не определяемые его индивидуальными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами, в философской, психологической, религиозной, художественной литературе встречались во множестве. К такого рода явлениям относятся поступки человека во благо всего рода, руководимые высшими ценностями жизни, существования. Жертвенность, подвижничество суть формы проявления человека как универсума.*

*Другим основанием правомерности представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности является религиозное, философское, психологическое учение о трехсоставной сути человека – телесной, душевной, духовной. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы бытия человека.*

*Описанные образы субъективной реальности, приведенные нами из учебного пособия В.И.Слободчикова, Е.И. Исаева «Психология развития человека», составляют онтогенетические ступени ее становления и развития.*

### *2.4.3. Закономерности развития субъективности в онтогенезе*

**Объект развития.** Изучив природу субъективной реальности, необходимо ответить на вопросы: каковы источники субъективности как особой реальности, каковы механизмы становления и развития субъективности в пределах индивидуальной жизни? В.И.Слободчиков отмечает, что источником (объектом) развития не может быть взята сама субъективность или индивид, обладающий субъективностью. Это означало бы признание изначальной врожденности человеку этой реальности и предопределенности ее развития; такое понимание характерно для натурализма. Объектом (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является **событийная общность**, как особое пространство, где происходит рождение и развитие



субъективности человека. Если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых по сути и обеспечивается через данный канал.

На психологическом уровне идея со-бытийной общности тесным образом связана с известным представлением Л.С.Выготского об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений. Ранее уже отмечалось, что для Л.С.Выготского главным источником психического развития является **«социальная ситуация развития»**. Согласно его представлениям, социальная ситуация развития – это каждый раз своеобразное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

В контексте проблем психологии развития для понимания «ситуации» принципиально важно наличие соучастников – как полюсов напряжения, задающих ее целостность. В самом общем виде **ситуация развития** – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации. Ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных (а не абстрактно-общественных), живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с матерью, затем с близкими, впоследствии – с дальними). Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, психологических, социальных, духовных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития. Ребенок рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания. Своим рождением он поляризует это поле, преобразует жизнедеятельность взрослых в способ («орган») своего существования.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что **взрослый для ребенка** (вообще один человек для другого) не просто одно из условий его развития наряду со многими другими, а **фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание его нормального развития и полноценной жизни**.

Уникальную, внутренне противоречивую живую общность двух людей В.И.Слободчиков обозначает как **со-бытие**, как нераздельность и неслиянность двух самобытных форм бытия. Со-бытие и есть та подлинная ситуация развития, где впервые зарождаются специфически человеческие способности, «функциональные органы» субъективности, позволяющие ребенку впоследствии действительно «встать в отношении» к своей жизнедеятельности. **Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности**. Соответственно сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития.

**Условия и предпосылки развития.** Родившийся человек должен сразу, с первого шага реализовать свой человеческий способ жизни, но специальных, готовых средств такой реализации у него изначально нет. Таково **бытийное противоречие человеческой жизни**. Данное противоречие человек вынужден решать каждый раз практически, подтверждая и утверждая собой саму возможность быть человеком.

Субъективная реальность не предсуществует в теле человека, не пробуждается в нем и не созревает. Но субъективность и не усваивается в готовом виде извне. Теории развития как теории усвоения (интериоризации) общественно-исторического опыта низводят природные качества человека до простого безразличия, до почвы, на которой, создав соответствующие условия, можно «вырастить» любое, самое экзотическое свойство. В то же время разного рода теории созревания и природной обусловленности делают ничтожной саму возможность человека быть самодействующим, самосознающим, саморазвивающимся существом.

Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть прежде всего предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) и противостоящих ему (а не внутри находящейся) его собственной природности и его же собственной социальности.

**Движущие силы развития субъективной реальности.** Ответив на вопрос: что развивается, В.И.Слободчиков говорит о необходимости описать сам процесс, динамику развития, т.е. показать, как развивается субъективность. Реализация принципа развития предполагает указание на **исходное противоречие развития**. С самой общей точки зрения исходное (основное) противоречие составляют процессы обособления-отождествления. **Обособление** – это отделение (физическое, психологическое, социальное и т.п.) ребенка от взрослого. **Отождествление** – это связывание, единение ребенка и взрослого (людей друг с другом). В психологической литературе процессы обособления-отождествления чаще обозначаются терминами индивидуализация – социализация.

При этом **индивидуализация** определяется как процесс оформления уникального и неповторимого Я, приобретения индивидом все большей самостоятельности, относительной автономности. **Социализация** трактуется как вращение индивида в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Д.И.Фельдштейн отмечает, что процессы индивидуализации – социализации «есть моменты единого процесса социального развития... необходимо предполагают друг друга. Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процессов социализации, и, наоборот, дальнейшее развитие индивидуализации возможно лишь через социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает «материал», из которого могут строиться индивидуальные «формы поведения». В.И.Слободчиков отмечает, что процессы «индивидуализации – социализации» могут быть фиксированы только во взаимоотношениях противостоящих друг другу индивида и социальной группы; в то время, как процессы «обособления – отождествления» разворачиваются между людьми, в со-бытийной общности. И в этом – принципиальное различие этих процессов.

Факт рождения есть скачок в развитии, главной особенностью которого является начало процесса обособления. Однако здесь в это же время происходит и противоположно направленный процесс. Ребенок еще очень долгое время находится в системе устойчивых непосредственных связей со взрослыми; но главное – многое из их совместной жизнедеятельности направлено как раз на восстановление прерванных связей или на порождение новых, обеспечивающих новую форму единства. Этот противоположный обособлению процесс можно обозначить как отождествление.

В ходе обособления происходит преобразование связей в отношения, что в принципе является фундаментальным условием становления индивидуальных способностей; в процессе отождествления – восстановление и порождение новых связей, что фактически лежит в основе приобщения к общечеловеческим формам культуры, носителем которых является другой человек. **Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности.**

**Механизмы развития субъективности.** Одним из конкретных механизмов развития является **подражание** (включая сюда различные формы импринтинга, идентификации, телесного уподобления и бессознательной имитации). Важно учитывать, что подражание – в соответствии с известной мыслью Н.А.Бернштейна – это «повторение без повторения», встречное поведение (улыбка на улыбку, голос на голос, жест на жест и т.д.), поведение одного для другого, причем взаимно: ребенка для взрослого и взрослого для ребенка. Так, взаимоподражанием они оказываются в со-бытии, в совместной жизнедеятельности. Соответственно и подражание в этом случае не есть формальное копирование, а проигрывание и представление в материальных актах (эхопраксия и эхолалия) и в актах действенного символизма (мимика и пантомимика) определенных способов их взаимного обращения друг к другу; сами же эти способы становятся своеобразным языком со-бытия, обеспечивающим их взаимопонимание.

Подражание всегда удваивает любую жизненную форму, делает не тем же, но таким же, так как реализует удваиваемую форму на другом материале (в другой телесности). Эти формы не конгруэнтны (при наложении не совпадают), но изоморфны (обнаруживают тождество структур). За счет удвоения подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия во вполне определенном и общем для них содержании. Это сдвоенное содержание и есть то, что обычно обозначают как **интериндивидуальное**. В реальном общении взрослого и ребенка судьба подражательных форм может сложиться различно: некоторые из них ценностно поддерживаются взрослым, становясь ритуализированными системами действий (типа аккуратности, чистоплотности, этикетного поведения и т.п.); другие, не получив соответствующей поддержки, могут либо отмереть, либо приобрести неосознаваемый характер привычек, защитных действий.

Становление же **интраиндивидуального** возможно лишь в случае раздвоения со-бытия, превращения одной из форм поведения в некоторую вполне определенную способность,

принадлежащую уже кому-то одному, реализующую новое отношение к новому единству. В таком случае должен существовать особый механизм (для подражания это невозможно, так как оно направлено на связывание); искомым механизмом может быть только **рефлексия**, которая по самому своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственного, автоматически текущего процесса или состояния.

Именно рефлексия есть то, что обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней. Таким образом, сопряженная работа двух механизмов приводит к тому, что результаты подражания – как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к со-бытию) – рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни.

**Направления, формы и результаты развития субъективной реальности.** Изначально процесс становления субъективности осуществляется в общественно заданных формах обучения и воспитания – или в общественно заданном способе образования индивида (обретения им образа человеческого), становления его культурно-историческим субъектом; однако само развитие не тождественно обучению и воспитанию и не параллельно им. Тот или иной тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу.

В европейской культуре особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности; в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устраемленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность. Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и сам самоопределяется в со-бытии.

В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым – максимально несвободным (еще некому быть свободным), «жертвой» внешней и внутренней стимуляции, «чистой» потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Собственно говоря, **во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей**, происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной определенности и укорененности в человеческом сообществе.

Таким образом, категория «направленность, вектор развития» является второй масштабной категорией после «объекта развития», которая по сути структурирует сам процесс развития, задает его стадильность и конкретизирует психологическое содержание каждой из его ступеней.

#### *2.4.4. Базисные общности, или ступени развития субъектности*

Каковы же основные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как их субъекта – участника и творца? Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризуемую прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. В построении любой человеческой общности участвуют, по крайней мере, двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в новой жизненной позиции. На рис.1 обозначены базисные общности, или ступени развития человека как субъекта собственного развития. Вслед за автором, В.И.Слободчиковым, кратко охарактеризуем их содержание, форму и тип партнерства.

**Первая ступень. Оживление.** Ребенок вместе с родным взрослым (биологической матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить общение, сначала не опосредованное культурными орудиями, предметами, знаками. Эта уникальная, в силу своей непосредственности, общность, выстраиваемая в живой телесности партнеров общения, названа ступенью *оживления* не только в честь знаменитого «комплекса оживления» - главного эмоционального центра этой ступени. Эпохальным культурным событием этой ступени развития

субъекта является то, что ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жизни семьи. **Кардинальное приобретение данной ступени – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.**

**Вторая ступень. Одушевление.** Ребенок вместе с *близким* взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения и в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером, и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два эпохальных события стоят в начале новой ступени развития – это **прямохождение и речь** – как способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Эта ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями названа ступенью *одушевления* для того, чтобы подчеркнуть, что именно здесь впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

**Третья ступень. Персонализация.** Партнером растущего человека становится *общественный взрослый*, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как «учитель», «мастер», «наставник» и др., вместе с которыми подростки осваивают правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия – в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы самотождественности внутри совместного бытия с другими людьми. Слово «персонализация» соединяет значение личины (маски, роли) и Лица, акцентирует, с одной стороны, кульминационный момент **личностного развития** – появление способности к саморазвитию (развитию собственной самости), с другой – принципиальную ограниченность данной ступени развития личности, еще не достигшей *внутренней свободы* – освобождения от власти любой самости, как своей, так и чужой.

**Четвертая ступень. Индивидуализация.** Партнером молодого человека становится (в пределе) *человечество*, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Индивидуализация общественного «инвентаря ценностей» по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных (не узкосоциальных) отношений. Обособляясь от оценок окружающих, преодолевая профессионально-позиционные или конфессионально-политические детерминации своего поколения, человек становится ответственным за собственную самость, которая зачастую складывалась не по его воле и без его ведома.

**Пятая ступень. Универсализация,** или выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, есть одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия – той формы общности, в которой потенциальная эквивалентность человека миру становится актуальной, - является *Бого-человечество*.

В схеме периодов и стадий (рис.1) В.И.Слободчиков приводит примерные временные границы возрастных интервалов и поименование стадий развития субъектности в разных типах человеческой общности на разных ступенях развития человека.

Ступени Субъектности	Период становления со-бытийности		Период становления самобытности	
	Кризисы рождения	Стадия принятия	Кризисы развития	Стадия освоения
Оживление	Родовой кризис - 2мес. - +3 нед.	Новорожденность 3 нед. – 3,5 мес.	Кризис новорожденности 3,5 – 7 мес.	Младенчество 6 – 12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества 11 – 18 мес.	Раннее детство 1,5 – 3,0 года	Кризис раннего детства 2,5 – 3,5 года	Дошкольное детство 3 - 6,5 лет

Персонализация	Кризис детства 5,5 – 7,5 лет	Отрочество 6,5 – 11,5 лет	Кризис отрочества 11 – 14 лет	Юность 13 – 18 лет
Индивидуализация	Кризис юности 17 - 21 год	Молодость 19 – 28 лет	Кризис молодости 27 - 33 года	Взрослость 32 – 42 года
Универсализация	Кризис Взрослости 39 – 45 лет Кризис индивидуальной жизни	Зрелость 44 – 60 лет	Кризис зрелости 55 –65 лет	Старость 62 - ...

Рис.1. Интегральная периодизация развития субъективной реальности по В.И.Слободчикову

### 2.4.5. Кризисы рождения и развития

Описанию кризисов рождения и развития на ступенях онтогенезе В.И.Слободчиков придает особое значение. Это связано, во-первых, с мыслью Л.С.Выготского о том, что ключ к пониманию общих законов психического развития дает изучение кризисных, переходных периодов – в них наиболее выпукло выступают качественные сдвиги в развитии. Во-вторых, в психологии развития критические периоды изучены менее, чем стабильные.

**Кризис рождения – переход в новую общность.** Вхождение в новую общность подобно новому рождению (человек рождается не единожды) и сопровождается сдвигом, качественным преобразованием в системе отношений с миром, с людьми и собой, внутри которой протекал предыдущий этап развития субъекта. Поэтому период вхождения в новую общность и назван «кризисом рождения». *Кризисы рождения обусловлены внутренней логикой развития самого субъекта человеческих отношений, принципиальной сменой режима индивидуальной жизни.*

Разрыв, противоречие между наличной, сложившейся формой совместного бытия и деятельности и потенциальной возможностью нового, более высокого уровня со-бытия и создает явление кризиса («так – по-старому – жить нельзя), когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно).

Кризис рождения, так образом, - это всегда кризис самости в ее конкретной, деятельно освоенной определенности и ожидание, поиск новых форм со-бытийности.

**Кризис развития – освоение новой общности.** В построении новой общности выделяют две фазы. На первой человек учится жить по законам данной общности, принимает предъявляемые ему ожидания и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит включить в общность другого со всей его индивидуальностью, что невозможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап принятия партнерами друг друга и новых обстоятельств друг перед другом назван *стадией принятия*.

К концу стадии принятия человек осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить и налаживать данное взаимодействие, приглашая партнера вступить в этот тип общности. Так, например, когда ребенок становится достаточно инициативным в поддержании и построении общности, когда его самостоятельность по построению совместного действия становится вполне очевидной, ответные действия взрослого оказываются все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. Взрослый начинает работать «на разрыв» этого, уже сложившегося типа совместности, ставя задачи «навырост», из будущего, которое актуально присутствует, но еще не явлено ребенку.

В существующую общность взрослый «вбрасывает» ожидания и содержания более развитой ступени совместности. Принимая эти ожидания и реализуя их в совместной деятельности с взрослым, ребенок во всей полноте открывает для себя принципиально новую предметность, которая пока еще неподвластна его самостоятельной, отдельной деятельности. Кризис развития со-бытийной общности, таким образом, обнаруживается как разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания («хочу быть, как ты – и не могу стать, как ты!»).

С восстановления совместности на новой, ребенком принятой предметности начинается посткризисная стадия развития общности – *стадия освоения* субъектом собственной отдельности и

единичной самости внутри данной общности. Здесь важно подчеркнуть, что всякую попытку ребенка вернуться к старой формуле совместности («Мы – вместе!») взрослый отрицает: «Мы вместе, но ты свой, а я свое!» Само-бытное проживание данной стадии, исчерпание ее даров и обращение их в новые потенции есть предпосылка и основа перехода на более высокий уровень развития собственной субъектности, но теперь уже в другом пространстве, в новой форме со-бытийной общности.

Итак, *процесс саморазвития – как сущностная форма бытия человека – начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее*; но человек долгие годы – нередко всю жизнь – может и не быть его субъектом, тем, кто инициирует и направляет этот процесс. Каждый из нас существенно влияет на ту человеческую общность, в которую включен, но подлинным субъектом саморазвития очень долго и часто остается не индивид, а общность.

#### *2.4.6. Особенности развития субъективной реальности во взрослом периоде жизни человека*

Исследования в отечественной возрастной психологии были ориентированы преимущественно на детский и юношеский этапы развития человека. Основные закономерности и механизмы психического развития были сформулированы именно для этого интервала жизни. Складывалось представление, что за пределами школьного возраста психическое развитие человека прекращается. По крайней мере, в отечественной психологии отсутствуют работы, излагающие в систематическом виде закономерности и особенности развития человека в течение всей его жизни; хотя очевидно, что его развитие продолжается и в молодости, и во взрослом периоде жизни; качественные изменения в его психологии фиксируются и в период старения.

В зарубежной психологии проблема развития человека во всем интервале его жизни исследована гораздо полнее. Традиция изучения онтогенетического развития человека была заложена работами С.Холла, Ш.Бюллер, К.Юнга; из современных психологов можно назвать Э.Эриксона, Г.Томэ, Б.Ливехуда, П.Балтеса и других; в последнее десятилетие в зарубежной психологии расширяются рамки эмпирического изучения онтогенетических изменений психологии человека в течение всей его жизни (Р.Кеган, Д.Левинсон, Дж.Ловингер и другие).

Свидетельства того, что развитие человека продолжается на всем протяжении его жизни, существуют во множестве. Их описание приводится и в научных трудах, и в художественной литературе, и в автобиографических дневниках. Наиболее отчетливо реальность развития взрослого человека предстает в возрастных кризисах. Во многих психологических работах периоды жизни человека в границах 28 – 33 лет, 40 – 45 лет, 55 – 60 лет называют кризисными. В отличие от кризисов развития в детском возрасте, кризисы взрослой жизни разделяют большие временные разрывы (около 10 лет), они протекают более скрыто; увеличиваются их интервалы (до 5 лет).

Наличие критических периодов во взрослой жизни показывает, что психическое развитие человека за пределами юности не идет линейно, *т.е. лишь как совершенствование и обогащение сформировавшихся психологических структур и механизмов. Развитие после 17 лет представляет собой также череду стабильных и критических периодов. Их обозначение приведено в схеме периодизации (рис.1).*

Главный вопрос заключается в следующем: каковы закономерности развития человека за границами детства? Одинаковы ли они для детских и взрослых периодов жизни человека? В.И.Слободчиков отмечает, что описанная им (и другими исследователями) система категорий психологии развития одинаково пригодна и для детской психологии и для психологии взрослого человека; но их конкретно-психологическое содержание будет различным. *Ведущая деятельность, со-бытие ребенка и взрослого, взаимоотношения с родителями и педагогами, взаимоотношения со сверстниками в школе и вне школы выступают детерминантами развития в детском возрасте. Совместная деятельность, общение, взаимоотношения с другими остаются онтологическими основаниями жизни взрослого человека.*

В психологии общепризнанно, что ведущим видом деятельности при вступлении человека в самостоятельную жизнь становится деятельность трудовая. *Трудовая деятельность остается постоянной детерминантой развития личности и индивидуальности взрослого человека вплоть до его выхода на пенсию.* «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, - пишет С.Л.Рубинштейн, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается».

Профессиональная деятельность человека во многом задает направление развития его личности. Многолетнее участие людей в совместной деятельности, сопровождающееся сходством

условий, приводит к тому, что у них формируются похожие качества личности. О влиянии профессиональной деятельности на личность свидетельствуют профессиональные «деформации» личности. Например, для учителей это излишне упрощенный подход к проблемам, авторитарность, категоричность суждений, изучающая манера общения, обобщенность в восприятии людей, подавленное чувство юмора.

Деятельность выступает основой построения социально-психологических связей и отношений в трудовом коллективе. **Взаимоотношения с другими** – как профессиональные, так и личные – являются второй детерминантой развития личности взрослого человека. На основе трудовой деятельности и социального статуса формируется *новая социальная позиция человека: позиция полноправного субъекта своей жизнедеятельности*. Он начинает самостоятельно принимать решения, активно регулировать свое поведение. Как субъект труда, человек оценивается обществом в соответствии с качеством выполнения им своих социально-трудовых функций.

Третьей составляющей психологического развития человека на ступенях его самостоятельной социальной и общественной жизни является **семья**. Встреча с будущим супругом, создание семьи, рождение и воспитание детей, взаимоотношения с выросшими детьми, события в жизни семьи и характер внутрисемейных взаимоотношений – все это «события со-бытия» в жизни молодого, взрослого, зрелого и пожилого человека.

Еще одной сферой, в которой живет и развивается человек, является **сфера досуга**. Жизнь человека вне производства и вне семьи, его круг общения, интересы и увлечения, общественная деятельность и т.п. – составляет важную сторону индивидуальной жизни человека. Для людей пожилого возраста эта сторона жизни по сути дела становится основой поддержания его связи с социальным окружением.

Вместе с тем с началом самостоятельной профессиональной деятельности в жизнь человека входит еще одна детерминанта развития – ценность **саморазвития**. У человека появляется возможность стать **субъектом саморазвития**. Это положение кардинально меняет суть и перспективы развития взрослого человека. Принципиальное изменение заключается в следующем. До вступления в самостоятельную жизнь все индивиды проживают (при нормальных условиях) одни и те же ступени и периоды развития, включаются в общие институты социализации (ясли, детсад, школа, внешкольные заведения и т.п.), приобретают примерно одинаковый круг способностей и умений. Все это характеризует преимущественно **возрастное развитие**. За порогом школьного обучения наряду с возрастной линией появляется **индивидуальная линия жизни**; эти линии могут совпадать, но могут и не совпадать.

Еще одно важное изменение состоит в том, что с этого момента в жизни человека появляются особые типы кризисов развития – **личные кризисы, кризисы индивидуальной жизни**, которые могут и не совпадать с возрастными-нормативными критическими периодами.

Необходимо специально подчеркнуть, что в реальной практике (деятельности, образования, психотерапии и т.д.) всякая конкретная жизненная ситуация конкретного человека должна каждый раз рассматриваться не только «здесь и теперь», но также в интервале предшествующего периода развития, который он уже прожил, и предстоящего – в пространство которого ему необходимо войти.

## МОДУЛЬ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ (ДЕТСТВО. ОТРОЧЕСТВО. ЮНОСТЬ.)

### Глава 3.1. Феномен детства.

#### 3.1.1. Детство как социокультурный феномен

Мир детства сложен и содержит в себе другие миры. Это - мир общения ребенка 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, мир 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 вызвавшими их предметами? По каким признакам отличает реальность от фантазии?

Это – мир истории и культуры. Как и любой человек, ребенок невидимыми нитями истории связан с нашими далекими предками. С их традициями, культурой, мышлением. Живя в настоящем, он держит в руках эти невидимые 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?

Проблемы Детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры и литературоведения.

Детство – всем хорошо известное, но (как это ни странно звучит) малопонятное явление. Термин «Детство» используется широко многопланово и многозначно.

Детство в индивидуальном варианте – это, как правило, устойчивая последовательность актов взросления растущего человека, его состояние «до взрослости». В обобщенном – это совокупность детей разных возрастов, составляющих «до взрослый» контингент общества.

Специального определения *Детства* нет в философских, педагогических, социологических словарях. В психологическом словаре есть определение Детства как термин, обозначающий 1) *начальные периоды онтогенеза* (от рождения до подрастающего возраста); 2) *социокультурный феномен*, имеющий свою историю развития, конкретно-исторический характер. На характер и содержание Детства оказывают влияние конкретные социально-экономические и этнокультурные особенности общества.

Фельдштейн Д.Н. в книге «Социальное развитие в пространстве - времени Детства» отмечает, что обобщенное наименование – Детство – чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном плане. При этом Фельдштейн Д.Н. подчеркивает, что отсутствует «научное определение Детства (и функциональное, и содержательное) как особого состояния, выступающего составной частью общей системы общества, не раскрыта субстанциальная сущность Детства.

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. По словам Д.Н.Фельдштейна, «главным 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 Детства и установление особенностей его движения к Взрослому Миру».

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».

Речь идет об отношении Мира Взрослых к Детству как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве. Это, по словам Д.Н.Фельдштейна, не «социальный питомник», а «развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и прочим социальным состояниям, в которых взаимодействуют дети и взрослые».



Исключительно важным представляется сегодня 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 Детство в целом. Отсюда перспективным становится выделение особого целостного состояния Детства как саморазвивающегося субъекта, постоянно выступающего в качестве такового в отношениях со Взрослым Миром.

Свидетельством того, что в последнее время возрастает интерес к изучению детской субкультуры, является то, что подробное емкое понятие «*Детская субкультура*» имеет 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 действий, фольклоре. Детская субкультура, обладая неисчерпаемым потенциалом вариантов становления личности, в современных условиях приобретает значение поискового механизма новых направлений развития общества.

Во вступительной статье к книге «Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре» Абраменкова В.В. пишет: «Понимание детства как особой психосоциокультурной категории, не вмещающейся в узкие рамки лабораторной экспериментатики, приводит к увеличению потока исследований: по экологической психологии развития ребенка, по этнографии детства, по социологии детства, экологии детства и, в соответствии с духом времени, - виртуальной психологии детства».

### *3.1.2. Детство как историческая категория*

Возникающие даже при поверхностном анализе феномена детства трудности и противоречия связаны в первую очередь с тем, что детство – *категория историческая*. Мы можем говорить только о детстве *данного* ребенка, живущего в *данную* эпоху, в *данных* социальных условиях, хотя есть и общие черты с другими поколениями.

Самой известной концепцией детства является «*психогенная теория истории*» (*психоистория*) Л.Демоза. Психоистория, по Л.Демозу, - это независимая отрасль знания, которая не описывает отдельные исторические периоды и факты, а устанавливает общие законы и причины исторического развития, коренящиеся во взаимоотношениях детей и родителей. В соответствии со своими идеями Л.Демоз подразделяет всю историю Детства на шесть периодов, каждому из которых соответствует определенный стиль воспитания и форма взаимоотношений между родителями и детьми.

**1. Инфантицидный стиль** (с древности до IV в. н.э.) характеризуется массовым детоубийством, а те дети, которые выживали, часто становились жертвами насилия. Символом этого стиля служит образ Медеи.

**2. Бросающий стиль** (IV – XIII вв.). Как только культура признает наличие у ребенка души, инфантицид снижается, но ребенок остается для родителей объектом проекций, реактивных образований и т.д. Главное средство избавление от них – оставление ребенка, стремление сбросить его с рук. Младенца сбывают кормилице, либо отдают в монастырь или на воспитание в чужую семью, либо держат заброшенным и угнетенным в собственном доме. Символом этого стиля может служить Гризельда, оставившая своих детей ради доказательства любви к мужу.

**3. Амбивалентный стиль** (XIV – XVII вв.) характеризуется тем, что ребенку уже дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей и его начинают окружать вниманием, однако ему еще отказывают в самостоятельном духовном существовании. Типичный педагогический образ этой эпохи – «лепка» характера, как если бы ребенок был сделан из мягкого воска или глины. Если же он сопротивляется, его беспощадно бьют, «выколачивая» своеволие как злое начало.

**4. Навязчивый стиль** (XVII в.). Ребенка уже не считают опасным существом или простым объектом физического ухода, родители становятся к нему значительно ближе. Однако это сопровождается навязчивым стремлением полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка. Это усиливает конфликты отцов и детей.

**5. Социализирующий стиль** (XIX – середина XX в.) делает целью воспитания не столько завоевание и подчинение ребенка, сколько тренировку его воли, подготовку к будущей самостоятельной жизни. Ребенок мыслится скорее объектом, чем субъектом социализации.

**6. Помогающий стиль** (с середины XX в.) предполагает, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. Отсюда – стремление к эмоциональной близости с детьми, пониманию, эмпатии и т.д.

Хотя взятая в целом «психогенная теория истории» весьма односторонняя, она способствовала активизации исследований истории детства.

Отношение к ребенку, детству в историческом контексте, по словам В.В.Абраменковой, претерпело существенные изменения: «путь от ребенка, как раба, которого можно было продать, к ребенку как цели патриархального брака; от ребенка – маленького взрослого – к ребенку как самостоятельной ценной в себе личности».

Интерес к Детству и само понятие детства практически отсутствовало до 18 века. Как писал Аргос: «Это не значит, что детьми вообще пренебрегали и не заботились о них. Понятие детства не следует смешивать с любовью к детям: оно означает осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого». Человечество, как и всякий биологический вид, всегда придавало большое значение продолжению рода. Многие религии считают бесплодие самой страшной божественной карой. Деторождение почти всюду оформляется особыми священными ритуалами. Вот как, например, М.Мид (американская исследовательница, детский этнограф) описывает церемонию рождения ребенка на островах Самоа (Папуа – Новая Гвинея): «Дням рождения не придают значения на Самоа. Но появление на свет ребенка, как таковое, в семье высокого ранга предполагает большой праздник. В течение нескольких месяцев до родов родственники отца приносят в дар будущей матери пищу, в то же время родственницы с материнской стороны хлопчут над преданным новорожденному. Сами роды – отнюдь не интимное дело. Приличия требуют, чтобы роженица не корчилась от боли, не кричала, не возражала против присутствия 20 – 30 людей в доме, которые, если надо, будут сидеть около нее сутками, смеяться, шутить, развлекаться. Если младенец – девочка, то пуповина зарывается под шелковицу, чтобы девочка была хорошей хозяйкой. Если младенец – мальчик, то пуповина бросается в море, чтобы он стал искусным рыбаком или земледельцем. Затем гости расходятся по домам, мать поднимается с постели и приступает к своим обычным делам, а ребенок вообще перестает вызывать большой интерес у кого бы то ни было. День и месяц его рождения забывается».

Что касается инфантицида в первобытном обществе, то большинство исследователей связывают его распространенность, прежде всего, с низким уровнем материального производства. Народы, стоящие на низшей ступени исторического развития, живущие собирательством, физически не могут прокормить большое потомство. Убийство новорожденных младенцев было здесь такой же естественной нормой, как убийство стариков. Кон приводит пример: «У бушменов мать кормит ребенка грудью до 3 – 4 лет, когда можно будет найти подходящую для него пищу... Часто второй или даже несколько детей рождаются, когда мать еще кормит грудью первого. Но молока матери не хватает на всех детей, да и больше одного ребенка она не смогла бы носить на большие расстояния, которые проходит в поисках пищи. Поэтому нередко последнего новорожденного убивают сразу после появления на свет».

Для первобытного общества (да и для последующих - античного и средневекового) характерна была двоякость в отношении к детям. Младенец, одновременно, персонификация невинности и воплощение природного зла. А главное – он как бы недочеловек, существо, лишенное разума. Например, в Уганде женщины и маленькие дети не имеют статуса лиц, воспринимаясь как вещи или как нечто среднее между человеком и вещью. В древней Японии новорожденных признавали полноценными людьми после совершения специальных обрядов. Убийство младенца не считалось тяжким преступлением, считалось «отправить назад», «возвратить» в мир духов. А вот на Филиппинах уже пятимесячный плод считался, в известном смысле, человеком и в случае выкидыша его хоронили с соблюдением всех обрядов. Вместе с тем иметь детей считалось почетным, и все члены общины обычно ласковы и внимательны к детям.

На основе изучения этнографических материалов Д.Б.Эльконин показал, что на самых ранних стадиях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий, ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребление примитивных орудий. Иллюстрацией может быть описание встречи с аборигенами пустыни Гибсона (Западная Австралия)

Дугласа Локвуда (1957). Образ жизни этих людей сосредоточен на поиске пищи и воды на уровне каменного века. Женщины племени пинтуби, сильные и выносливые, могли часами идти по пустыне с тяжелым грузом топлива на голове. Детей они рожали лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имели представления о гигиене, не знали даже причины деторождения. Д.Локвуд пишет, что девочка 2 – 3 лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной гуаны, которую она сама испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. Маленькая девочка, еще не умеющая как следует ходить, устроила для себя отдельный костерчик. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветви и согрел ее. Она была без одежды и, наверняка, страдала от холода, и все же не плакала. В лагере было трое маленьких детей, но никто ни разу не слышал их плача.

При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. Как подчеркивал Д.Б.Эльконин, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного производства.

Переход к производящей экономике существенно меняет дело. Дети уже в раннем возрасте могут быть использованы для прополки полей или для присмотра за скотом. Оседлый образ жизни и более надежная пищевая база также объективно способствует выживаемости детей. Отныне инфантицид перестает быть жесткой экономической необходимостью и практикуется не столь широко, в основном по качественным, а не по количественным соображениям.

По воспоминаниям античных и средневековых авторов детство было не из легких в те далекие времена: «Кто не ужаснулся бы при мысли о необходимости повторить свое детство и не предпочел бы лучше умереть?» – восклицает Августин. Отец медицины Гиппократ и родоначальник гинекологии Сорон Эфесский деловито обсуждают вопрос о том, какие именно новорожденные заслуживают того, чтобы их выращивали. Аристотель считает вполне справедливым, что ни одного калеку-ребенка кормить не следует. Цицерон писал, что смерть ребенка нужно переносить «со спокойной душой», а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев. Маленькие дети не вызывают у античных авторов чувства умиления, их, большей частью, просто не замечают. Ребенок рассматривается как низшее существо, он, в буквальном смысле слова, принадлежит родителям как прочая собственность.

Право полновластно распоряжаться жизнью и смертью детей было отобрано у отцов только в конце IV века н.э. Инфантицид стали считать преступлением только при императоре Константине в 318 году, а к человекоубийству он был приравнен лишь в 374 году.

Запрещение детоубийства еще не было также признанием за ребенком права на любовь и, тем более, автономное существование. В Библии содержится около двух тысяч упоминаний о детях. Среди них многочисленные сцены принесения детей в жертву, побивания их камнями, просто избиения; многократно подчеркивается требование любви и послушания детей, но нет ни одного намека на сочувствие к детям и понимание детских переживаний.

В Средние века как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он принадлежит к обществу взрослых. Слово «ребенок» не имело в языке своего современного смысла, который придается ему сейчас. Так, например, в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом понятия «дурак». Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным.

Еще одной характерной особенностью Средневековья было то, что дискриминировали детей и в похоронном обряде. Во Франции юных отпрысков знати хоронили на кладбище (как бедных), лишь в конце 17 века им найдут место в фамильных склепах, рядом с родителями. Многие теологи считали ненужным служить заупокойные мессы по детям, умершим до семейного возраста.

Безразличие по отношению к детству, по мнению Ф.Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью. Знатные люди пышно праздновали рождение детей, но довольно спокойно переживали их потерю. Монтень писал: «Я сам потерял двоих или троих детей, правда, в младенческом возрасте, если и не без некоторого сожаления, но, во всяком случае, без ропота». Это не значит, что детей не любили. Средневековые хроники, жития святых и документы 16 – 17 веков донесли до нас множество трогательных историй о самоотверженных и ласковых матерях и внимательных воспитателях.

Историки много лет спорили, стало ли воспитание детей в Европе в 16 – 17 века более терпимым и либеральным, нежели в Средние века, или, напротив, более строгим, суровым и репрессивным. Как замечает Л.Стоун, в некоторых сферах жизни дети в Средние века и Возрождение

пользовались значительно большей автономией, нежели в последующий период. Это касалось режима питания, гигиенической культуры, детской сексуальности, что соответствовало общему «несерьезному» взгляду на ребенка до 7 лет. Некоторые другие стороны детского поведения, напротив, контролировались очень сурово. Строго ограничивалась физическая подвижность младенца. Официально тугое пеленание первых 4 месяцев объяснялось заботой о безопасности малыша, который, как считалось, может искривить свои нежные конечности, оторвать себе уши, выколоть глаза и т.д. Но, вместе с тем, оно избавляло взрослых от многих забот, сковывая активность ребенка, заставляя его дольше спать и позволяя перемещать его как простой пакет. Освободившись от пеленок, мальчики обретали относительную свободу, зато девочки сразу же помещались в жесткие корсеты.

Физические ограничения дополнялись духовным гнетом. В начале Нового времени педагогика, как и средневековая, настойчиво доказывает необходимость подавлять и ломать волю ребенка, видя в детском своеволии источник всех и всяческих пороков. По словам известного пуританского проповедника Д.Робинсона, «дети не должны знать, если это можно скрыть от них, что они имеют собственную волю».

В 17 веке обучение и воспитание детей постоянно сравнивали с дрессировкой лошадей, ловчих птиц и охотничьих собак, причем все это основывалось на принципе подчинения воли. Телесные наказания, жестокие порки широко применялись как в семье, так и в школе, включая университет. В английских университетах публичной порке подвергали 18-летних юношей. Считалось, что другого способа обучения не существует.

Не менее жестко, чем учеба, контролировалась социальная активность ребенка. Дети, даже взрослые, не могли сами выбирать род занятий, не имели решающего, а часто даже совещательного голоса в выборе брачных партнеров.

Вот как описывает взаимоотношения детей и родителей в русской семье 16 – 17 веков Костомаров: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений. Покорность детей была более рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм без нравственной силы. Чем благочестивее был родитель, тем суровее обращался с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже. Слова почитались недостаточными, как бы убедительны они ни были. Домострой запрещает даже смеяться и играть с ребенком».

Согласно Уложению 1649 года дети не имели права жаловаться на родителей, убийство сына или дочери каралось всего лишь годичным тюремным заключением, когда как детей, посягнувших на жизнь родителей, закон предписывал казнить «безо всякой пощады». Это неравенство было устранено только в 1716 году, причем Петр I собственноручно приписал к слову «дитя» добавление «во младенчестве», ограждая тем самым жизнь новорожденных и грудных детей.

В конце 17 – начале 18 веков нравы постепенно стали смягчаться. Под влиянием нескольких поколений гуманистической пропаганды (Гварино, Э.Роттердамский, Т.Элиот, Я.Коменский и др.) телесные наказания становятся реже, некоторые вовсе от них отказываются. Появляется понятие о человеческом достоинстве ребенка, а позже, о его праве на более или менее самостоятельный выбор жизненного пути.

В каждом обществе и на любом этапе его развития сосуществуют разные стили и методы воспитания, в которых ясно прослеживаются многочисленные сословные, классовые, региональные, семейные и прочие вариации. По словам И.С.Кона: «Все народы по-своему заботятся, любят и выращивают потомство. Но от инстинктивной потребности в продолжении рода до индивидуальной любви к ребенку, благополучие которого становится смыслом и осью собственного существования родителей, - дистанция огромного размера».

## *Глава 3.2. Пренатальное развитие и рождение*

### *3.2.1. Пренатальное развитие*

Жизнь начинается на несколько месяцев раньше физического рождения, с момента оплодотворения. Но ответить на вопрос, с какого момента зародыш действительно является человеком или, по крайней мере, существом с функционирующей психикой, не так уж просто. С одной стороны, с момента оплодотворения и до появления на свет в материнском организме находится лишь биологический компонент будущего человека. С другой стороны, уже в организме матери будущий человек живет своей собственной жизнью, реагирует на материнский голос, на ее настроение, на стимулы извне ( громкие звуки, музыку, шумы и человеческую речь). Развитие

эмбриологии, генетики, биохимии и экспериментальных методов позволило приблизиться к пониманию того, что происходит в эмбриональном периоде, но даже современные знания о внутриутробной психической жизни фрагментарны и малочисленны.

**Первый месяц жизни.** Не позднее чем через 30 часов после оплодотворения зародыш человека становится двухклеточным. В первую неделю зародыш похож на тутовую ягоду, поэтому эту стадию развития называют *морулой*. Первые дни зародыш развивается в яйцевом и благодаря сокращениям его мышечной стенки продвигается к матке. Когда морула поступает в матку, между ее клетками накапливается жидкость, зародыш становится похожим на пузырек и называется *бластоцистой*. К концу первой недели бластоциста прикрепляется к слизистой оболочке матки и между зародышем и его «домом» устанавливается тесная связь.

Зародыш на стадии второй недели имеет длину всего 1,5 мм без ясных очертаний тела. В конце 4-й недели – 8 мм. На конце тела хорошо заметен хвост. Первый месяц внутриутробной жизни завершается тем, что связь с матерью устанавливается с помощью пуповины. За этот период начинается формирование пищеварительной системы, выделительной, образуется система кровеносных сосудов, которая осуществляет транспортировку питательных веществ по пуповине. С 1-го месяца существования начинает формироваться каркас будущего скелета в виде хрящевой модели. Череп образован отдельными плоскими костями, между которыми есть несколько пространств – родничков. Поэтому головной мозг может беспрепятственно расти, а объем черепа – увеличиваться.

**Второй месяц жизни.** С этого момента зародыш начинают называть *эмбрионом*. Идет формирование соединительной ткани, мышц скелета, внутренних органов, сердца кровеносных и лимфатических сосудов, хрящей и костей, селезенки, почек, половых желез и оболочек, выстилающих все области тела. В этот период появляются внешние признаки человека – лицо, уши, глаза, нос; в зачатках конечностей намечается разделение на отделы, затем появляются пальцы, вначале соединенные плавательной перепонкой.

**Третий-пятый месяцы.** Рост интенсивно продолжается, и длина эмбриона достигает 9 см. На пальцах появляются ногти, голова выпрямляется, обозначается шея. Глаза закрываются благодаря развивающимся и срастающимся векам. Во второй половине 3-го месяца формируются наружные половые органы. С 3-го месяца наступает *плодный период*, который продолжается вплоть до появления ребенка на свет. Тело плода в это время быстро растет, его масса увеличивается. На 5-м месяце существования длина плода достигает 230 мм, а масса – 500 г. Движения его энергичны и легко замечаются. На теле и на лице появляется волосяной покров, кожа покрыта так называемой первородной смазкой. Внешне он становится более привлекательным: образовалась подкожная жировая клетчатка, в ней начинает откладываться жир, морщины исчезают, но цвет тела продолжает еще оставаться красным.

**Шестой-седьмой месяцы.** Длина плода в это время 300-350 мм, масса – 800-1300 г. На его лице обозначаются брови и ресницы, разрывается спайка между веками, могут открываться глаза. Увеличивается подкожный жировой слой; пушок, покрывающий тело, исчезает. Когда плоду исполняется 28 недель, он способен к самостоятельной жизни вне организма матери, и рождение 7-месячным не угрожает его жизни.

**Восьмой-девятый месяцы.** За 8-й месяц масса плода приближается к 2 кг, длина достигает 42 см. Количество жира увеличивается, и на (-м месяце плод бывает достаточно упитанный, краснота кожи исчезает, на голове отрастают волосы. В среднем продолжительность внутриутробной жизни составляет 280 дней (40 недель).

На протяжении всего внутриутробного периода развивается *нервная система* ребенка. Хотя нервная система возникает очень рано (на 3-й неделе), головной мозг продолжает развиваться на протяжении многих лет и после рождения ребенка. Однако функционировать ЦНС начинает уже в материнском организме. На воздействия извне плод способен реагировать совершенно определенным образом.

Шведский фотограф Леннарт Нильсон сумел снять на пленку развитие зародыша в организме матери, приспособив микрокамеру и микроосветитель на конец трубки цитоскопа, которым обычно осматривают внутренность мочевого пузыря, и снял тысячи кадров в матке. В частности, сильное впечатление производит фотография 4-месячного плода человека. Он смотрит на нас сквозь прозрачную внутреннюю оболочку, словно космонавт в невесомости: кажется, что он улыбается. Рассказ об этом похож на фантастику: «...Пять месяцев. Человек весит около фунта и проявляет свой дурной или хороший нрав. Он уже слышит громкие крики из шумного мира, в котором живет его мать, по-своему их пугается или, напротив, если характер у него агрессивный, сердится и грозит. Он

уже чутко реагирует на мамины настроения и, по-видимому, на ее нежные слова и ласки. Шесть месяцев – человеку уже тесно в материнском организме, и он готов покинуть его. Поворачивается вниз головой – так удобнее выбраться. Но впереди еще 8-9 долгих и безмятежных недель полного, не омраченного насилием удовольствия (так уверяет З.Фрейд). Потом начнутся всякого рода подавления инстинктов и желаний, а пока, в еще не покинутом раю, безмятежно блаженствуя и предвкушая радости удовлетворенного аппетита, будущий младенец ... сосет большой палец. Семь месяцев – плод открывает глаза! И хотя там, где он живет, очень темно, смотрит, не смыкая век, словно не терпится ему увидеть красочные картины, которые скоро откроет перед ним жизнь».

Не так давно в Европе была издана книга американского ученого Т.Верни «Скрытая жизнь ребенка до его рождения», в которой автор утверждает, что личность человека формируется задолго до его появления на свет. Мысли, переживания, ощущения матери передаются ребенку. Он не только чутко воспринимает их, но и запоминает, и эти впечатления определяют потом его характер, поведение, степень психического здоровья.

Строгие научные исследования свидетельствуют о важнейшем значении деятельности нервной системы в развитии плода. Если почему-либо мозг поврежден, уменьшаются его длина и масса, он может погибнуть во время родов. Все движения плода в организме матери обусловлены деятельностью развивающейся нервной системы: он совершает их по мере созревания разных ее отделов. У плода подвижны конечности, кроме того, в определенном возрасте выражены глотательные и хватательные движения. Хватательный рефлекс, так хорошо развитый у младенцев, впервые проявляется в возрасте 11,5 недель внутриутробной жизни, сосательный – в 13 недель; реакция зажмуривания – в 17 недель, а дыхательные движения регистрируются в 20 недель.

Как развиваются *органы чувств*? Первые признаки формирования глаз можно обнаружить у 22-дневного зародыша. В это время глаза представляют собой всего-навсего два желобка в переднем отделе мозга. Движения глаз у плода устанавливаются в 16 недель, а на яркий свет они реагируют, начиная с 6-месячного возраста. В возрасте 7 недель плод человека имеет все составные части глаза. К этому же времени у него развиваются уши. Вестибулярный аппарат внутреннего уха начинает функционировать у 6-месячного плода. Двухмесячный эмбрион уже обладает тактильной чувствительностью: реагирует на давление, отстраняясь от него, на боль, на прикосновения к подошвам ног. В течение 3-го месяца на языке плода закладываются вкусовые почки – орган вкуса. Позже других органов развивается орган обоняния.

«Счастлив рожденный в любви» - к такому заключению пришли специалисты из 8 стран Европы, Азии и Америки, собравшиеся несколько лет назад в Москве на координационное совещание по проблемам раннего развития мозга, внешней среды и психического здоровья. Специалисты приводили много доказательств того, что новорожденный имеет немалый житейский опыт и знает достаточно много. И во всяком случае от него невозможно скрыть даже до рождения, любят его или нет.

Строгие научные доказательства подтверждают, что если будущий ребенок нежелателен для матери и она в период беременности озлоблена или раздражена, то ее негативизм чувствует плод. Образующиеся в организме женщины гормоны оказывают непредсказуемое влияние на еще неродившегося ребенка. Сейчас уже хорошо известно, что основные характеристики мозга зависят не только от наследственности, но и от качества контактов младенца со своей средой. Внимание исследователей направлено на анализ тех сигналов, которые мозг получает на первых этапах развития.

### 3.2.2. Родовой кризис (до 3-х недель)

Акт рождения ребенка сопровождается сильным стрессом как для матери, так и для новорожденного. После того как ребенок появился на свет, его нервная система глубоко потрясена всем происшедшим, что дало основание осмыслить этот факт в терминах психологической травмы рождения. Вспомним В.Шекспира:

Родясь на свет, мы плачем –

Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Человеческая жизнь начинается *с кризиса рождения*. Особенность кризиса начала жизни состоит, помимо всего прочего, в возможности самой жизни. И хотя фатальный исход рождения в современных условиях явление достаточно редкое, роды представляют собой физически тяжелое испытание для матери и ребенка. Родившись и оправившись от потрясений, связанных с рождением, ребенок начинает жить в заданных условиях и развиваться в соответствии с врожденным потенциалом и с создаваемыми условиями.

*Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существования к форме индивидуальной жизни. Это переход от темноты к свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому. Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, и многие физиологические системы начинают функционировать заново. Родовой кризис – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни.*

**Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка.** Человеческое дитя рождается с ограниченным набором природных предпосылок развития. Жизнь ребенка в новых условиях обеспечивают врожденные механизмы. Он рождается с определенной готовностью нервной системы приспособлять организм к внешним условиям. Ребенок активен: в основе его активности лежат *прирожденные (безусловные) рефлексы*, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхания, кровообращения, пищеварения).

**Защитные рефлексы** выражаются в характерных реакциях на яркий свет, резкие звуки, боль, что вызывает в ответ зажмуривание, сужение зрачка, защитное отдергивание, вздрагивание и вскрикивание.

**Ориентировочные рефлексы**, направленные на контакт с раздражителем. Наблюдениями установлено, что уже с 1-3 дня сильный источник света вызывает поворот головки к свету. Доказано также, что уже в 2-е дни новорожденным свойственно следить за медленно перемещающимся источником света.

**Ориентировочно-пищевые рефлексы** (рефлекс «поиска груди») вызывается прикосновением к уголкам рта, ребенок при этом поворачивает голову в сторону раздражителя, открывает рот и вытягивает губы.

**Сосательный рефлекс** вызывается прикосновением к слизистой оболочке языка; если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его.

При **хватательном (цеплятельном) рефлексе** малыш сжимает пальцы рук вокруг любого предмета, если им прикоснуться к его ладони. При попытке вытащить предмет сжимает ладонь еще крепче (эффект защелкивания).

**Рефлекс шагания** проявляется в том, что, когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность, движения его ног создают иллюзию ходьбы. Развиваются и некоторые другие врожденные рефлексы.

Как показывают исследования, в сравнительно небольшом наборе врожденных реакций ребенка на внешние раздражители, есть много рефлексов, на основе которых ничего не развивается. Это атавистические рефлексы, наследство, полученное ребенком от животных предков. Такими являются, например, цеплятельный рефлекс и рефлекс ползания. Движения, связанные с этими рефлексами, в дальнейшем угасают.

Ребенок рождается значительно более беспомощным, чем детеныши многих животных. Однако отсутствие значительного количества врожденных форм поведения составляют не слабость, а силу ребенка. *Основная особенность новорожденного – безграничные возможности усвоения нового опыта, приобретения свойственных человеку форм поведения.*

**Особенности развития органов чувств.** К моменту рождения ребенок обладает лишь элементарной психикой. Он способен ощущать: видит и слышит, различает вкус и запах, чувствует прикосновение, давление и боль. Выделяют 3 момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного: 1) преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения, 2) неотделенность себя и своих переживаний от восприятия объектов окружения; 3) реагирование прежде всего на комплексные эмоционально окрашенные ситуации, нежели на отдельный ее элементы.

У новорожденного есть первичные потребности: в еде, тепле, движении. Есть потребности, связанные с функциональным развитием мозга – потребности в новых впечатлениях. Постоянный приток новых раздражителей через анализаторы составляет необходимое условие нормального созревания мозга. Если ребенок попадает в условия «сенсорной депривации» (отсутствие достаточного количества впечатлений), его развитие резко замедляется. Напротив, если ребенок получает достаточно впечатлений, то происходит быстрое развитие органов чувств. Организатором таких впечатлений является взрослый.

**Рождение ребенка – переход к новому типу развития.** При рождении происходит физическое отделение ребенка от матери. Отделение от организма матери приводит к разрыву множества связей между ними – биохимических, физиологических, структурно-органических – и к появлению двух самостоятельных форм жизни. *Рождение ребенка представляет собой качественный скачок, резкое изменение в ситуации развития.* Происходит переход от

биологического типа развития к социальному. Уход за ребенком со стороны взрослого уже с момента рождения выступает как решающее условие его жизни. Младенец сам не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности. Развитие через других, через взрослых – основной принцип жизнедеятельности ребенка после рождения. Взрослый для ребенка не просто одно из условий его развития, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъектности, основание нормального развития и полноценной человеческой жизни. ***Новым, что возникло в период кризиса рождения является то, что жизнь младенца становится индивидуальным существованием, которое вплетено в социальную жизнь окружающих людей.*** Родовой кризис обнаруживается сразу же как острое жизненное противоречие между пренатальной формой единства матери и ребенка (*психобиологический симбиоз*) и тотальным разрывом множества связей между ними. Поэтому, чтобы возникшее противоречие не разрешилось губительным для ребенка образом, данный разрыв и противостояние двух жизней должен быть преодолен практически как совместное простраивание новой формы со-бытийности в новых условиях существования. Основой этой формы совместности ребенка и ухаживающего за ним взрослого выступает поддержание жизни и возможности развития, удовлетворение органических потребностей ребенка. Ребенок приходит в мир без потребности в общении и без умения общаться. Ухаживая за ребенком, взрослый организует атмосферу общения, устанавливает с ним связь, оформляет его поведение.

**Длительность и критерии родового кризиса.** В вопросе о длительности родового кризиса и о критериях его преодоления среди медиков и психологов нет единства взглядов. Медики ориентируются на объективные критерии и показатели благополучного переживания ребенком кризиса рождения. Таким критерием для них прежде всего является *вес* ребенка. Известно, что в течение 9-12 дней ребенок теряет в весе. После этого начинается нормальный прирост, показывающий, что дитя, благодаря уходу взрослых, приспособилось к новым условиям жизни, и в первую очередь, к новому для него типу питания. В 1964 году на Международном симпозиуме по возрастной физиологии критерий достижения ребенком первоначального веса определен в качестве критерия окончания первого периода жизни человека.

Для психологов этот критерий является вторичным, первичным является *включение у ребенка целого ряда органических систем и их координация (соотнесение друг с другом)*. Смена типа дыхания, приспособление к температурным влияниям, освещенности, типа питания.

Начальный период жизни ребенка не отличается большими приобретениями в психическом развитии. В течение этого времени уход за ребенком состоит главным образом в стабилизации неустойчивых, легко разрушающихся форм поведенческих реакций, имеющихся у младенца.

### *Глава 3.3. Младенчество*

#### *3.3.1. Новорожденность (3 нед. – 3,5 мес.)*

**Становление эмоционально-психологической общности взрослого и новорожденного.** Новорожденность является самостоятельной и стабильной стадией в общем психическом развитии ребенка. На этой стадии происходит отлаживание и совершенствование уже функционирующих органических систем, в первую очередь, пищеварения и терморегуляции. Но главное – *осуществляется интенсивная их координация, происходит формирование новых реакций и схем поведения, преодоление некоторых врожденных реакций.* Главная особенность связи матери и ребенка в это время – несимметричность отношений ее участников. «Мать любовно лелеет малыша, а он, по-видимому, даже не знает о ее существовании, Его крик, гримаски, движения никому не предназначаются. Они становятся сигналами только потому, что их «ловит», «читает» мать. Поймав взгляд малыша, мать всякий раз радуется: улыбается, оживленно заговаривает, гладит. На протяжении первых недель ей удается все быстрее и легче устанавливать на себе взгляд ребенка. Сосредоточение ребенка постепенно становится все глубже и длительнее. Вскоре близкий взрослый занимает положение главного объекта его внимания», - пишет А.Г.Рузская. Взрослый обращается с малышом так, как будто рассчитывает на его ответные действия, как будто ребенок понимает обращенные к нему слова, жесты, эмоции. Принципиально важно, что только внутри такой программы возможно понимание взрослым состояний ребенка, их адекватное прочтение. Программа ухода за ребенком (в психологическом смысле) на данной стадии есть язык новой формы со-бытия ребенка и взрослого.

Врожденная пластичность человеческой телесности позволяет ребенку уподобляться, идентифицироваться с программой организации его жизнедеятельности, со способами вхождения взрослого в событие. Процесс «внешней» организации со стороны взрослого и процесс



«внутреннего» уподобления со стороны ребенка приводят к формированию целостных соматических органов. Появляются такие новообразования, как различные виды сосредоточения: пищевое, слуховое, двигательное и т.д. Возникновение сосредоточения означает начало перестройки двигательной активности ребенка, превращение движений из актов органических отпавлений в акты поведения. Для формирования подобных сосредоточений издревле использовались особые средства: соска, люлька, яркие игрушки, колыбельные песни и т.д. *Сосредоточение оказывается первой телесно-поведенческой формой самостоятельности ребенка и его обособленности от жизнедеятельности взрослого.* Основная задача стадии направлена на преодоление разрыва психосоматического единства ребенка и взрослого и построение новой формы их общности – эмоционально-психологической.

**Основные приобретения в развитии новорожденного.** В стадии новорожденности ребенок развивается необычайно быстро. Он проявляет пристальный интерес к тому, что происходит вокруг. Это проявляется отчетливо в периоды бодрствования, который значительно увеличивается. Ребенок становится более восприимчив к воздействиям взрослых.

Интенсивно развивается зрительное восприятие. Яркие предметы вызывают фиксацию его взора и прослеживание. В течение длительного времени малыш может разглядывать руки и пальцы, следя за их движениями, сводя руки вместе и обхватывая одну руку другой. Аналогичные манипуляции новорожденный способен производить и со своими ногами.

После 3-х месяцев у новорожденного появляется координация поведения. Координируются одновременные действия схватывания, рассматривания, сосания. Важным инструментом исследования в этом возрасте является рот. «Мять» предметы ртом – любимое занятие детей. Сначала они чаще всего выбирают для этой цели собственный кулачок, затем пальцы, а также почти всякий попавшийся предмет. Помимо собственно исследовательской функции, захватывание ртом имеет и задачу снятия болезненных ощущений, связанных с прорезыванием первых зубов.

В этот период уже можно наблюдать первые проявления мышления у новорожденного. Например, малыш понимает, что его сейчас будут кормить: он перестает капризничать или сосать соску при появлении матери.

Набор эмоциональных состояний новорожденного ограничен. Это – ощущение благополучия (улыбка), ощущения дискомфорта (плач, хныканье), ощущение нейтральных эмоций (серьезность и настороженность); сильные эмоциональные реакции связаны с исследованием своей руки.

Вопрос о границах новорожденности постоянно дискутируется. Физиологи называют 3-4 недели на основе отпадения пуповины. Психологическим критерием этого возрастного этапа считается основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии ребенка. В этом смысле поворот в психическом развитии связан с появлением *«комплекса оживления»*, т.е. с *первой специфической реакцией ребенка на человека.* Комплекс оживления считается границей между периодом новорожденности и младенчества. Он включает в себя три компонента:

мимика: появление улыбки на лицо человека, чуть позже – просто на голос взрослого;

коммуникативный: голосовая реакция на появление взрослого (ребенок гулит, гукает, лепечет, вскрикивает навстречу взрослому);

двигательный: проявляется в интенсивных и быстрых движениях младенца – вскидывание ручек и перебирание ножками при виде ухаживающего за ним взрослого.

Комплекс оживления – это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого. Это первая целостная форма общения ребенка и взрослого. Комплекс оживления, как первый поведенческий акт ребенка, становится определяющим и для всего последующего его психического развития. Дети, отстающие в развитии, прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. Главное достижение этой стадии в том, что отношение ребенка к миру, сначала недифференцированное, приобретает первичную дифференциацию. Ребенок начинает по-разному реагировать на физические предметы и на человека: на предметы – сосредоточением, на человека – улыбкой. *Комплекс оживления – это новая форма поведения, построенная совместными усилиями взрослого и ребенка.* Комплекс оживления является симптомом критической стадии следующего периода.

### 3.3.2. Кризис новорожденности (3,5 – 7 мес.)

Этот период в жизни ребенка – время, когда у него постепенно исчезают автоматические двигательные акты и складываются произвольные формы поведения. На этом этапе развития ребенок осваивает новые двигательные навыки. Он начинает поворачиваться с одного бока на другой и

регулярно проделывает это упражнение во время бодрствования. Он начинает переворачиваться со спины на живот и обратно. Когда ребенок лежит на животе, он то и дело поднимает головку и держит ее в таком положении все дольше и дольше, изучая окружающее.

Ребенок постепенно учится использовать руки в качестве инструмента для доставания предметов под контролем зрения. Примерно в 5 мес. происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением **акта хватания – первого организованного направленного действия**. Психологи называют это событие настоящей революцией в развитии ребенка первого года жизни. Становление акта хватания означает, что ребенку уже доступна координация нескольких систем поведенческих актов. Прежде чем дотронуться до предмета, ребенок отыскивает его глазами. Затем он довольно быстро и точно передвигает руку туда, где находится предмет. Перед тем, как прикоснуться к объекту, ребенок либо раскрывает пальцы, либо слегка смыкает их, чтобы захватить предмет. Схватив предмет, ребенок может производить с ним самые разные действия.

Первоначальное формирование хватания и дальнейшее его совершенствование происходит в совместной деятельности со взрослым. Именно взрослый создает те разнообразные ситуации, при которых совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета. Затем ребенок научается *сидеть без поддержки*. Такое умение представляет собой настоящий шаг вперед, так как расширяет круг обозреваемых и вовлекаемых в исследование предметов.

Огромный интерес для ребенка этого возраста представляют люди. В этом возрасте дети помимо улыбки и комплекса оживления обнаруживают еще два интересных эмоциональных проявления. В 4-5 мес. Ребенок то и дело приходит в возбужденное состояние и громко смеется. В этот же период большинство малышей начинают бурно реагировать на щекотание. На этой стадии у ребенка преобладает жизнерадостное, благодушное настроение. Особенно ярко он проявляет радость в присутствии других людей, прежде всего – матери.

**«Уход – приход» - новая форма совместности ребенка и взрослого.** Фундаментальное противоречие, которое решается в кризисе новорожденности – это **противоречие между максимальной социальностью ребенка и его минимальными возможностями реализовать собственно социальные связи и отношения**. В этом заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте. Во многих культурах это противоречие просто не возникает или легко снимается тотальным сопresутствием взрослого и ребенка в общем для них жизненном пространстве (длительное кормление грудью, ношение на руках или за спиной и др.), когда взрослый по сути угадывает, предвосхищает нужды и потребности ребенка. Такая симбиотическая сращенность ребенка не оставляет пространства для появления у ребенка средств общения (да в этом у него и нет потребности).

Однако в европейской традиции существует особая форма совместности взрослого и ребенка: «уход – приход». Режим жизнедеятельности «уход – приход» - это возобновление и прерывание общения ребенка и взрослого. Культура чувственно-эмоциональных разрывов и единений в событийности (типа: сон-бодрствование, голод-сытость, взятие-невзятие на руки и др.) образует то пространство, где выращиваются и реализуются новые средства утверждения и подтверждения самости ребенка. Вначале таким всеобщим средством оказывается сам близкий взрослый (его лицо, речь, ответные действия), позже его предметные заместители (пустышка, громкая речь, игрушки и др.), которые выполняют представительную (за взрослого) функцию. Как заметил Д.Б.Эльконин, пустышка и покачивание – эрзацы, заместители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно!», «Все в порядке!», «Я здесь». Только в домах младенца, при некоторых формах патологического развития (например, аутизм) предмет приобретает для ребенка полную заместительную функцию.

В кризисе новорожденности взрослый особым образом строит пространство со-бытия; его основу составляют не органические потребности ребенка, а потребности общения и взаимоотношений ребенка и взрослого. Взрослый обнаруживает в ребенке тот адресат, к которому возможно теперь личное обращение. Общение в младенческом возрасте психологи обозначают как **непосредственно-эмоциональное**. Теперь уже все поведение ребенка прочитывается как «речь», требующая ответа: на плач – приход или предметное замещение, на улыбку – подтверждение своего присутствия, на гуление – речь артикулированная или подражательная, на позу – взятие на руки и т.п.

В 3-4 мес. Ребенок и взрослый начинают играть друг с другом «в разговор». Обычно взрослый начинает имитировать издаваемые ребенком звуки; ребенок же подражает звукам взрослого. **Подражание** выступает здесь как своеобразная форма общения и механизм развития речи.

Все средства телесно-поведенческой активности и инициативности ребенка направлены на упрочение и восстановление единства, со-бытия, на отождествление ребенка со взрослым. Здесь взрослый впервые предстает как цель, здесь он не просто с ребенком, а для ребенка.

### *3.3.3. Собственно младенчество (6 мес. – 12 мес.). Основные результаты развития*

На стадии младенчества ребенок и взрослый становятся партнерами по эмоционально насыщенному практическому взаимодействию. К середине первого года жизни комплекс оживления как целостная структура практически разрушается. Происходит это прежде всего за счет интенсивного формирования заместительной функции предмета. Предмет все более становится *посредником* между ребенком и взрослым, поводом к практическому и игровому взаимодействию между ними. Со второй половины первого года жизни прямое эмоциональное «слияние» (симбиоз) ребенка и взрослого вне содержания какого-либо взаимодействия ребенком отвергается.

Ребенок все более активен в привлечении взрослого к сотрудничеству, а не просто к присутствию в ситуации. Резко усиливается личная адресованность действий, в том числе и речеподобные обращения – лепетание, называние, указание. Активное стремление к общению выражается в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к нему, хватается за него и недоволен, когда тот удаляется. Появление этих первых реакций свидетельствует о возрастающей к концу младенческого возраста *потребности в общении со взрослыми*. В исследованиях М.И.Лисиной были выделены две формы общения ребенка и взрослого на первом году жизни. Первая форма общения – *ситуативно-личностная* представлена в первом полугодии жизни. В это время отношения ребенка и взрослого не опосредованы ничем; это чистое «бескорыстное» межличностное отношение, которое не зависит от конкретных характеристик взрослого. Хотя уход за ребенком связан с многочисленными предметными действиями, эта *предметность еще не включена в отношения с ребенком*. В этот период ребенок еще не реагирует на содержание обращений взрослого. На все слова и интонации он отвечает яркими положительными эмоциями. Ребенок одинаково радуется всем взрослым, которые обращаются к нему.

Вторая форма общения – *ситуативно-деловая* – начинает складываться вместе со становлением предметных манипуляций примерно на шестом месяце жизни. С возникновением акта хватания во взаимоотношения ребенка и взрослого впервые появляются прагматические и функциональные аспекты: младенец требует от взрослого новых предметов и самого взрослого рассматривает как интересный предмет. *Отношения со взрослыми впервые опосредуются предметами или действиями*.

Малыши в этот период жизни очень контактные. Но отношения ребенка к людям все больше дифференцируются: он оказывает предпочтение матери и другим близким членам семьи. В этот период появляется истинное удовольствие от длительной игры со взрослыми. Напряженность и робость при виде посторонних людей проявляется уже в 6 месяцев. В конце первого года жизни достаточно распространенным становится страх перед незнакомыми людьми. При приближении незнакомцев ребенок морщит лицо, переводит взгляд с него на мать и через несколько секунд начинает плакать.

*В процессе общения ребенка и взрослого формируется целостное новообразование субъектности* ребенка. Это образование выражается в эмоционально окрашенном самоощущении, ощущении защищенности и доверия к окружающему миру. Чувство защищенности проявляется в том, что дети могут легко переносить отсутствие матери, чувствуют себя спокойно в обществе посторонних.

Если в этом возрасте ребенок будет лишен общения и внимания или ограничен в контактах со взрослыми, то развивается глубокая физическая и психологическая отсталость, именуемая *госпитализмом*. Его проявления являются: запоздалое развитие движений, в особенности ходьбы, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная обедненность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела и т.п.). Выявлено, что причиной госпитализма является *неудовлетворение базовых социально-психических потребностей*: в разнообразии стимуляции, в познании, в первичных социально-эмоциональных связях (особенно с матерью), в самоактуализации. Госпитализм возникает не только как результат изоляции или сепарации ребенка, но и в ситуациях эмоционального равнодушия к нему, отсутствия доброжелательного внимания со стороны близких взрослых.

К окончанию периода младенчества большинство детей осваивают *прямохождение*. Ребенок встает, опираясь на мебель или с помощью взрослого. За умением встать вскоре приходит умение ходить: сначала с опорой на тот или иной предмет, а к году – самостоятельно. Это первые

двигательные успехи, связанные с работой крупных мышц тела. Они очень много значат для ребенка, и он проводит много времени, совершенствуясь в этих умениях.

Большую часть времени ребенок проводит сидя. В этом возрасте дети очень любят ронять или бросать на пол разные предметы, а также стучать ими по какой-нибудь поверхности. Игра с маленькими предметами – любимое занятие малышей в этой стадии развития. Они действуют с предметами, используя приобретенные двигательные навыки доставания, похлопывания, выпускания из рук. Способность сидеть без поддержки увеличивает возможности ребенка в бросании на пол предметов и получении знаний об их свойствах.

Во второй половине года младенец уже не удовлетворяется в игре только одним предметом. В возрасте 7-10 мес. Формируются соотносимые действия: ребенок может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдавая их от себя и соотнося их между собой; ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него. К концу младенческого возраста возникает этап **функциональных действий**: нанизывания, открывания, вкладывания и т.п. Все эти действия с предметами свидетельствуют о начале формирования **предметно-действенного мышления**.

К концу младенческого возраста дети обнаруживают большую *подражательность*, повторяя за взрослыми многие действия. После того как они добиваются первого успеха в подражании простейшим действиям взрослого (в первую очередь – предметным), в действиях детей все более проявляются **простейшие акты мышления**. В самих попытках предметного действия возникает для ребенка проблемная ситуация, которую он стремится разрешить путем манипулирования с этими предметами. Мышлению ребенок учится в действии, подражая своим собственным и чужим действиям или движениям.

К концу первого года жизни у ребенка появляются **первые слова**. Но до того как ребенок произнесет первые настоящие слова, он будет выражать потребность в помощи пристальным взглядом, жестами, вокализацией. Речь возникает не сразу в какой-то определенный момент: постепенно случайные звуки сменяются вокализацией, а потом словами. Ребенок начинает избирательно реагировать на слова, называющие его близких, его самого, домашних животных, игрушки. Ребенок реагирует на свое имя, смотрит на других членов семьи при назывании их, справляется с простыми просьбами. В это же время начинает произносить свои первые слова. Ранняя речь ребенка вырастает из доречевых жестов, с помощью которых малыш передает сообщение взрослым. Однако здесь как ни в какой другой сфере развития ребенка отмечаются большие индивидуальные различия. Некоторые дети могут не говорить до полутора, а то и до двух лет, и это находится в пределах нормы.

Первые активно употребляемые ребенком слова имеют ряд особенностей, отличающих их от речи взрослых. Эти отличия настолько существенны, что ряд исследователей называют начальную детскую речь ребенка **автономной речью**. Л.С.Выготский выделяет четыре основных признаков автономной речи. *Во-первых*, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава слов нормативного языка. Между речью взрослого и речью ребенка существуют большие фонетические различия. Используемые детьми слова, как правило, представляют собой обрывки слов взрослых, искаженные слова языка, звукоподражательные слова, вовсе не похожие слова. *Во-вторых*, слова автономной речи отличаются от речи взрослых по значению. Первые детские слова многозначны, т.е. относятся не к одному, а к ряду предметов. *В-третьих*, общение с помощью автономной речи возможно только между ребенком и взрослым, который понимает значение его слов, может «расшифровать» смысл уникальных слов ребенка. Поэтому, как правило, речевое общение между ребенком и взрослым первоначально возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет, обозначаемый им, находится перед глазами. *В-четвертых*, отличительной особенностью автономной речи является то, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык аграмматичен, не имеет предметного способа соединения слов и значений в связную речь. Ребенок объединяет слова в предложения по логике желания, аффекта.

Вся первая ступень развития внутреннего мира человека обозначена В.И.Слободчиковым как ступень «оживления». В самом наименовании ступени подчеркивается, что данный процесс имеет в большей степени безличный характер: *не сам ребенок оживляется, а происходит его оживление*. Ни ребенок, ни взрослый по отдельности не являются авторами этого процесса. Они выступают со-авторами, хотя их совместно обеспечиваемое направление развития ориентировано в сторону все большего авторства ребенка и все большего со-присутствия взрослого. Основное направление развития младенца состоит в том, что для его активности открыт только один путь к внешнему миру

– путь, пролегающий через Другого, взрослого. Совершенно естественно, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность со взрослым в конкретной ситуации.

**Чувственно-практический опыт**, включающий в себя особые, сложные образования (установки, потребности, устойчивые схемы поведения, скоординированные движения и т.д.), **и есть та первая форма и то первое содержание внутреннего мира человека, где нет еще субъект-объектного противостояния**. Здесь формулой сознания является «пра-мы» (Л.С.Выготский), прообразом деятельности – «живое движение» (А.Н.Бернштейн), формой общения – «сопричастность» (А.Леви-Брюль). «Пра-мы» - первоначальное сознание психической общности, которое предшествует сознанию самости, себя. У ребенка нет сознания как самосознания, позволяющего судить о собственном существовании. О ребенке можно сказать, что *его сознание – это вплетенное в совместную жизнедеятельность сознающее впечатление*.

Таким образом, кардинальное приобретение всей ступени развития – это подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, коммуникативных, сознательных измерениях. Этот уровень телесной организации оказывается фундаментом двух эпохальных событий человеческого развития – словесной речи и прямохождения. В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический тонус, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, возникают новые формы поведения, новые формы общения с окружающими.

### 3.3.4. Кризис первого года жизни

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни связано с несколькими моментами. **Первый – развитие ходьбы**. В конце первого – начале второго года жизни о ребенке нельзя уверенно сказать, ходящий он или не ходящий, ходьба уже есть или ее еще нет, что составляет противоречивое диалектическое единство. Главное в обретаемом акте ходьбы, по Д.Б.Эльконину, - не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что *ребенок отделяет себя от взрослого*. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы»: теперь не мать ведет ребенка, а ребенок ведет свою мать, куда захочет. *Ходьба поэтому – важное основное новообразование младенческого возраста, знаменующее собой разрыв старой ситуации развития*.

**Второй момент относится к речи**, к появлению первого слова. В конце первого года жизни ребенка мы сталкиваемся с двойственным моментом, когда нельзя сказать, является ли он говорящим или еще нет. О ребенке, имеющем автономную, ситуативную, эмоционально окрашенную речь, понятную только близким, действительно невозможно сказать, есть у него речь или нет, потому что у него нет и речи в нашем смысле слова, но и нет бессловесного периода, поскольку он говорит. Таким образом, мы опять имеем дело с переходным образованием, отмечающим границы кризиса. Значение его то же: таким, где было единство, становится двое – взрослый и ребенок (старая ситуация распалась, и между ними выросло новое содержание – предметная деятельность).

**Третий момент** кризиса, по Л.С.Выготскому, относится к сфере **аффектов и воли**. В связи с кризисом у ребенка появляются первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя взрослому. Появление негативизма у детей этого возраста – совершенно нормальное явление. Ребенок начинает вести себя как независимое существо, сопротивляется самым простым требованиям и указаниям взрослого. Всем своим поведением ребенок обособляется от непосредственно-практической связности со взрослым, настаивает на своей независимости, демонстрирует негативизм, если блокируется его исследовательская инициатива, действия с предметами и т.п.

Негативные реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой. Обычно ребенок, которому в чем-то отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, в своем поведении ребенок как бы возвращается к более раннему периоду своего развития. Все дети этого периода проявляют подобные реакции, даже те из них, которые развиваются благополучно. У некоторых детей негативизм может продолжаться 6-7 месяцев. Все зависит здесь от поведения взрослых, от их терпения, мудрости и тактичности.

Взрослому следует признать возросшие возможности и самостоятельность ребенка, не злоупотреблять запретами, а предложить ему новые формы сотрудничества, основанные на предметных действиях. Именно на мощной потребности, с одной стороны, в своей самостоятельности, которую необходимо обеспечивать и поддерживать, а с другой – на потребности в сотрудничестве со взрослыми легко строить взаимоотношения с ребенком: он быстро и без проблем переключается на другое, отвлекается, включается в новую ситуацию, если видит возможность проявить свою самостоятельность и активность.

Негативизм в поведении ребенка, аффективные вспышки являются симптомом назревших противоречий между возросшими потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, противоречий между новыми потребностями и прежними отношениями со взрослыми, когда активность ребенка прямо опосредовалась деятельностью взрослого. Эти противоречия разрешаются через возникновение собственно речевого общения со взрослыми и новых отношений с ними. Отношения ребенка и взрослого становятся предметно опосредованными; возникает новое отношение ребенка к миру – *предметное отношение*. Оно осуществляется ребенком не самостоятельно, а совместно со взрослыми и на основе речевого общения. В процессе совместной предметной деятельности происходит *зарождение субъектности ребенка, развитие сознания собственной самости, начинается действительное одушевление само-бытия ребенка*.

### Глава 3.4. Раннее детство (1 год – 3 года)

#### 3.4.1. Социальная ситуация развития и развитие предметной деятельности

За кризисом первого года жизни приходит стабильное раннее детство. Оно охватывает возраст от 1 до 3 лет и заканчивается кризисом 3 лет.

*Психологическими особенностями* этого периода можно считать: 1) наличие тесной взаимосвязи физического и психического развития (любые отклонения в физическом развитии могут привести к психическим нарушениям); 2) индивидуальные темпы развития (в силу неравномерности и гетерохронности органы и системы организма развиваются не одинаково быстро); 3) высокую ранимость ребенка, что предъявляет особые требования к его воспитанию; 4) восприимчивость детей к обучению (в этом возрасте легко образуются условные связи).

К концу первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым буквально взрывается изнутри: в ней появляются двое – ребенок и взрослый. В это время ребенок приобретает некоторую степень автономии и самостоятельности, но, конечно, в очень ограниченных пределах. Закономерности развития ребенка в этом возрасте определяются характером и способом со-организации его совместной жизнедеятельности со взрослым. Взрослый все более и более выступает теперь уже не только со стороны удовлетворения основных потребностей, но главным образом как *носитель общественного опыта действий с предметами*, которыми овладевает ребенок, и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся жизненном пространстве.

Выстраивается *новая социальная ситуация развития*, а именно – *ситуация совместной деятельности со взрослым*, содержание которой – усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись с помощью взрослого, а затем стали его достоянием. Социальная ситуация развития в раннем детстве выражена в схеме: *«ребенок – предмет – взрослый»* (вместо прежней «ребенок – взрослый»). Таким образом формируется новый тип ведущей деятельности – *предметная деятельность*. Непосредственно-эмоциональные связи и отношения ребенка и взрослого преобразуются в предметно опосредованные.

Психологические механизмы освоения ребенком предметных действий в раннем детстве исследовал Д.Б.Эльконин. Он установил, что и функция (назначение), и способ использования предмета задаются ребенку взрослым. В совместной деятельности взрослый передает ребенку общественно выработанные способы употребления предметов; в ней взрослые организуют действия ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий. В этом процессе слиты воедино усвоение общественной функции предмета и способов оперирования с ними.

Освоение предмета, овладение предметным действием происходит в ходе *подражания* действиям взрослого с этим предметом. Именно в этом периоде впервые возникает задача обучения ребенка способу действия с предметом со стороны взрослого и научения этому способу со стороны ребенка. Одновременно с подражанием действию ребенок осуществляет *рефлексию способа его употребления*. Средством рефлексии выступает общение взрослого и ребенка с помощью речи. В связи со значительным развитием понимания речи слова взрослого теперь не просто привлекают внимание ребенка к показываемому предмету, не только направляют и организуют его действия, но и определяют их содержание. Эту функцию речь взрослых выполняет потому, что, во-первых, в ней для ребенка формулируется задача («принеси», «дай», «держи», «нарисуй»), а во-вторых, указывается способ выполнения действия («возьми этой ручкой», «держи карандаш вот так», «положи сюда и вот так закрой» и т.п.). Речь вплетается взрослым в действие и выступает в качестве носителя опыта действий – в ней этот опыт закреплён и через нее передается. Сопряженная работа этих механизмов обеспечивает усвоение предметных действий в раннем детстве.

В раннем детстве впервые появляются *зачатки игровой деятельности*, где имеет место принятие на себя роли (обычно роли взрослого). Впервые это проявляется в 2,0-2,3 года в назывании себя сначала *собственным* именем (например, Вова подносит ко рту лошадки мисочку и говорит: «Вова кормит лошадку» и т.п.), а затем именем другого человека. Это подготавливает появление роли в игре, которое формируется в дошкольном возрасте. Лишь к 3 годам появятся первые зачатки роли, что выразится в назывании куклы именем действующего лица.

С развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они одноактные: игра заключается в кормлении, причесывании, мытье, укладывании спать куклы. Обычно эти действия по многу раз повторяются без вариаций с одним и тем же предметом. К концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой жизненную цепочку действий. Логика игровых действий начинает отражать логику жизни человека.

### 3.4.2. Умственное развитие ребенка

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. По словам Л.С.Выготского, все психические процессы развиваются вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия. *Восприятие* можно считать *ведущей психической функцией* этого периода.

К началу раннего детства у ребенка складывается *предметное восприятие*: он начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать это знание в своих действиях с ними. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – элементарными формами игры и рисования) и речью.

К началу раннего возраста ребенок овладевает *зрительными действиями*, которые позволяют определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение. Ребенок 2-го года жизни еще не может достаточно точно определять свойства знакомых предметов – их форму, величину и цвет, а сами предметы обычно узнает не по *сочетанию, совокупности свойств, а по отдельным, бросающимся в глаза признакам*, встречавшимся в прошлом опыте. Основанием для узнавания предметов служат в первую очередь особенности формы предметов. Цвет ребенком поначалу вообще не учитывается, и он одинаково хорошо узнает окрашенные и неокрашенные изображения. Это не значит, что в раннем детстве дети не различают цвета. Психофизиологические эксперименты показали, что ребенок различает не только основные цвета, но и их оттенки, но цвет еще не является признаком, характеризующим предмет.

На всем протяжении раннего возраста восприятие ребенка становится более точным и осмысленным по мере овладения новыми видами восприятия, позволяющими правильно выделять свойства предметов и учиться узнавать предметы по сочетанию этих свойств. В связи с освоением зрительного соотнесения ребенку 2,5-3 лет становится доступным *зрительный выбор по образцу* (сначала по форме, потом по величине, а позже всего – по цвету), требующий от него осознания, что существует много разных предметов с одинаковыми свойствами (например, «желтое», «круглое», «мягкое» и т.д.).

Вместе со зрительными развивается *слуховое восприятие*, особенно восприятие речи, в основе которого лежит *фонематический слух*: от восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов с особенностями ритмического строения и интонаций ребенок постепенно переходит к восприятию их *звукового состава*. *Звуковысотный слух* развивается медленнее, поэтому нет особого смысла учить совсем маленьких детей петь. Но к 3-му году дети приучаются воспринимать сравнительно небольшое различие звуков по высоте, если это обучение внесено в игру, где, например, высокий голос принадлежит маленькому игрушечному животному, а низкий – большому.

В связи с возникновением игры ребенок получает стимул к развитию *воображения*, которое в раннем детстве носит *воссоздающий характер*. Ребенок может представить себе по рассказу взрослого, по картинке вещи, события, действия. В играх ребенок воспроизводит известные по опыту ситуации, не строя собственного замысла. Создавая рисунки, конструкции, он исходит не из образов воображения, а из усвоенных действий, и только заверченный результат вызывает у него соответствующий образ. Иногда кажется, что у детей воображение отличается богатством и творческим характером. Но это впечатление связано с видимой легкостью, с которой дети создают образы, ориентируясь на малейшее сходство одних предметов с другими. В действительности здесь проявляется не богатство воображения, а его недостаточная управляемость, расплывчатость, склонность связывать «все со всем» по случайным основаниям.

Преобладающие виды *памяти* – *двигательная, эмоциональная* и частично *образная*. Ребенок в раннем детстве лучше запоминает то, что он сам сделал или прочувствовал, чем то, что видел или слышал. Память, хотя и играет большую роль в познании, еще *непроизвольна*, и никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить ребенок не выполняет. Для запоминания имеет значение частота повторения действий.

На пороге раннего детства у ребенка появляются действия, которые считаются проявлением *мышления* – использование связи между предметами для достижения какой-либо цели (например, ребенок притягивает подушку, на которой лежит привлекательный предмет, чтобы достать его). Большинство задач такого типа дети решают посредством *внешних ориентировочных действий*. Эти действия направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат.

Мышление, основанное на внешних ориентировочных действиях, именуется *наглядно-действенным*, и это основной тип мышления в раннем детстве. Внешние ориентировочные действия, как известно, служат исходным пунктом для образования внутренних, психических действий. И уже в пределах раннего детства у детей появляются мыслительные действия, выполняемые без внешних проб, в уме. Ребенок легко переносит способ, отработанный в одной ситуации, в сходную ситуацию (например, палкой может достать из-под дивана мяч и т.п.). В основе этого лежат пробы, сделанные в уме, когда ребенок действовал не с реальными предметами, а с их *образами*, представлениями о предметах и способах их употребления. Мышление, в котором решение задачи осуществляется посредством внутренних действий с образами, называется *наглядно-образным*. В раннем детстве ребенок решает с его помощью лишь ограниченный класс задач, более трудные задачи либо не решаются вовсе, либо переводятся в наглядно-действенный план.

Одним из самых существенных приобретений ребенка становится *знаково-символическая функция сознания*. Ребенок впервые начинает понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их *заместителями*. Символическая (знаковая) функция – это обобщенная способность к осуществлению различия обозначения и обозначаемого и, следовательно, к выполнению действий замещения реального предмета знаком. Это новообразование проходит длительный путь в своем развитии, начинающемся в раннем детстве и завершающемся во взрослости. Оно во многом определяет интеллектуально-социальное развитие ребенка, позволяя осуществлять многие виды деятельности, общаться с помощью речи, учиться и т.д.

**Речевое развитие.** Язык усваивается с поразительной быстротой, особенно после того, как дети начинают произносить свои первые слова. За 2,5 года раннего детства речь ребенка развивается от примитивных названий до осознанного выражения мысли, беглой речи, состоящей из грамматически правильных предложений. Без специального обучения к 4-5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка. В своей речи они верно пользуются многими морфологическими и синтаксическими правилами, включая словоизменение, образование времен, составление предложений. Осваивая синтаксис, дети одновременно постигают значения слов и предложений – семантику. Но чтобы эффективно общаться, необходимо также знать, как ясно выразить свои намерения и достичь намеченной цели, а для этого необходимо овладеть прагматическими аспектами языка: интонацией, паузами, правилами беседы, формами обращения к людям и т.д.

Собственная речь ребенка тесно вплетена в его деятельность и постепенно начинает выполнять *функцию организации его действий*, входя в них как обязательный компонент. Это и позволяет руководить им при помощи речи, осуществлять вместе с ним совместную деятельность.

На 3-м году жизни понимание речи ребенком не только возрастает по объему, но и изменяется качественно. Ребенок любит слушать речь взрослых, любит радио, детские пластинки, чтение сказок, стихов, осваивает понимание речи-рассказа. Но это понимание осуществляется лучше в пределах *наглядной ситуации*. Для возникновения понимания и слушания речи с содержанием, выходящим за рамки ситуации, необходима специальная работа с детьми.

Сроки начала интенсивного *роста активного словаря*, появления 2-3-словных предложений и первых вопросов, обращенных ко взрослому, зависят в первую очередь от характера общения ребенка и взрослых. Если взрослые мало разговаривают с ребенком, не побуждают его к активному использованию слов, предугадывают любое желание ребенка, не стимулируют обращения к активной речи, развитие речи может замедляться.

Третий год жизни характеризуется *возрастающей речевой активностью ребенка*. Расширяется круг его общения, он инициативен в завязывании разговора даже с незнакомыми людьми. Повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. В



связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением словаря *речь превращается для ребенка в основное средство общения.*

### *3.4.3. Предпосылки формирования личности*

Ребенок в раннем детстве поглощен не только близкими людьми и внешним миром, но и собственной персоной. Он неустанно исследует себя. Уже годовалый ребенок имеет некоторые *представления о себе*, об отдельных частях тела. Он их трогает, рассматривает, может правильно указать, где у него глаза, уши, нос. Однако представления о себе еще не обобщены, нет схемы собственного тела, он даже не узнает себя в зеркале. Себя в зеркале, на фотографиях и в рисунках дети начинают узнавать после 1,5-2 лет, и это узнавание значительно запаздывает, если специально ребенка не обучать восприятию своего отражения, если взрослый не помогает ему распознавать предметы на картинках, в книжках и т.д.

К трем годам появляются *игры перед зеркалом* – гримасничания, переодевания и т.д., что знаменует собой новый этап в *самоидентификации* – отождествление себя с разными изображениями и формирование представлений о себе настоящим.

С трехлетним возрастом связан и очень важный элемент самосознания – *осознание себя как отдельного активного субъекта*, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности. Все это проявляется в часто проявляющемся тезисе «Я сам!». Ребенок 3 лет пытается влиять на поведение других людей. Среди социальных навыков ребенка привлечение и удержание внимания взрослого на себе – один из самых важных. Кроме того, ребенок осваивает тактику выражения чувства привязанности или раздражения взрослым.

В соответствии с новым уровнем самосознания изменяется и *общение* ребенка со взрослыми. Оно характеризуется М.И.Лисиной как *ситуативно-деловое* и начинает формироваться с 6 месяцев, сменяясь после 2,5-3 лет *внеситуативно-познавательным*. Главной особенностью этой формы коммуникации является протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Ведущими в раннем детстве становятся *деловые мотивы общения*, которые тесно связаны с мотивами *познавательными и личностными*. *Познавательные* мотивы возникают в процессе удовлетворения потребностей в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения ко взрослому. *Деловые* мотивы появляются в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности, как результат необходимости в помощи взрослых. И наконец, *личностные* мотивы общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет самую деятельность общения.

С развитием общения ребенок все активнее вовлекается в систему социальных отношений и должен ориентироваться на те нормы поведения, которые приняты между людьми. Дети усваивают элементарные нормы поведения в тех или иных ситуациях, обычно связанные с аккуратностью, сдерживанием агрессивности, послушанием. Эти представления и являются первыми нормами, которые ложатся с основу детского понимания, что правильно, что нет, что хорошо, а что плохо. Так ребенок осваивает первую ступень нравственного чувства. Понятно, что такое усвоение нравственных норм возможно только с помощью посредника-взрослого. Первые нравственные нормы еще не очень устойчивы, и в силу слабого контроля за своим поведением ребенок часто и легко их нарушает.

На третьем году жизни у ребенка возникает устойчивый *интерес к другим детям*. В круг его интересов входят сверстники. Возрастает активность ребенка вне дома, одновременно ослабевает сосредоточенность на членах семьи. К концу периода в репертуар поведения детей входят действия, адресованные сверстнику. Эти действия содержат приглашение к совместному совершению тех или иных действий, предложения нового вида игры. Положительные контакты со сверстниками создают у ребенка общий благоприятный эмоциональный настрой, он получает новые яркие впечатления. В совместных играх удовлетворяется его потребность в активности и развивается такое важное качество поведения как инициативность. Ровесник открывает для ребенка новые возможности самопознания через сравнение себя с равным партнером.

По мере развития ребенка происходит постепенное изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. И раз ребенок становится иным, старая социальная ситуация уничтожается и должен начаться новый возрастной период, к которому ребенок переходит через *кризис трех лет*.

### 3.4.4. Кризис трех лет (2,5 – 3,5 года)

Кризис раннего детства или кризис трех лет со стороны своих симптомов или проявлений описан достаточно обстоятельно как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Основные симптомы кризиса трех лет.

**Негативизм** - первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что ему предлагают взрослые. При этом ребенок не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых.

**Упрямство** - второй симптом кризиса трех лет. Упрямство проявляется в том, что ребенок настаивает на чем-либо не потому, что это ему этого сильно хочется, а потому, что **он** это потребовал. Мотивом упрямства является принятое ребенком самостоятельное решение – он так сказал, он этого хочет.

**Строптивость** ребенка – третий симптом кризиса. Строптивость направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против существующего образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, противоречии просьбам и требованиям взрослых, проявляется в стремлении настоять на собственном желании.

**Своеволие, своеправие** – четвертый симптом кризиса трех лет. Он заключается в тенденции ребенка к самостоятельности: ребенок все хочет делать сам. Он проявляет нетерпимое отношение к опеке взрослого, отказывается от его помощи.

**Протест-буря** – пятый симптом; все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер. Поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто он находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними.

**Обесценивание** – шестой симптом кризиса; ребенок старается обесценить игрушку, другие предметы, взрослых и сверстников. В его лексиконе появляются ругательные слова.

Седьмой симптом кризиса трех лет двойствен; в семье с единственным ребенком встречается **стремление к деспотизму** – взрослые должны делать то, что хочет ребенок. В семье с несколькими детьми чаще встречается **симптом ревности** к младшим или старшим братьям и сестрам.

Все перечисленные симптомы составляют первый пояс симптоматической картины или **семизвездие кризиса трех лет**. К другим – вторичным – проявлениям кризиса трех лет психологи относят острую потребность ребенка в оценке взрослого, фантазирование с целью получения выгодного для себя результата; опережение реакции взрослого на свои действия в том случае, если они заслуживают порицания; демонстративное выражение чувств; избегание наказания с помощью вымысла; сопереживание настроению близких людей; острое переживание неуспеха в деятельности; зависимость от собственных фантазий; хвастовство несуществующими достижениями; хитрость и изворотливость и др.

Психологи единодушны в мнении, что кризис трех лет, при всей его типичности, наиболее остро протекает при неблагоприятных условиях воспитания ребенка. Взрослые испытывают определенные трудности во взаимоотношениях с детьми этого возраста. Многие факторы протестующего поведения ребенка являются для них неожиданными и немотивированными. Дети проявляют обидчивость или острую аффективную реакцию на замечание, порицание, критику.

Причины кризиса развития в раннем детстве лежат в области отношений ребенка и взрослого. Ослабевает непосредственная слитность существования ребенка с жизнью и деятельностью взрослого, происходит его отделение от взрослого. В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни в своей отдельности и независимости. Взрослые становятся образцом для ребенка не только объективно, но и субъективно – перед ними впервые открывается мир жизни и деятельности взрослых людей. Возникает стремление к овладению этим вновь открытым миром, тенденция к осознанному участию в жизни взрослых. На этой ступени развития ребенок все более становится субъектом своего внутреннего мира. На переходе от раннего детства к дошкольному у ребенка впервые возникает самостоятельная внутренняя жизнь, происходит отделение побуждений к действиям от самих действий, возникают и умножаются собственные желания. Опыт самостоятельности, инициативности, собственных намерений приводит к возникновению знаменитого «Я сам», выступающего основой независимого поведения и самоутверждения ребенка. Но одновременно пока еще отсутствует опыт соподчинения собственных желаний, выбора предмета действий, принятия обоснованного решения. Несформированность волевой регуляции поведения приводит буквально к ступорозному состоянию: ребенка можно довести до истерики, когда он на предложение взрослого пойти гулять, отвечает отказом, а на

следующее за этим согласие с ним, требует пойти гулять и т.д. Взрослые воспринимают это как абсолютное упрямство, однако это скорее невыносимое бремя самостоятельности, разрыв между «Я сам» и «Мы вместе».

Центральным направлением в преодолении кризиса трех лет является реализация осмысленной программы целенаправленного обособления со стороны взрослого. Программа включает в себя такие формы поведения взрослого, как игнорирование ревности ребенка, настаивание на праве родителей принадлежать друг другу, праве иметь свою жизнь, отдельную от ребенка; запрет вмешиваться в разговор взрослых, блокирование агрессии к другому. Ограничения и запреты должны открывать ребенку объемность и сложность взрослой жизни. Культурно и социально нормированная форма обособления взрослого от ребенка – отдание его в детский сад. В дошкольных учреждениях для ребенка имеется гораздо больше возможностей для самостоятельной деятельности, а отношения ребенка со взрослыми и другими детьми строятся на других основаниях, нежели в семье. Программа обособления взрослого по своему психологическому смыслу заключается в помещении между собой и ребенком образцов, правил, норм, требований социальной жизни, образцов взрослого поведения.

### Глава 3.5. Дошкольный возраст (3 года – 6,5 лет)

#### 3.5.1. Игра и другие виды деятельности.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания *новой социальной ситуации развития*. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится *мир социальных отношений*. Противоречие этой социальной ситуации развития в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, и основная его потребность – *жить общей жизнью со взрослыми. Невозможность действовать как взрослый в реальном плане, невозможность реализовать желание в самостоятельном социальном поведении обуславливает появление деятельности в плане воображения. Так возникает игра.*

Для воображаемых («мнимых») ситуаций характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых. Именно поэтому в игре палочка может быть лошадкой, брусок дерева – мылом, прутик – карандашом и т.д. С ними можно производить те же действия, что и с реальным предметом. Это становится возможным на основе расхождения *видимого и смыслового полей*, появляющегося в дошкольном возрасте и позволяющего возникнуть внутреннему плану действий.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя те *роли*, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносят в свою игру некоторые *нормы отношений*, связанных с этими функциями. В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в *общем смысле человеческой деятельности*, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют *иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения*.

В структуре игры можно выделить несколько элементов.

Любая игра имеет *тему* – ту область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре; дети играют в «семью» «больницу», «столовую», «магазин», «Белоснежку и семь гномов» и т.д.; чаще всего тема берется из окружающей действительности, но дети «заимствуют» и сказочные, книжные темы.

В соответствии с темой строится *сюжет*, сценарий игры; к сюжету относят определенную последовательность событий, разыгрываемых в игре. Сюжеты разнообразны: это и индустриальные, и сельские, и строительные игры; игры с бытовыми (семейный быт, сад, школа) и общественно-политическими сюжетами (демонстрация, митинг); военные игры, драматизации и т.д.

Третьим элементом в строении игры становится *роль* как обязательный набор действий и правил их выполнения, как моделирование реальных отношений, существующих между людьми, но не всегда доступных ребенку в практическом плане; роли выполняются детьми при помощи *игровых действий*.

*Содержание игры* – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности

или отношений взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание: для младших дошкольников это – многократное повторение какого-либо действия с предметом; для средних это – моделирование деятельности взрослых и эмоционально значимых ситуаций, выполнение роли; для старших – соблюдение правила в игре.

**Игровой материал и игровое пространство** – игрушки и разнообразные другие

предметы, при помощи которых дети разыгрывают сюжет и роли. Особенностью игрового материала становится то, что в игре предмет используется не в своем собственном значении, а в качестве *заместителей* других, недоступных ребенку практически, предметов. Игровое пространство представляет собой границы, в пределах которых территориально разворачивается игра. Оно может символизироваться наличием определенного предмета (например, сумочка с красным крестом, положенная на стул, означает «территорию больницы») или даже обозначаться (например, дети мелом отделяют кухню и спальню, дом и улицу, тыл и фронт).

**Ролевые и реальные отношения** – первые отражают отношение к сюжету и роли, а вторые выражают отношение к качеству и правильности выполнения роли.

Будучи *ведущей деятельностью* на протяжении всех лет дошкольного детства, игра неодинакова на всем протяжении. Выделяют следующие **этапы развития игры**.

**Предметная игра.** В младшем дошкольном возрасте игры носят *процессуальный характер*. В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие можно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

2. **Ролевая игра.** В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, а интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношений взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношений между людьми, опосредующими отношение к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ – ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе предметные действия (играть «во врача», «в дочку-матери», «в Изауру», «в милиционеров»).

3. **Игра с правилами.** На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игр с правилами связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и *сдвигом мотива игры с процесса на результат*. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования.

В дошкольном детстве складываются также типы деятельности, которые различаются не только по содержанию, но и по *способу присутствия в них взрослого*. Во-первых, это разнообразные формы **творческой продуктивной деятельности** – рисование, лепка, конструирование, аппликация. В этих видах деятельности существует особое отношение мысли и действия: появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли к ситуации. Во-вторых, **организованные занятия**, в которых взрослый руководит деятельностью ребенка через смысл предлагаемых занятий и их оценку. Взрослый присутствует здесь как человек, который может предложить нечто интересное по замыслу для выполнения, помочь в работе и оценить получившееся. В-третьих, деятельность, связанная с выполнением разнообразных **режимных моментов**, в которой отношения ребенка и взрослого даны в непосредственной форме.

### 3.5.2. Особенности общения.

Особую логику развития в дошкольном возрасте имеет общение ребенка и взрослого. Установлено, что при нормальном развитии на протяжении дошкольного возраста сменяются три формы общения ребенка и взрослого, для каждой из которых характерно специфическое содержание. В младшем дошкольном возрасте, как и в раннем детстве, основной выступает **ситуативно-деловая** форма общения. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности в игре и выделяет прежде всего его деловые качества. Примерно к пяти годам складывается **внеситуативно-познавательная** форма, в которой ведущее положение занимают познавательные мотивы общения. Взрослый в глазах ребенка приобретает новое качество – он становится источником новых знаний и представлений о мире.

Высшее достижение коммуникативной деятельности в дошкольном детстве – **внеситуативно-личностная** форма общения, которая складывается к концу дошкольного возраста. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяются на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию во взрослыми, потребность в них.

Важное место в жизни дошкольника занимают **сверстники**. Симпатии к другим детям, возникающие в раннем детстве, переходят у дошкольника в потребность в общении со сверстниками. Развивается эта потребность на основе совместной деятельности детей в играх, занятиях, конструировании, обслуживании себя и т.п. В условиях общественного воспитания, взаимодействия с другими детьми, складывается **детское сообщество**. В этом сообществе, в совместных играх и занятиях с другими ребенок приобретает навыки поведения в коллективе, учится взаимопониманию, сотрудничеству, умению встать на позицию другого, взаимопомощи; складывается новая форма сознания: «Я – источник действий, желаний, стремлений».

### 3.5.3. Умственное развитие

**Развитие мышления.** В раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться **наглядно-образная** форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это и есть наглядно-образное мышление. Выполнение действия со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов и явлений. Такое мышление называется **понятийным** (логическим). О понятийном мышлении в дошкольном возрасте можно говорить лишь в плане формирования его предпосылок и отдельных элементов. Преобладает же от 3 до 6-7 лет мышление наглядно-образное.

**Развитие внимания, памяти, воображения.** Эти три психических процесса в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. Главная общая черта этих процессов – их **непроизвольность**, уменьшающаяся на протяжении дошкольного возраста. **Внимание** в младшем дошкольном возрасте тесно связано с **интересами** ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угаснет интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. На протяжении дошкольного детства время сосредоточения увеличивается от 10 минут до 1,5-2 часов. Главное достижение старшего возраста – **овладение управлением собственным вниманием**. Примерно тот же путь проходит в своем развитии **память**. В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит **непроизвольный характер**: ребенок не умеет и не ставит сознательной задачи запомнить что-либо. Обычно дошкольники легче запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. **Воображение** формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной видах деятельности. Первоначально ребенок не умеет мысленно преобразовывать одни предметы в другие, если он не действует с ними. Чем старше дошкольник, тем менее его воображение нуждается во внешних опорах. Происходит **интериоризация** – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реальных действий. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

**Речь.** Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее понимание и практическое применение; она становится основой перестройки всех психических процессов и орудием мышления. На протяжении всего дошкольного детства растет словарный запас ребенка: по сравнению с ранним детством словарь увеличивается в три раза. Словарь ребенка включает все части речи, он умеет правильно склонять и спрягать. В период дошкольного детства ребенок овладевает морфологической системой родного языка, осваивает сложные предложения, союзы и др. Дети любят игры со словами, процесс словообразования, ритмизацию и рифмовку слов. Под влиянием взрослых ребенок осваивает **контекстную** речь, требующую построения речевого контекста, независимого от конкретной наглядной ситуации. Появляется и **объяснительная** речь, возникающая в совместной деятельности, когда нужно передать содержание и правила игры и т.д. Важная функция речи состоит

в регуляции и планировании деятельности. Выполнять ее речь начинает в связи с тем, что сливается с мышлением ребенка.

Еще одна особенность речевого развития, подмеченная в исследованиях Ж.Пиаже: при решении задач в игре появляется много слов, которые будто бы никому не адресованы. Эта речь обращена к самому себе и называется *эгоцентрической* – она предваряет и направляет деятельность ребенка. На протяжении всего дошкольного возраста эта речь идет на убыль, превращается во внутреннюю и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию.

#### 3.5.4. *Детская личность*

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей деятельности усложняют и структуру *личности ребенка*. Начало формирования личности связывают с появляющимся и развивающимся на всем протяжении дошкольного возраста *соподчинением (иерархией) мотивов*. В качестве мотивов могут выступать и содержание самой деятельности, и ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, самооценка и получение группового признания. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением ребенком *морально-этических норм*. Начинается оно с формирования *диффузных оценок*, на основании которых дети разделяют все поступки на «хорошие» или «плохие». Первоначально непосредственное эмоциональное отношение к человеку нераздельно слито в сознании ребенка с нравственной оценкой его поведения, поэтому младшие дошкольники не умеют аргументировать свою плохую или хорошую оценку поступка литературного героя, другого человека. Старшие дошкольники связывают свою аргументацию с общественным значением поступка.

В дошкольном возрасте под влиянием оценок взрослых у детей обнаруживаются и *зачатки чувства долга*. Первичное чувство удовлетворения от похвалы взрослого обогащается новым содержанием. Вместе с этим начинают формироваться *первые моральные потребности*. Удовлетворяя *притязания на признание* со стороны взрослых и других детей, желая заслужить общественное одобрение, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам и требованиям. Сначала ребенок делает это под непосредственным контролем взрослого, потом весь процесс интериоризируется, и ребенок действует под воздействием собственного приказа.

*Эмоциональная жизнь ребенка* связана с господством чувств над всеми сторонами деятельности ребенка. Эмоциональность характеризуется непроизвольностью, непосредственностью, яркостью. Только в особо [нужных ситуациях и только старшие дошкольники могут сдерживать свои чувства, скрыть их внешние проявления. Источником эмоциональных переживаний ребенка становятся в первую очередь его взаимоотношения со взрослыми и другими детьми, а также ситуации, которые произвели на него новое, необычное, сильное впечатление. Поэтому чем больше впечатлений получает ребенок, тем более дифференцированными становятся его эмоциональные переживания.

К старшему дошкольному возрасту появляются более сложные чувства – чувство прекрасного, чувство красоты, ритма, гармонии, интеллектуальные чувства, которые ребенок пытается выразить словами и объяснить. Формируется *внутренний мир*, в котором он анализирует возникшие чувства, переживание, отношения, давая им оценку.

В дошкольном возрасте формируются начатки *рефлексии* – способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

На фоне многочисленных изменений особая роль в дошкольном возрасте принадлежит становлению основных элементов *самосознания*. Это проявляется в повышении осознанности мотивов собственной деятельности, в том, что ребенок более объективно может оценить свои поступки и в какой-то степени личностные качества. Начатки самосознания обнаруживаются в *самооценке* ребенка, содержание которой – качество умений, связанных с выполнением предметно-практических действий, и моральные свойства, связанные с подчинением или неподчинением правилам поведения. Не менее важное значение имеет открытие и осмысление ребенком своих собственных переживаний и осмысленная ориентировка в них. *Самооценка и осознание своих переживаний составляют важные стороны самосознания* ребенка, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве *основного новообразования*.

Формирование самооценки тесно связано с новым *осознанием себя во времени*. На протяжении дошкольного возраста формируются *индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее*,

которые непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. Будущее позволяет создать «жизненную перспективу» в форме «когда я вырасту и стану большим» с системой положительных и самых невероятных ожиданий. Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает интересоваться началом и концом своей жизни. Первое проявляет себя в вопросах, откуда он взялся, почему у него двое родителей, интересоваться ролью отца в своем появлении на свет. Второе дает целый спектр разнообразнейших детских страхов (огня, воды, пожара, землетрясения и т.д.), связанных с концом жизни.

Не менее важный компонент детского самосознания – *психосексуальная идентификация*, т.е. осознание ребенком своей половой принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то типично женское, а мальчики - типично мужское.

На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

### *3.5.5. Кризис 6-7 лет и психологическая готовность к школе*

К 6 годам начинается формирование психологической готовности к школьному обучению, и становление ее предпосылок связано с *кризисом 6-7 лет*. Одним из первых в отечественной психологии кризис семи лет описал Л.С.Выготский. Он зафиксировал, что при переходе от дошкольного к отроческому периоду ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Основное, что отличает ребенка переходного возраста, состоит, согласно Л.С.Выготскому, *в утрате им непосредственности и наивности*. В поведении, в отношениях с окружающими ребенок становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого. В качестве характерных симптомов кризиса семи лет выделяют появление не совсем понятных странностей, *вычурного, искусственного, манерного, натянутого поведения*.

О наличии изменений в поведении дошкольника свидетельствует появление у детей *дистанцирования от близких родных*, эмансипация ребенка от семейных ритуалов и стереотипов. В отношениях с родными и близкими ребенок требует уважения к себе, у него формируется *чувство собственного достоинства*. Детям не нравится, когда взрослые целуют их, ласкают, особенно на глазах других («я уже не маленький»). При этом ребенок продолжает глубоко любить своих родителей, внутренне тождествен с ними, но не стремится показывать это вовне.

В кризисе 7 лет фиксируется ориентация ребенка на людей вне семьи, на внешние авторитеты: взрослых друзей семьи, педагога, воспитателя и т.д. К 6-7-летнему возрасту дети начинают осознавать свои реальные возможности, а именно детьми, которым, для того чтобы стать взрослыми, надо еще многому учиться.

Воспитатели детских садов отмечают, что дети подготовительных к школе групп начинают выбиваться из детсадовского распорядка жизни, тяготиться дошкольными видами деятельности, всем образом жизни в детском саду и стремятся к серьезным, неигровым видам деятельности. В этот период у детей возникает потребность в такой деятельности, которая была бы в глазах людей значимой, важной, ценимой. Появляется желание учиться в школе, желание стать школьником; игры в школу становятся для детей важными и постоянными.

Протекание кризиса всегда окрашено индивидуальными особенностями ребенка и своеобразными вариантами его развития. У некоторых детей он протекает мягко, почти незаметно, а у других – остро, демонстративно, травматично. Гибкое, внимательное, помогающее поведение взрослого во многом сглаживает негативную симптоматику.

Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с *психологической готовностью ребенка к школе*. К концу дошкольного возраста складывается целая система противоречий. Например, это противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения. При этом интеллектуальная сфера ребенка уже не только в определенной мере готова к систематическому обучению, но и требует его. Это противоречие распространяется и на сферу личности. Так в это время ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые уже подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, раньше недоступные ребенку.

Ребенок не только готов к *принятию новой социальной позиции* школьника, но и активно стремится к ней. Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность (*сензитивность*), во-первых, к *усвоению правил поведения* и, во-вторых, к *овладению целями и способами систематического обучения*. Можно сказать, что в этот период у ребенка возникает состояние, которое некоторые психологи называют *обучаемостью*.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению заключается не в том, чтобы у него к моменту поступления в школу сложились психологические черты, которые отличают школьника. Они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности. В дошкольном возрасте возникают только предпосылки этого «превращения в ученика»: желание учиться и стать школьником; умение управлять своим поведением и деятельностью; достаточный уровень умственного развития и развития речи; наличие познавательных интересов и, конечно, знаний и навыков, необходимых для школьного обучения.

Остановимся на компонентах психологической готовности.

**Интеллектуальная готовность.** Говоря об интеллектуальной готовности ребенка к школе имеют в виду общие характеристики его *мышления*. Для благополучного вхождения в освоение учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы *наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного*. Компонентом интеллектуальной готовности является и формирующиеся к 6 годам умение *принять некую задачу как учебную*, выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

**Личностная готовность.** Говоря о личностной готовности, прежде всего имеется в виду готовность *мотивационной сферы*: хочет ли ребенок идти в школу, учиться, интересуется ли он школьной жизнью и учебой, что является ведущим мотивом этой готовности. При поступлении в школу ребенок включается в новую для него систему социальных отношений: иным становится подход к нему окружающих, появляются новые требования и ожидания. Специфика школы связана для ребенка с необходимостью ориентироваться на жестко заданные социальные нормы. В собственно учебной деятельности это «нормативные» способы решения действенных, поведенческих, интеллектуальных задач. Все это означает, что готовность к школе – это и готовность к овладению *высокоопосредованными «внеситуативными» формами регуляции деятельности*, позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами.

**Социально-психологическая готовность.** Огромное значение для психологической готовности к школе имеет формирование *сферы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, к самому себе*. В сфере общения со взрослыми к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, это будет *произвольность*. Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на наличную ситуацию, но и на определенные, сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, становится *внеситуативным*. Эти изменения могут быть обнаружены в самых разнообразных ситуациях общения детей со взрослым – и на уроке, и в повседневном обиходе, и в играх с участием взрослого.

**Эмоционально-волевая готовность.** Важная сторона готовности к школе относится к сфере *самосознания* личности ребенка, происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. У младших школьников появляется тенденция к обоснованию своих самооценок и оценок. Это исключительно важно для последующего формирования умения оценивать свою деятельность и результаты учения.

Волевая готовность пронизывает все стороны готовности ребенка к школьной жизни. Ребенка ждет напряженный труд, от него потребуется делать не то, что хочется, а то, чего требуют учителя, дисциплина, режим, программа. Особенно нужно упомянуть такой элемент волевой готовности, как *соподчинение мотивов*. Ситуации, в которых противопоставляются «хочу» и «надо», чрезвычайно трудны для ребенка, и далеко не всегда воли ребенка достаточно, чтобы не последовать за непосредственным «хочу». Первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание активного отношения к препятствиям, мотивации достижения, не боязни трудностей, самостоятельного принятия решения, ориентации на принятие ответственности за свои действия и поступки.

Условием психологической готовности к школе, связанным с волевым поведением, является и освоение ребенком функции *планирования* собственной деятельности. Он умеет выделять этапы предстоящей деятельности, выстраивать их в систему (что сначала, что потом), удерживать конечную цель при выполнении промежуточных этапов и т.п. Здесь огромная роль принадлежит речи, подчинению ребенка сначала словесным инструкциям взрослого, а позже – собственным словесным требованиям.

Все перечисленные виды готовности выступают в системе и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавая предпосылки для овладения учебной деятельностью.



### Глава 3.6. Младший школьный возраст (7 – 10 лет)

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у детей, которые вообще не посещали школу, его не было и у тех детей, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного полного и неполного среднего образования.

#### 3.6.1. Школьник – первый социальный статус ребенка

Поступление ребенка в школу знаменует собой начало нового периода его жизни. С полным правом можно сказать, что с приходом в школу начинается социальная жизнь человека. *Школьник – первый социальный статус ребенка*; этот статус связан с новой системой требований, предъявляемых к нему, с совокупностью его социальных обязанностей и прав. Ребенок должен ходить в школу, заниматься учебными предметами, делать на уроке то, что требует учитель, следовать школьному режиму, подчиняться правилам поведения. Дети начинают новую, общественную по своему содержанию и по своей функции деятельность – **деятельность учения**. Их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками определяются теперь тем, как он выполняет свои новые, общественно значимые обязанности. Ведущей деятельностью младшего школьника становится учение, существенно изменяющее характер его поведения, открывающее новые возможности развития его познания и сознания, его способностей, личности.

В школе возникает новая структура связей и отношений с действительностью, складывается новая форма со-бытийности. Центральное место в новой со-бытийности несомненно принадлежит **учителю**. Позиция Учителя принципиально отличается от позиции Воспитателя и Родителя. В глазах ребенка учитель выступает как полномочный представитель общества, вооруженный всеми средствами контроля и оценки, действующий от имени и по поручению общества. **С приходом в школу отношения «ребенок - взрослый» разделяются на две системы отношений: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители».** Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», которая определяет все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе. Система «ребенок – учитель» становится центром его жизни, от нее во многом зависят и благоприятные и неблагоприятные условия жизни ребенка. Учитель выступает для учащихся носителем общественного мнения, его требования и оценки принимаются и усваиваются учащимися. Школа выполняет функцию обособления ребенка. Это обособление происходит в контексте социального содержания, где ребенок обретает свою социальную определенность. Иная функция и логика развития отношений в системе «ребенок – родители». В новой жизни отец и мать, все близкие призваны помочь сыну или дочери успешно войти в школьную обстановку, освоить новые правила, овладеть новыми умениями и навыками. *Ребенок нуждается в любви и поддержке родителей. Он ждет уважение к его новым обязанностям.*

Свою линию развития имеют **взаимоотношения младших школьников между собой**. Первоначально дружба среди детей основана на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме, имеют общие увлечения и т.п.). Мнения и оценки сверстников не выступают еще критерием оценки самого себя. Главным для них является оценка их дел и поступков учителем. Учебная деятельность постепенно становится той формой совместности, на основе которой завязываются детские взаимоотношения: среди школьников возникают интересы, связанные с делами класса, с внеклассной работой, с общественной жизнью школы. Впервые возникает *подражание сверстникам*. Отношения между детьми в классе строятся преимущественно через учителя. Учитель выделяет кого-то из учеников как образец для подражания, он комментирует их суждения друг о друге, он *организует их совместную деятельность и общение*.

#### 3.6.2. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности – **учебной**. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде **умений учиться**. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, – то, что *мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе*. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Учебная деятельность отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. *В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями.* С ними ребенку надо научиться действовать. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит. Результат учебной деятельности, в которой происходит освоение научных понятий, - прежде всего ***изменение самого ученика, его развитие.*** Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок – как субъект, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. ***Процесс собственного изменения выделяется для самого ребенка как новый предмет.*** Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что *ребенка оценивают.* Пресловутая *отметка* и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию *произвольности* как особого, нового качества психических процессов. Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к *планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане.* Формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия лежит в основе *рефлексии* как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

***Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования*** младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью совершенствуются все психические процессы.

***Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере теоретических знаний.*** Структура учебной деятельности включает следующие элементы:

1. ***Учебно-познавательные мотивы,*** т.е. то, что побуждает ребенка к учению. Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона.

2. ***Учебная задача;*** это не просто конкретное задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, а целая, упорядоченная система заданий. В результате их выполнения открываются наиболее общие способы решения класса задач определенной научной области. Самое главное при формировании учебной деятельности – преодолеть ориентацию ученика на получение правильного результата при решении конкретной задачи и сформировать ориентацию на правильность применения усвоенного общего способа действия.

3. ***Учебные действия,*** посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

4. ***Контроль,*** функция которого состоит в отслеживании правильности и полноты выполнения учебных действий.

5. ***Оценка,*** смысл которой состоит в том, чтобы определить, сколь полно освоен заданный способ действий, соответственно – оценка относится как к выполнению конкретной учебной задачи, так и к учебной деятельности в целом.

*Формирование учебной деятельности осуществляется в совместной работе с учителем.* Ребенок, пришедший в школу, не умеет учиться. Сначала все делает учитель: ставит задачу, демонстрирует образцы выполнения учебных действий, контролирует процесс выполнения каждого действия и оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником. Лишь постепенно учитель включает учащегося в структуру учебной деятельности для самостоятельного выполнения ее отдельных элементов.

### ***3.6.3. Развитие познавательной сферы***

Все виды деятельности способствуют развитию основных познавательных процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления. По сравнению с дошкольным возрастом качественно меняется содержание этих процессов и их форма.

***Внимание.*** Преобладающим видом внимания в начале обучения является *непроизвольное* внимание. Им бывает трудно сосредоточиться на неясном, непонятном, неосмысленном материале. В 1-3 классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально

создаваемой и направляемой взрослыми, учителем. Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей.

**Восприятие.** Восприятие также характеризуется *непроизвольностью*, хотя элементы произвольности восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует *систематический анализ* самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием *произвольности*. Там, где учитель учит наблюдению, ориентирует на разности в целом, и в учебном материале в частности.

**Память.** Память тоже характеризуется *непроизвольностью*. Младший школьник легче запоминает то, что ярко, необычно, что производит эмоциональное впечатление. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности. Уже в 1 классе у детей вырабатывается осознание и различение мнемических *задач*: что-то нужно запомнить буквально, что-то выучить механически, что-то пересказать своими словами и т.п. Также в младшем школьном возрасте ребенок овладевает *приемами запоминания*. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами – длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого – формирование *осмысленного запоминания*. Можно отметить также, что младшие школьники лучше запоминают *наглядный материал* и значительно хуже – словесный. В целом и произвольная, и непроизвольная память претерпевают существенные качественные изменения, и к 3 классу память становится более продуктивной.

**Мышление.** В развитии мышления младших школьников выделяют две основные стадии. На первой стадии (1-2 классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в *наглядно-действенном и наглядно-образном плане*. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности.

К 3 классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. К 3 классу дети овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется *аналитико-синтетический тип деятельности*, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться *формально-логическое мышление*.

**Воображение.** Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны – это *воссоздающее (репродуктивное) воображение*. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов – это *продуктивное воображение*. В 1 классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает *слово*, дающее простор фантазии.

**Речь.** Одной из функций речи, которые выступают на первый план, становится *коммуникативная*. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Особенностью является также формирование *письменной речи*, хотя она во многом беднее устной, однообразнее, но при этом более развернутая.

### 3.6.4. Развитие личности ребенка

Ведущие потребности этого возраста – потребности в *общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании*, которые порождают целую группу *личностных мотивов*. Они выступают как сообщения ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанные на сопереживание взрослого; обращения за одобрением; сообщения о чувствах симпатии, расположения и антипатии; интимные сообщения ребенка; попытки расспросить взрослого о нем самом. По-прежнему в этом возрасте сильна потребность в игровой деятельности, хотя содержание игры меняется. Младшие школьники,

играя, могут часами рисовать, писать, считать, читать. Эта потребность учитывается при организации учебной деятельности ребенка – ей придается форма игры.

Познавательные потребности, как и потребности в общении, - ведущие в младшем школьном возрасте. Развитие потребностей младшего школьника в целом идет в сторону доминирования духовных потребностей над материальными, социальных над личными, хотя процесс этот длительный и неравномерный в отношении разных потребностей. Детей характеризует и потребность в движениях, активности, и потребность в общении со сверстниками и т.д. Все они укрепляют ребенка в его *позиции школьника* – личностного новообразования, связанного с качественно новым уровнем самосознания и являющегося элементом психологической готовности к школе.

Новый уровень самосознания ребенка обнаруживает себя в *самопознании ребенка и формировании «Я-концепции», в самооценке и системе притязаний, в самоконтроле и саморегуляции*. Поступление в школу расширяет круг социальных контактов ребенка. Школа способствует нарастанию самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей. В школе приобретают более важное значение его собственные действия, поступки и проявления; он вынужден отвечать за себя сам, одновременно становясь объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Все это толкает вперед развитие *самооценки* ребенка, основанной на представлениях о себе и оценках окружающих.

Для младшего школьника одним из центральных моментов характеристики самого себя становится *школьная оценка успеваемости*. В школе стало традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы. Это значит, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у неуспешных детей, поскольку оценка, высказываемая другими, тем более учителем, имеет тенденцию превращаться в самооценку. На основе самооценки формируется и *уровень притязаний*, т.е. уровень достижений, которые, по мнению ребенка, ему по силам. Чем адекватнее самооценка, тем, как правило, адекватнее и уровень притязаний ребенка.

На протяжении младшего школьного возраста развивается также *рефлексия* – способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков в общечеловеческими нормами. Если в 1 классе неудачи в учении ребенок приписывает внешним обстоятельствам, полагая, что в принципе он мог бы учиться лучше, то к 3 классу приходит осознание, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях личности его самого.

Наблюдаются изменения и в *эмоционально-волевой* сфере. Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. Достаточно редки случаи безразличного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на оценки, мнения учителя. Но возможности полного осознания своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми.

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные *высшие чувства*: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

*Воля* обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности. Волевое поведение в 1 классе во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но уже ко 2-3 классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка. Однако его все равно еще рано именовать волевым субъектом. Однако именно в этом возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах.

В младшем школьном возрасте складывается новая *детская общность*. Взаимоотношения детей в классе имеют свою логику изменения и развития. Совместная учебная деятельность рождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Со временем отношения школьников выходят за рамки учебной деятельности. У них возникают интересы, связанные с внеклассной и внешкольной работой, с общественными делами. К концу обучения в начальных классах у детей возникает стремление занять определенное место среди

товарищей. Теперь уже не только мнение взрослого, но и отношение со стороны одноклассников определяет положение ребенка среди других. Мнение и оценки сверстников становятся постепенно основными мотивами школьника.

Возраст, о котором идет речь, редко привлекает специальное внимание исследователей. Его традиционно считают одним из самых стабильных периодов жизни человека. Это возраст, когда дети радикально меняют образ жизни, приступая к новой обязательной деятельности, более полно развивают ранее сложившиеся формы поведения. Это период приобретения новых и усовершенствования старых навыков – от чтения и письма до игры в баскетбол, танцев или катания на роликах. Центром средоточия усилий становится испытание себя, принятие и разрешение сложных задач, встающих перед ребенком как в результате вызова самому себе, так и вследствие вызова со стороны его окружения. Те, кому удается справиться с этими задачами, вероятно, становятся более умелыми и уверенными в себе, а у тех, чьи попытки заканчиваются неудачей, вполне вероятно развитие чувства неполноценности или более слабого чувства Я.

### *Глава 3.7. Отрочество (подростковый возраст) – 10 – 15 лет*

#### *3.7.1. Общепсихологическая характеристика отрочества.*

Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии называть отроческим, или подростковым. Отрочество – период жизни между детством и взрослостью. Однако уже это простое определение содержит проблему: если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании. 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. Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, чаще возраст полового созревания. Абрамова Г.С. 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».

Интенсивный физический рост и переживания, с ним связанные, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности вносят мощный диссонанс в Я-концепцию подростка. Они часто и резко меняют интересы и увлечения, у них наблюдается перестройка системы оценок других людей и себя, возникают конкретные жизненные планы и проявляются усилия по их осуществлению. Начинается подростковый возраст с кризиса, который характеризуется как физиологическими изменениями, так и психосоциальными. 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 двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы.

**3. Преобразование социализации.** Преобладающее влияние семьи в отрочестве 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 отличного от интериоризованных родительских образов; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности и идеологических установок).

Какова же ведущая деятельность этого периода жизни? На каком содержании 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 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, развивают средства общения друг с другом.

### 3.7.2. Подростковый возраст в свете разных концепций

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. «Открытие» подросткового возраста в психологии по праву принадлежит **С.Холлу**. Основываясь на разработанной 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 подростка является противоречивость поведения*. С.Холл ввел в психологию представление о подростковом возрасте как *кризисном периоде развития*. Кризисные, негативные явления подросткового возраста С.Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе.

Для *психоанализа* пубертатный расцвет 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*.

**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 порождает особую подростковую субкультуру.

В культурно-духовном контексте подростковый возраст рассматривал немецкий философ, психолог и педагог **Э.Шпрангер**. Содержание подросткового возраста, по его мнению, составляет *вращание 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.

*Э.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 Э.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.

Культурно-историческая традиция в изучении особенностей и закономерностей развития в подростковом возрасте была продолжена *Л.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. Л.С.Выготский описал несколько основных групп интересов подростка, которые он назвал доминантами. Это «*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. Л.С.Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал *чувство взрослости* – возникающее представление о себе как уже не ребенка. 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 со взрослыми; ребенок стремится войти в детские компании; иногда он начинает вести дневник, в которых подросток находит свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет.

### *3.7.3. Особенности общения*

В отрочестве происходит перестройка всей социальной ситуации развития подростка. В первую очередь – это 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) выделяют 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, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие со взрослыми. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми, 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 зрелости подростка выступает в качестве противоречия, способного породить конфликт.

Поскольку никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, он находит его в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно *господство детского сообщества над взрослыми*. Здесь-то и 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 ей статус *ведущей деятельности* этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение со взрослыми не способно его заменить.

Физические, психологические и социальные перемены в их жизни подростки стремятся обсудить с теми, кто переживает аналогичные чувства, т.е. со своими сверстниками. Круг ровесников 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 он выглядит, какие черты его 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 1) стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь друзей и жить с ними общей жизнью и одновременно 2) желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам. В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не успеваемость), смелость, умение владеть собой. Отношения с другом, сверстником 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.

#### 3.7.4. *Познавательная сфера подростка*

Смена деятельности, развитие общения перестраивают и познавательную, интеллектуальную сферу подростка. В первую очередь 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 иждивенчества 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.

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: 1) осознание собственных интеллектуальных операций и управление ими; 2) более контролируемой и управляемой становится речь; 3) интеллектуализация процессов восприятия; 4) формирование установки на размышление.

### 3.7.5. *Личность отрока.*

Самые существенные изменения происходят в личностной сфере. Первое – это *формирование черт взрослости, чувства взрослости*. Усвоение различных образцов взрослости происходит в практике отношений со взрослыми, путем самовоспитания и самообразования. Виды взрослости хорошо изучены и описаны Т.В. Драгуновой.

***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 также существует готовность овладеть некоторыми женскими умениями.

***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 занимает позицию его помощника. Участие в труде рядом и наравне со взрослыми, при доверии с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельности, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность.

***Интеллектуальная взрослость*** выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по настоящему. Необходимость в новых знаниях, выходящих за пределы школьной программы, удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования.

Чувство взрослости выражает 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 у них 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 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 также 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 о себе, но дети очень различаются по степени знания себя и адекватной самооценки. У многих подростков она завышена, и уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей. В целом у подростков ярко выражена потребность в положительной 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 многотрудный путь, который при всей заботе, любви и понимании близких отрок проходит сам.

Для подростков остро выступает феномен взаимодействия «Мы» и «Я». Отроческое «Мы» и Отроческое «Я» нередко противостоят в рамках самосознания, что проявляется в отдельных поступках и общей линии поведения. «Мы» - это способность к идентификации с другими, это умение слиться со всеми в эмоциональных ситуациях и в ситуациях социального выбора; это умение отрефлексировать 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 отрефлексировать себя как уникальную, ни на кого не похожую личность. «Мы» и «Я» - социальное общее и социальное индивидуальное, - две ипостаси человеческой сущности, которые в развитой личности представлены достаточно полно и уникально. Отрок стремится познать и пережить обе ипостаси и обрести себя между этими двумя полюсами.

### *Глава 3.8. Юность (14 – 18 лет)*

#### *3.8.1. Юность в контексте жизненного пути личности*

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к «переходному этапу» возмужания, взросления. Критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда. 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 разных культурах и временах существенно различны. 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 писал о юности так: «Лучше бы юность проспала свои годы, потому что нет у нее другой забавы, как делать бабам брюхо, оскорблять стариков, драться и красть». В тех условиях молодой человек имел мало возможностей для самоопределения, от него требовали прежде всего послушания и почтения. Важнейшим критерием взрослости считалось создание собственной семьи, с чем ассоциировалась самостоятельность и ответственность. В новое время положение изменилось. Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния родительской семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни способствовали появлению нового образа юности, как об эпохе «второго рождения», «бури и натиска», подчеркивающего момент сознательного самоопределения.

Большинство психологов 19 и начала 20 в. исходили из «романтической» модели юности. Начиная с 20-х гг. 20 в. картина меняется. Этнографическими исследователями были установлены значительные различия в процессах и способах социализации в юности. Так, М.Мид, Р.Бенедикт

связали 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 сложных 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 рождают 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 как бы рождался заново.

### 3.8.2. Социальное самоопределение

**Юность – завершающий этап первичной социализации**, однако социальный статус юности неоднороден. Подавляющее большинство юношей и девушек – это учащиеся либо общеобразовательной школы, 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, раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом – рабочая, затем – учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие из них, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; многие из них, обретая трудовую и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие из юношей учатся и работают одновременно и т.д. И здесь также 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 продолжает оставаться школа. В школе статус современного старшеклассника неоднозначен. С одной стороны, положение старшего накладывает на него дополнительную ответственность, перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают. С другой – по своим правам он целиком зависит от учителей и школьной администрации. Он обязан безусловно выполнять все требования учителей, не имеет права критиковать их. Отношение старшеклассника к школе в целом характеризуется растущей сознательностью и одновременно постепенным «вырастанием» из школы. 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, Д.Б.Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится **учебно-профессиональная деятельность**. 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.

Л.И.Божович определяет данный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юность она связывает с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

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 весьма различны. В своих ожиданиях, связанных с будущей профессиональной деятельностью и семьей, юноши и девушки достаточно реалистичны. Но в сфере образования, социального продвижения и материального благополучия их притязания зачастую завышены. При этом высокий уровень притязаний не подкрепляется столь же высокими профессиональными 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, но 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 немногим 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 эти 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 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: «Я думаю, что взрослость наступает тогда, когда кончается беспечное существование. Раньше я вообще не задумывался над тем, как жить. Теперь же начинаешь отдавать себе отчет в своих поступках и все чаще задумываешься о своем будущем». Следует отметить, что процесс профессионального и личностного самоопределения не завершается в период ранней юности; вопросы правильности жизненного выбора актуальны и для молодого, и для взрослого человека.

### **3.8.3. Развитие интеллектуальной сферы**

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 появляются основы *гипотетико-дедуктивного мышления*, 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.

#### 3.8.4. Особенности общения

Одна из главных особенностей раннего юношеского возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со 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, но твердое 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 своего бorerия юноша или девушка возвратятся обновленными духовно с любовью и доверием к своим близким.

С другой стороны, в юности сильна тенденция на отождествление со 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 со 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 со взрослыми, по мнению самих юношей и девушек, возможно лишь при условии его диалогичности и доверительности. Юноши и девушки стремятся быть со взрослыми 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 в это время можно наблюдать, как часто юноши и девушки ищут совета и дружбы у старших по возрасту.

Родители могут при этом долго оставаться примером, моделью поведения. По опросам Т.Н.Мальковской установлено, что примерно 70% юношей и девушек хотели бы быть похожими на родителей.

В целом, на ступени персонализации (по периодизации В.И.Слободчикова), 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. Взрослый ценен и значим прежде всего своей реальной (а не идеальной – как у подростка) зрелостью, 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 зрелости человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самоидентификации (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 зрелой 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 специфических 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).

### *3.8.5. Особенности развития личности в юности*

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 неприятии 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 – это формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самоидентификации, 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, более неприязненно относятся к окружающим, более конформны, более ранимы и чувствительны к критике, насмешкам. Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются также 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 неуспехи, 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.

### *3.8.6. Кризис юности (18 – 21 год)*

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

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не поступивших в вузы или колледжи. 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; неподготовленность к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п.

В силу недостаточности жизненного опыта молодые люди путают идеалы с иллюзиями, романтику с экзотикой. В поведении юношей и девушек проявляется *внутренняя неуверенность в себе*, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности и даже представлением о собственной неполноценности. В студенческом возрасте нередки и разочарования в профессиональной 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.*** 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. Крайняя форма неспособности справиться с кризисом приводит к суициду. Из протеста против массовости и

обезличенности отношений взрослой жизни вырастают объединения и движения хиппи, рокеров, панков.

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 человека в период не только возрастного (общего для всех), но и индивидуального становления.



## МОДУЛЬ 4. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ, ЗРЕЛОСТИ И СТАРЕНИЯ

### Глава 4.1. Молодость (18-20 – 30 лет)

Ужель мне скоро тридцать лет?

Так, полдень мой настал ...

Строки А.С.Пушкина очерчивают нижнюю границу следующего возрастного периода человеческой жизни – **молодости**, которую условно располагают на отрезке от 18-20 до 30 лет. Именно с этим периодом жизни связывают становление самостоятельности и ответственности человека за свои поступки, способности принимать «смысложизненные» решения, закрепление мировоззренческих ориентаций, построение устойчивого «образа мира», определение перспектив и целей жизни и т.д.

#### 4.1.1. Молодость как социально-историческая категория. Границы возраста

Определение возрастных границ молодости, как и решение многих проблем, относящихся к «молодежным», до сих пор остается предметом научных дискуссий. У современной психологии данных о специфических именно для молодости закономерностях несравнимо меньше, чем информации о развитии в детских возрастах. Показательно даже 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 18-2- 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, исследователи сталкиваются 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. Первым из этих трех фаз переходного возраста в самостоятельный период «отщепилось» 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 еще больше времени. В 12 в., когда статусно закреплялись другие возрасты, оно полностью отсутствовало, да и сейчас процесс его дифференциации не завершен. 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 тяготеет к детству и о нем чаще говорят при обсуждении проблем ребенка, то второй – юность - явно ближе к взрослости, и именно в этой связи кажется логичным обсуждать ее проблемы.

Не случайно молодость часто называют ранней взрослостью, подчеркивая ее двоящийся характер: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодые люди не всегда способны найти и реализовать в ней себя. Двойственность усугубляется одной из известных особенностей этой фазы – выраженным *инфантилизмом* молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идет о распространенном «великовозрастном иждивенчестве», 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 своими последствиями. Чтобы понять это, необходимо вспомнить о законе *гетерохронности развития*, согласно которому различные стороны личности развиваются неравномерно. 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, как показывают

современные исследования, именно в молодости происходит известное выравнивание темпов развития отдельных сторон личности, 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.

#### 4.1.2. Закономерности развития в молодые годы

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 авторы 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 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. 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 не меньшей 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 от возраста *развития в себе творческих способностей*.

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.

Для студенческой молодежи зависимое положение фазы юности искусственно продлевается более длительными сроками обучения. Для большинства молодых людей студенческая пора – это время, когда приходится выдерживать довольно большие нагрузки – физические, умственные, нравственные, волевые. Далеко не все молодые люди на первых порах умеют рассчитывать свои собственные силы, рационально организовывать свою работу. Сказывается влияние всей перестройки жизни, быта, деятельности студентов.

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личностной жизни – условия для выработки собственного **индивидуального жизненного стиля жизни**. 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 мерилем 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 выстраивается **жизненная стратегия**, опирающаяся на рефлексию, и соотношение 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 личностью, представляет собой 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 разнообразными. Один человек может сразу определить свою жизненную линию и профессиональную перспективу и упорно реализоваться в ней, другой предпочтет попробовать себя в разных качествах, намечая разные перспективы реализации, и только после этого определит для себя главные 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.

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. Тем не менее для части молодежи остается характерным жить по чужим образцам, что сохраняет несамостоятельность и приводит к не всегда адекватному жизненному выражению. 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 отнести 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.

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. С изменением жизни, с той новизной, которую несут в себе *самостоятельность и ответственность* и известная *предоставленность самому себе*, человек меняется: он начинает глубже понимать законы человеческой жизни, более определенно 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 начинает преобладать линия внешних событий, размываются жизненные цели, придающие целостность действиям, исчезает план внутреннего волеизъявления; человек становится менее интересным и 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.

Но для молодости нет ничего пагубнее, чем эта «экзистенциальная монотонность» вынужденная одинаковость, бессобытийность жизни. С нее может начаться деградация личности, хотя и в незаметных для самого человека формах. Обычно она 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 на признание своей значимости. Деграция 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». Пережив период молодости, большая часть этих подвижников и новаторов к 40 годам также 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.

#### 4.1.3. *Любовь, брак, создание семьи*

Молодость – время серьезной и большой любви, поиска спутника жизни, создания семьи. Молодые люди психологически готовы к близости, нуждаются 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 дистанцированности от любых попыток сблизиться извне. 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 *эуноия* – отдавание, и *аганэ* – бескорыстное, жертвенное чувство, и *потос* – любовное желание, и *харис* – любовь, опирающаяся на благодарность и уважение, и *манья* – необузданная страсть, и *эрос* – желание. 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, 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, но не с собственной *способностью любить*.

Э.Фромм считает, 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.

Стремление принадлежать другому человеку, жить с ним общей жизнью может стать основой брака и последующего создания семьи. Как отмечала В.Сатир, семейная жизнь создается, а не вырастает просто из сексуального влечения партнеров друг к другу. 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.

Молодость является тем возрастом, когда заключается большинство браков: к 24 годам в брак вступает до 3/4 молодых людей. Вступление в брак представляет собой важный момент жизненного пути личности в молодости. Семейная жизнь оказывает существенное влияние на ход психического развития человека, на его профессиональное становление и реализацию творческих возможностей. Чувство уверенности в себе, ответственности перед супругом, самим собой, детьми и обществом, радость от интимного общения друг с другом в счастливом браке поднимают человека на высокий

уровень жизнедеятельности и творчества. Неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его профессиональное продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру.

Рождение и воспитание детей составляют важнейшую сторону жизни молодой семьи. Рождение ребенка изменяет самосознание супругов: мужчина превращается в отца, женщина – в мать. Младенец дает матери чувство ее собственной значимости и психологически защищает ее от житейских трудностей и неурядиц. Отцу он дает возможность продемонстрировать свое благородство, почувствовать себя защитником, помогает ему поупражняться в великодушии, в терпимости, выдержке. Освоение родительской роли требует от супругов принятия на себя обязательств, регулирующих их место как в семье, так и в обществе. Рождение детей изменяет весь строй семьи – она получает временную перспективу, включается в процесс воспроизводства жизни, преемственности поколений. Дети превращают супругов в родителей, в воспитателей и педагогов. Прибавляя множество больших и маленьких дел и хлопот, прежде всего житейских, дети заставляют взрослых отрывать взор от привычной повседневности, обращают их мысли к вечным вопросам бытия. Они открывают родителям новое зрение, изменяют их мировоззрение. Многие взрослые вспоминают первые годы семейной жизни, воспитание маленьких детей как самый счастливый период в своей жизни.

#### *4.1.4. Интеллектуальное развитие в молодости*

В молодости продолжается интеллектуальное развитие. Молодые люди проявляют высокую способность к усвоению нового, к напряженной интеллектуальной деятельности. Владение способами учебной и умственной деятельности обеспечивает высокую продуктивность в освоении сложных форм теоретического сознания и деятельности – философии, науки, права, искусства и т.д. Многие открытия в науке совершаются молодыми.

В психологии нет общепризнанной точки зрения на проблему возрастного развития мышления (интеллекта) человека. Одни психологи считают, что интеллектуальное развитие заканчивается в детском возрасте. Ж.Пиаже утверждает, что к 15 годам складываются основные структуры мышления человека и в дальнейшем мышление лишь функционирует, но не развивается. Меняется только содержание и области, в которых используются сформировавшиеся когнитивные структуры. Другие исследователи более оптимистично смотрят на перспективы интеллектуального развития человека и полагают, что качественные преобразования мышления происходят и во взрослом периоде.

Наиболее интересные данные о развитии мышления на этапах онтогенеза получены в когнитивной психологии. Не вдаваясь в описание детальной картины развития мышления, представим общую логику его возрастной динамики. В современной когнитивной психологии получила подтверждение *теория «подвижного» и «кристаллизованного» интеллекта*, предложенная американским психологом **Р.Кеттеллом**. Согласно этой теории, в интеллекте следует различать кристаллизованную (предметно-содержательную) и подвижную (операционно-динамическую) составляющие. Кристаллизованный («связанный») интеллект включает в себя культурные знания, образованность, компетентность; он в большей степени зависит от обучения. Подвижный («свободный», «текучий») интеллект представляет собой базовую способность осмысливать содержание, осуществлять обработку информации. Подвижный интеллект, с точки зрения Р.Кеттелла, независим от приобщения к культуре.

В рамках этой двухмерной модели интеллекта описываются изменения интеллектуальных функций человека на протяжении жизни. Примерно до 25 лет оба вида интеллекта развиваются параллельно и по возрастающей. Далее предметно-содержательный (кристаллизованный) интеллект остается на одном уровне на все последующие периоды жизни, а операционно-динамический интеллект после 30-35 лет начинает плавно снижаться, при этом инволюция наиболее выражена в пожилом возрасте. Исследования когнитивных психологов показывают, что накопленные индивидом знания, уровень компетентности, умения остаются сохранными до глубокой старости. Более того, они даже могут быть усилены при обучении или упражнении.

Как отмечается в отечественных психологических исследованиях, для возрастного периода 18-25 лет свойственно усиленное развитие психических функций, их фронтальный прогресс. В этот период наиболее интенсивно развиваются память и мышление. Преобладающее значение в познавательной деятельности молодых людей начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

#### 4.1.5. Кризис молодости (27-33 года)

В 27-28 лет человек вступает в период кризиса молодости. В этот период человек впервые оглядывается на прожитые годы; у молодых людей возникает отчетливое чувство, что они простились с юностью. Заглядывая вперед, человек чувствует, что вступает в фазу, когда появляются совершенно другие жизненные задачи. **Такая остановка и рефлексия проявляются в переживании чувства, что юность миновала и что начинается новый этап в индивидуальной жизни.** Нередко первый взгляд назад, прощание с юностью окрашены в грустные тона. Это происходит в том случае, если представления о жизни, сложившиеся между 20 и 30 годами, *оказываются не совсем верными, жизнь вдруг перестает казаться легкой и понятной, иногда разрушаются основы образа жизни, перестраивается вся личность.*

И по социальным и по психологическим меркам человек к тридцати годам завершает определенный этап своего развития. Возникает необходимость (социальная и личная) подвести предварительные (промежуточные) итоги и определить перспективы дальнейшей жизни. Первые жизненные успехи и ожидания уже позади, труд и быт становятся будничными, и в результате происходит новое снижение чувства осмысленности и полноты бытия. **С рефлексивной оценкой пройденного пути, с осознанием возможностей и перспектив дальнейшего развития связана феноменология кризиса тридцатилетних.** Несмотря на то что человек может быть относительно доволен своей жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что что-то переоценил в своей жизни, а что-то недооценил. То, что еще вчера казалось жизненно важным и чему отдавалось много усилий, кажется мелочным, пустым, по сравнению с тем, что хотелось бы сделать. **Происходит глубинный самоанализ и критический пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей.**

Иногда такая внутренняя переоценка приводит к перемене профессии, к пересмотру своих отношений с окружающими людьми, к перемене уклада семейной жизни. *Такая внутренняя работа необходима для осознания человеком своего места в жизни.* Если человек не сумеет вовремя переоценить и при необходимости исправить сложившийся образ жизни, ему не удастся реально изменить себя и развиваться дальше.

Стержневую основу процесса самоопределения личности в кризисе молодости составляет профессиональная деятельность, перспективы профессионального роста, карьеры. Более тяжело этот кризис переживают мужчины, чем женщины, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно профессиональной карьеры мужчин. Как правило, мужчина на первое место ставит работу. Это предпочтение проявляется и в юности, в период самоопределения, когда решаются вопросы «кем быть? каким быть?». Но в 30 лет вопрос профессионального роста приобретает особое значение. *Тридцатые годы жизни в общественном мнении и собственном представлении – это годы, когда необходимо делать карьеру.* По завершении периода первоначального вхождения в профессию, ее освоения, с приобретением профессиональных знаний и умений (становление профессионала) молодому человеку требуется реальное подтверждение его профессиональных достижений. Если этого не происходит после 4-5 лет самостоятельной трудовой деятельности, то у молодого человека появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом. Если руководство запаздывает с осознанием того, что молодой специалист уже «вырос», искусственно тормозит его продвижение, то возникает конфликтная ситуация, неизбежно приводящая к углублению кризиса 30-летия. Сочетание этих неблагоприятных моментов увеличивает вероятность смены работы. Самое неприятное, что может произойти с молодым человеком в 30 лет, - это полное разочарование в своей профессиональной деятельности.

Исследователи выделяют следующие возможные пути разрешения профессионального кризиса молодости.

1. **Прекращение профессионального роста** – стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. **Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности** – выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

3. **Конструктивное разрешение** – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. **Деструктивное разрешение** – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.

Путь разрешения кризиса зависит от особенностей предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в целом. В работах психологов отмечено, что мужчины и женщины по-разному переживают процесс пересмотра жизненных целей в период от 28 до 33 лет. Мужчины могут сменить работу или изменить свой образ жизни, но их сосредоточенность на работе и карьере не меняется. Женщины на переходе 30-летнего рубежа обычно меняют приоритеты, установленные в молодости. Женщин, ориентированных ранее на замужество и воспитание детей, теперь в большей степени начинают привлекать профессиональные цели; в то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в лоно семьи и брака. Представления мужчин о своем будущем положении и о том мире, который их будет окружать, обычно проще и не столь разнородны, как у женщин. Женщинам, именно вследствие разнородности их устремлений, значительно труднее достичь своих целей, чем мужчинам.

К тридцати годам человек становится уникальной личностью, со своим мировоззрением, со своим стилем деятельности, образом жизни, кругом общения и манерами поведения. Человек находится на вершине развития своих интеллектуальных возможностей. Он прошел серьезную школу социальной и общественной жизни.

## *Глава 4.2. Взрослость (30 – 42 года)*

### *4.2.1. Общепсихологическая характеристика взрослости*

Взрослость характеризуется психологами как годы «пик», как оптимум для профессиональных и интеллектуальных достижений, как период интеграции многообразных связей и отношений с другими людьми, накопления сравнительно постоянных материальных средств, лидерство в различных видах деятельности и старшинство по возрасту среди своих сотрудников. Перед взрослым человеком стоит задача добиться социального и профессионального продвижения и достичь поставленных жизненных целей.

*Какого человека можно считать взрослым?* Во-первых, взрослость определяется **физиологически**, с точки зрения оптимального функционирования всех систем организма. Внешне взрослые люди продолжают расти, физиологически изменяться – достигает оптимума и изменяется функционирование костной, мышечной и других систем. Скажем, сексуальные функции у женщин достигают оптимума к 26-30 годам и держатся на этом уровне до 60 лет; мужчины же переживают их постепенный спад после 30 лет.

Во-вторых, взрослость определяется **социально и юридически** – с точки зрения возможности соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений (образование, профессия, укорененность в социальных сообществах и т.д.), нести ответственность за собственные решения и поступки.

В третьих, взрослость – категория **психологическая**, учитывающая собственное отношение человека к возрасту, переживания себя относящимся к определенной возрастной когорте.

В стадии взрослости развитие человека зависит от целого ряда факторов: степени и продуктивности его социальной активности, достигнутого им статуса, особенностей протекания предыдущих стабильных и критических периодов. Взрослому человеку свойственны взвешенные оценки своих возможностей. Он ставит конкретные жизненные цели и имеет все возможности их достижения. Этот возраст переживается как апогей жизни. К окончанию ступени индивидуализации (по периодизации В.И.Слободчикова) складывается целостная самооценка личности, в которой отражены результаты жизненного пути как целого, жизни как решаемой задачи. Стабилизация основных психологических структур, ценностных ориентаций, уровня притязаний сопровождается повышением стабильности и внутренней последовательности образа Я. Под влиянием целей и условий труда формируется профессиональный тип личности с характерной для него манерой деятельности, общения и поведения, установками и интересами. Человек становится и субъективно осознает себя единственным в своем роде, уникальной и неповторимой личностью.

### *4.2.2. Особенности интеллектуальной и профессиональной деятельности*

Период взрослости характеризуется тем, что основные или высшие достижения многих видов творческой, теоретической деятельности приходятся именно на эти годы. В этот период происходит новая дифференциация отдельных сторон интеллекта и в то же время – более высокий уровень его общей интегрированности. Так в промежутке от 34 до 37 лет наступает *второй пик* в развитии

мышления взрослого человека, устанавливаются все более тесные и устойчивые связи между образным, вербально-логическим и практическим мышлением.

У взрослого человека при различных формах творческой активности интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня. Экспериментальные исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что кульминационные моменты научного творчества относятся к 35-40 и 40-45 годам жизни. Средний максимум творческой активности для многих специальностей отмечается в 35-39 лет. При этом пик творческих способностей проявляется до 30-34 лет в таких науках как математика, физика, химия; в 35-39 лет – у геологов, медиков и др.; между 40 и 55 годами – кульминационные моменты достижений у представителей научной, философской и политической областей деятельности. *Таким образом, период взрослости и начало зрелости является наиболее продуктивным в отношении высших достижений интеллекта.*

Как показал Б.Г.Ананьев, интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от двух факторов: внутренним фактором является одаренность человека, внешним – образование. Образование противостоит старению, затормаживает его процессы. Поэтому подготовка, переподготовка и постоянное повышение квалификации работников, создание на производстве системы непрерывного образования кадров являются важными условиями профессионального и интеллектуального развития человека.

Исследователи характеризуют этот период как *организационный*, потому что человек в этот период склонен к тому, чтобы все проблемы решить организационным путем. Умение обобщать, анализировать факты и принимать логические решения, основанные на интерпретации фактов и прогнозе, выступают на первый план. Наряду с этим есть растущая потребность, прежде всего у мужчин, проявить свои организаторские способности, находясь у власти. Человек в возрасте от 30 до 40 лет находит удовлетворение в сознательном служении делу конкретной организации.

В этот период жизни профессию, как правило, не меняют. Взрослый человек достигает высот в профессиональной деятельности, приобретает авторитет у сотрудников и заметный социальный статус. В эти годы человек обладает достаточным опытом общественно-трудовой деятельности; он имеет большие перспективы личностного и профессионального роста. В этот период человек старается показать все, на что он способен в избранной им профессии.

На стадии взрослости существуют определенные различия в характере трудовой деятельности мужчин и женщин. Большинство женщин стараются совместить работу с семейными обязанностями. Некоторые женщины оставляют работу в тот период, когда им приходится растить маленьких детей, другие трудятся неполный рабочий день, третьи работают на дому.

В исследованиях зарубежных психологов выявлено, что работающие женщины отличаются от неработающих более крепким психическим и физическим здоровьем. Они реже страдают депрессиями, сердечными и язвенными заболеваниями. Они отличаются более высоким уровнем самоуважения. Самоуважение, удовлетворенность жизнью и самовосприятие у ориентированных и неориентированных на карьеру женщин резко различаются.

### *4.2.3. Характеристики взрослой личности*

Взрослые люди также пытаются добиться определенной стабильности не только в своей работе, но и в остальных сферах своей жизни. Изменяется позиция по отношению к другим людям. **Взрослый человек не только полностью отвечает за самого себя, но и начинает осознавать ответственность за других людей, за молодежь, еще не обладающую жизненным опытом, за своих детей.** Перед ним стоит ряд жизненных задач: стать возможно лучшим родителем для своих детей, достичь совершенства в профессии, проявить себя на общественном поприще, быть преданным другом, интересным партнером в общении. Отсюда потребность в кропотливой работе над устранением личных недостатков, стремление к самосовершенствованию.

Б.Ливехуд пишет, что в период взрослости в браке заканчивается первая влюбленность. Должны быть открыты другие источники брака, он не должен превращаться в рассудочную деловую связь, когда у каждого своя задача и совместная жизнь становится рутинной без волнения и неожиданностей. Только общий духовный союз может вывести супружескую пару на более высокий уровень совместной жизни. Сексуальные отношения стали привычными, теперь должна вырасти более глубокая связь, чтобы отношения не задушил рационализм. Эта более глубокая связь может быть только сознательным решением отделить в своем отношении к спутнику жизни существенное от несущественного. Из этого вначале вырастает теплое чувство товарищества, взаимного доверия. Позднее окажется, что эта дружба является фундаментом углубления отношений, которые затем могут развиваться в настоящую, основанную на духовной связи любовь.



В этой фазе развития многое зависит от *отношения к самому себе*. Кто не может принимать самого себя со всеми слабыми и сильными сторонами, кто избегает конфронтации с самим собой, неутомимо гоняясь за карьерой, успехом или удовлетворением своего честолюбия, тот не будет способен и к принятию другого, к постижению его подлинной человеческой сути. Все это может привести со временем к распаду брака.

Б.Ливехуд считает, что к взрослому возрасту человек обретает «доминирующий основной склад», афористически определяя его как «*тональность, в которой пишется личная биография*», а по сути имея в виду жизненную направленность, определяемую всем предшествующим психическим развитием, в том числе внешними обстоятельствами жизни, социально-культурными факторами, семейным укладом, в котором воспитывался человек, профессиональным выбором, уровнем общественной активности и т.д. Это – своеобразная склонность строить и проживать жизнь именно таким образом и находить в этом переживание истинности, ценностности, осмысленности своего жизненного пути и удовлетворения от жизни. В.И.Ковалев выделяет несколько типов поведения во взрослом возрасте:

1) *стихийно-обыденный тип*: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно, фрагментарно;

2) *функционально-действенный тип*: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их объективные или субъективные последствия; у такого человека отсутствует «жизненная линия»;

3)  *созерцательно-продолженный тип*: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у нее отсутствует четкая организация времени жизни;

4)  *созидательно-преобразующий тип*: личность пролонгированно осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем.

Нет ни одной фазы жизни, которая была бы для человека более важной, чем другие. В каждом возрасте человек может быть и является именно тем, чем он должен быть. Не исключение здесь и взрослость, с которой принято связывать такие *новые личностные характеристики*, как 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти и организаторские способности; 3) способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям; 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; 7) способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; 8) формирование индивидуального жизненного стиля; 9) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; 10) реализм, трезвость в оценках и чувство «деланности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей.

Особая значимость периода взрослости заключается в том, что, включаясь во все многообразие общественных отношений, человек становится их подлинным субъектом, сознательно формируя свое сугубо индивидуальное отношение к окружающему миру. Формируются такие качества личности, как объективность, взвешенность, деловитость. **К 40 годам человек обретает уникальную полноту самобытия**, которая складывается из многообразия его прав и обязанностей в разных сферах жизни и деятельности: в обществе, на работе и в семье: **и в то же время – предельную ответственность за мир и за себя в мире.**

Большинство взрослых людей обретают к 40 годам устойчивость в жизни и уверенность в себе. Но одновременно в этот, казалось бы, надежный и спланированный взрослый мир прокрадывается сомнение, связанное с оценкой пройденного жизненного пути, с пониманием стабилизации, «деланности» жизни, переживаниями отсутствия ожиданий новизны и свежести, спонтанности жизни и возможности в ней что-то изменить (так свойственным детству и юности), переживанием краткости жизни для осуществления всего желаемого и необходимости отказаться от явно недостижимых целей.

О периоде взрослости хорошо сказал Е.Евтушенко:

Сорокалетье – странная пора,  
Когда еще ты молод и не молод  
И старики тебя понять не могут,  
И юность, чтоб понять, - не так мудра.

Сорокалетье – страшная пора,  
когда измотан с жизнью в поединке  
и на ладони две-три золотинки,  
а вырытой пустой земли – гора.

Сорокалетье – дивная пора,  
когда иную открывая прелесть,  
умна, почти как старость, наша зрелость,  
но эта зрелость вовсе не стара.

#### 4.2.4. Кризис зрелости (39 - 45 лет)

Кризис зрелости вызревает незаметно, а протекает длительно. *Это время подведения предварительных итогов.* Нередко прежние мотивы, прежние представления о себе, о своих возможностях и перспективах перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям и условиям жизни. *Меняется на обратный знак соотношение между пройденным и оставшимся жизненным временем.* Человек спрашивает себя, что он успел сделать в жизни, осознает, что диапазон будущего для него начинает существенно сокращаться.

*Одни исследователи главной характеристикой кризиса полагают осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования.* Приходят на память мечты и ожидания юности, начинается их сравнение с достижениями, как правило, не в пользу последних. Поскольку же человеческие мечты почти всегда имеют некоторые нереалистические черты, оценка их расхождения с действительностью на этой стадии окрашена, как правило, в отрицательные и эмоционально-тягостные тона: жизнь прошла напрасно, ничего не приобретено. Время уходит, чтобы преодолеть разрыв между мечтами и действительностью. В 20-30 лет человек может быть «подающим надежды» - люди могут сказать о нем: «Вот многообещающий артист, руководитель, психолог», но после 40 так уже никто не скажет – это время исполнения обещаний. Освобождение от иллюзий, которое является типичным для 40 лет, может оказаться угрожающим для личности. Данте так описывал свое собственное смятение в начале десятилетия «роковой черты»: «Земную жизнь пройдя до половины, я оказался в сумрачном лесу, путь правый потеряв во тьме долины». Многие творческие личности погибают в этот период или же добровольно уходят из жизни. Те же из них, кто переживает эту свою «роковую черту» и сохраняет это творческий потенциал, обычно обнаруживают значительные изменения в характере творчества.

*Другие авторы главную причину кризиса середины жизни видят в убывании жизненных сил.* В 40-42 года появляются первые признаки убывания физических сил. Человек замечает, что он уже не в состоянии добиваться результатов, сопоставимых по своей значимости с его прошлыми достижениями. Организм слабеет и начинает заметно сдавать. Появляются хронические возрастные заболевания. Старость, о которой раньше и не думалось, хотя и не наступила, однако заставляет человека чувствовать свое дыхание. Невольно появляются мысли, что лучший, наиболее работоспособный период жизни уже позади, а сделано так мало. Убывание физических сил и привлекательности – одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста.

*Третья группа исследователей обозначают кризис зрелости как кризис ценностей и объясняют его поиском новых ценностных оснований жизни.* В молодости и во зрелости человек успешно пользовался определенной системой ценностей: работа, семья, социальное и материальное благополучие. Эта система ценностных ориентаций казалась единственно возможной и действенной; все жизненные проблемы решались в рамках этой системы. *Вступление на ступень универсализации (по В.И.Слободчикову) развития означает поиск новых ценностей, ради которых стоит жить.* Это – поиск прежде всего духовных опор. Духовное развитие человека в конце тридцатых – начале сороковых находится на распутье. Или оно уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются совершенно другие творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческих сил человека. Этот подъем приходится на вторую половину 50-х годов и продолжается в некоторых случаях до 70-х, хотя обычно после 65 отмечается явный спад. *В этот период жизни начинают доминировать «духовно-душевные стремления».* Человек входит в совершенно новую и очень важную фазу своей жизни, в которой он вырастает для зрелого человеческого бытия.

В период кризиса взрослости человеку приходится производить переоценку ценностей. Если такая переоценка произведена, человек начинает перестраивать и свой образ жизни в соответствии с ней. Если это не сделано, взрослый человек сохраняет иллюзии о себе как о молодом человеке – в дальнейшем это может привести к отчаянию и разочарованию в жизни.

Основа для переоценки ценностей закладывается на предыдущих стадиях развития. Б.Ливехуд пишет, что если человек в третьем десятилетии жизни не заложил хотя бы фундамента для установления содержательных связей с другими (на работе, в семье, с друзьями), то в кризисе сороковых годов он будет испытывать большие трудности. Тот, кто убежден в том, что у человека только биологическое существование, с ужасом будет думать о том времени, когда исчезнут скромные радости тела. В тоске по собственной юности такие люди стремятся найти более молодого спутника жизни. В супружеских отношениях, как полагает Б.Ливехуд, должны совместно предприниматься поиски нового содержания жизни, которые могут привести к «новой встрече» друг с другом: «Из этих отношений, которые постепенно можно назвать любовью, вырастает верность, преодолевающая смерть, что происходит и с другим партнером. Эти отношения рождаются в тридцатые годы, они должны долго и тщательно сохраняться, и в пятидесятые годы они расцветают полностью. Эта любовь не требует, она отдает. В старости брак может стать еще интенсивнее».

Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознания ограниченности времени жизни любого человека. Как отмечают отечественные психологи, если человек в кризисе взрослости осознает и оценит реальное положение вещей, с учетом этого наметит новые цели или скорректирует старые, если предпочтет активно действовать, решать проблемы, а не сетовать бесконечно на невезения, коварства жизни, то он вполне преодолеет этот «перевал» и с новыми планами, с чувством оптимизма вступит в следующий период своей жизни – период зрелости. Самым опасным в период взрослости следует считать состояние застоя, при котором прогрессивного развития личности не происходит. И напротив, разумная и адекватная переоценка ценностей в середине жизни приведет к глубинному обновлению личности, создает благоприятные предпосылки для успешного «вхождения» в следующий период – период зрелости (40-45 – 55-60 лет), к росту удовлетворенности не только на период зрелости, но и на более поздние годы.

Психолог Б.С.Братусь полагает, что ***выход из кризиса середины жизни может быть как позитивным, так и негативным.*** При позитивном варианте человек находит пути дальнейшего самосовершенствования; он достигает соответствия между своими возможностями и мотивами, либо изменяет смысловую сферу в том направлении, в котором будет возможно поступательное развитие личности. Невозможность осознания этой альтернативы приводит к аномальному развитию личности, реактивному преодолению сложившегося противоречия, к появлению разного рода «защитных» мотивов, которые толкают к осуществлению ложнокомпенсаторной деятельности. Смысл этой деятельности сводится к тому, чтобы «законсервировать», оставить прежним внутреннее противоречие и тем самым приспособиться к нему.

***Результатом кризиса средних лет является выработка нового образа Я, переосмысление жизненных целей, внесение изменений во все области привычного существования, приведение личности в соответствие с изменившимися условиями жизни.*** «Происходит нечто вроде «терапии смысла жизни», отмечает А.В.Толстых, - когда человек, осмысливая уже прожитое, обдумывая предстоящее, оказывается порой способным на самые радикальные шаги.

### *Глава 4.3. Зрелость (44 – 60 лет)*

#### *4.3.1. Зрелость как этап и качество в психическом развитии человека*

Период зрелости по возрасту и по состоянию духа человека назван был древними греками временем ***«акмэ»***, что означало вершину, высшую степень чего-нибудь, момент наибольшего расцвета человеческой личности, ***«тождественности себе»***. Отечественный психолог Н.Н.Рыбников предложил обозначить термином ***«акмеология»*** специальный раздел возрастной психологии, - о периоде расцвета всех жизненных сил человека, наукой, изучающей зрелую личность. Представление о зрелости как о расцвете личности важно с точки зрения собственно современных проблем психологии зрелости.

По мнению многих психологов, с началом периода зрелости развитие как таковое прекращается; вместо него происходит простое изменение отдельных психологических характеристик. Так, швейцарский психолог Э.Клапаред считал, что зрелый возраст равносителен остановке в развитии, «окаменелости». В Комитете по развитию человека при Чикагском

университете «задачи развития» никак не сформулированы именно по отношению к зрелой личности. Надо полагать, что причиной этому служит имеющая место и в современной психологии трактовка зрелости, взгляд на зрелость как цель развития и одновременно его конец.

Вместе с тем многочисленными исследованиями отечественных и зарубежных ученых показано, что **процесс развития человека принципиально безграничен, так как развитие представляет собой основной способ существования личности.**

Как и в предыдущие периоды, развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В самом общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей; уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни; менопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии и др.

Во многих главных чертах люди одного возраста похожи. Вместе с тем бесспорно, что сколько людей, столько и разных судеб. И чем дальше мы попытаемся продвинуться в глубину жизненного пути конкретного человека, тем более значимыми предстанут различия, по сравнению с его сверстниками, более многообразными будут индивидуальные особенности существования. Интересный анализ степени зрелости личности и ее жизненных отношений осуществлен Е.Б.Старовойтенко. Личность неповторима. Многообразие ее проявлений в зрелом возрасте довольно велико: общественно открытые и замкнутые в кругу узко личных отношений; деятельные, активные и пассивные, бездеятельные; альтруисты и эгоисты; самостоятельные и зависимые; созидатели и разрушители; гармоничные и противоречивые и т.д. Различия типов определяются следующими факторами: 1) полнотой, глубиной, разносторонностью связей личности с обществом; 2) активностью человека в освоении различных форм общественной деятельности; 3) эффективностью развития личности как субъекта общественной деятельности и отношений; 4) уровнем сознательной организации человеком своей общественной жизни; 5) мерой преломления во внутренних свойствах индивида прогрессивных и регрессивных общественных тенденций; 6) устойчивостью и объемом социально значимых позиций личности; 7) уровнем продуктивности деятельности и масштабом перемен, совершаемых человеком в общественных отношениях и в собственной жизни.

Используя положения и выводы, содержащиеся в философских, социологических и психологических исследованиях, Е.Б.Старовойтенко дает развернутое структурное описание типов отношений, которые необходимы личности для полноценного включения в процессы совершенствования нашего общества и характеризующих ее как **социально зрелую**. В эту структуру входят следующие типы отношений: зрелое интеллектуальное отношение к жизни; деятельностно-продуктивное; зрелое профессиональное; социально активное; зрелое нравственное; эстетическое; осознанное отношение личности к себе – субъекту жизни. Решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней. Психологически ответственное лицо – это личность, отвечающая за содержание своей жизни и отвечающая прежде всего перед собой и другими людьми.

**Период зрелости – вершина жизненного пути личности**, особенно тогда, когда человек здоров, полон сил, бодрости, знаний, опыта. Человек достигает к этому времени профессионального мастерства и вершин и определенного положения в обществе. Как правило, сил и энергии у него становится меньше, чем в более ранние возрастные периоды, но профессиональные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умения организовать свою работу и окружить себя помощниками. Потребность передать опыт находит свою реализацию в «сотворении ученика», последователя. **В этом возрасте большинство людей достигает вершины профессиональной и общественной карьеры**, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни. Как пишет А.В.Толстых, «акмэ» и в наше время остается «акмэ», и зрелый человек и сегодня занимает центральное место в общественной и возрастной структуре общества, в нем завязаны главные «приводные ремни» государственного, общественного и хозяйственного механизма. И роль эта из разряда «главных».

Люди зрелого возраста становятся поколением, которое должно вести дела. Эта новая ответственность влечет за собой некоторое подведение итогов. Они могут сожалеть о том, что не достигли каких-то целей, а какие-то дела так и остались незавершенными; возможно, им придется признать, что ряд планов так и останется планами. *Людьми зрелого возраста необходимо жить настоящим в большей степени, чем любой другой возрастной группе.* Молодые могут смотреть вперед, старики – оглядываться назад, но зрелые люди, обремененные обязательствами по отношению к двум поколениям и по отношению к самим себе, должны жить «здесь-и-сейчас». Они

принимают на себя роль хранителей семьи, соблюдая семейные традиции, отмечая достижения, сохраняя семейную историю.

***Зрелость – это срединный период, своего рода мост между двумя поколениями.*** Достигшие определенной полноты жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Зрелый человек занимает срединное положение между своими родителями, вступившими в пору старости, и своими собственными детьми, которые в это время стоят на пороге самостоятельной жизни. Эстафета ответственности передается зрелому поколению за все стороны жизни (духовной, материальной и др.) в семье, что делает зрелого человека главой семьи.

Уход за родителями служит предзнаменованием будущего положения людей зрелого возраста, которое сейчас ухаживают за своими родителями, но в недалекой уже старости им придется столкнуться с собственной зависимостью от своих детей. Возможные внутренние конфликты, связанные с этим наряду с самыми реальными ограничениями во времени и свободе, конкурирующими обязанностями и нарушением сложившегося образа жизни, могут создавать стрессогенную обстановку.

***Многие зрелые люди оказываются в новой для них роли бабушек и дедушек.*** Для большинства из них выполнение этой роли является деятельностью, приносящей глубокое удовлетворение; они занимаются воспитанием нового поколения, не неся на себе обязанностей родителей и не вступая в напряженные отношения и конфликты, возникающие между родителями и ребенком.

***В период зрелости претерпевает изменения семейная жизнь.*** Как правило, выросшие дети уходят из семьи. Супруги часто остаются вдвоем. Это требует выстраивания новых отношений друг с другом. А.В.Толстых отмечает, что «нередко супруги, прожившие два десятка лет вместе, вырастившие детей, осматривая свое опустевшее жилище, с удивлением вглядываясь друг в друга, обнаруживают, что стали чужими людьми, - и расстаются. Другие переживают ренессанс чувств, второй пик взаимной любви».

Наиболее характерными чертами личности человека зрелого возраста являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в производственной, семейной и личной жизни, борьба за пространство своего развития, повышенное внимание к состоянию своего здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту.

#### ***4.3.2. Закономерности развития в стадии зрелости***

В зрелые годы после произведенной переоценки ценностей наступает новый расцвет творческой деятельности, причем не за счет количественных ее показателей, а за счет углубления ее качества. Основное чувство, которое испытывает человек в эти годы, - полнота жизни, удовлетворенность ею. В этот период взрослый человек смотрит на жизнь гораздо шире, чем раньше. *Картина мира, смысл жизни для него становятся все более глубокими и дифференцированными, переживания неизбежных потерь компенсируются возрастающей мудростью и терпимостью.*

Как отмечалось ранее, индивидуальному развитию человека присущи противоречия и гетерохронность (неравномерность), что является в свою очередь, существенной характеристикой в определении зрелости (незрелости) той или иной структуры психики человека как индивида и личности. Изучены и описаны явления гетерохронности общесоматического, полового и нервно-психического созревания. При этом замечено, что чем старше человек, тем более заметна гетерохронность, а на стадии зрелости возрастает и вариативность несовпадений. Общесоматическая и половая зрелость человека как индивида определяются биологическими критериями. Однако нервно-психическое развитие не укладывается полностью в рамки физического созревания и зрелости. Интеллектуальное развитие человека имеет свои критерии умственной зрелости, они зависят от конкретной системы образования в конкретную историческую эпоху. Гражданская и личностная зрелость варьирует в зависимости от общественно-экономического устройства социума, национальных особенностей и традиций и никак не зависят от физического развития человека. Существенное значение в общественной жизни имеет определение трудовой зрелости (полного объема трудоспособности), критерии которой во многом зависят от состояния физического и умственного развития человека.

Начало периода зрелости – очень бурное время. В биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы, что основано на инволюции тканей тела. Каждый орган человеческого тела имеет собственную кривую жизни. Каждый зрелый человек знает из опыта, что легочная ткань становится менее эластичной. Вся мускулатура также теряет эластичность; это

приводит к тому, что зрелый человек для одной и той же работы тратит больше энергии, чем в молодые годы. Эти изменения происходят постепенно. *За период зрелости в организме человека происходят очень серьезные половозрастные изменения*, во многом предопределяющие стрессовые состояния. Начинают подкрадываться и развиваться болезни. Например, для мужчин сердечно-сосудистые заболевания становятся опасными уже к 50 годам, для женщин – к 70. Эту особенность специалисты объясняют различным гормональным фоном: андрогены (мужские половые гормоны) способствуют увеличению содержания холестерина в сыворотке крови, а эстрогены (женские половые гормоны) этот уровень понижают. Только в постклимактерический период, когда количество эстрогенов в организме женщины понижается, риск сердечно-сосудистых заболеваний усиливается и для нее. Страх перед болезнью и возможной смертью порождает стрессовые состояния.

Самое важное и самое известное изменение – это изменение эндокринных желез. У мужчины и женщины начинается процесс инволюции в деятельности половых желез.

Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным переход от состояния максимальной активности, бурной деятельности, присущей периоду «акме», к ее постепенному свертыванию, ограничению в связи с тем, что подтачивается здоровье, меньше становится сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании, внутреннем сопротивлении это сделать, так как сегодня человек в свои 50-60 лет субъективно не ощущает себя «старым». В этих сложных жизненных ситуациях, кажущихся порой безвыходными, жизнь не утрачивает смысла и ценности, если научиться подчинять себе обстоятельства (разумеется, там, где это возможно и целесообразно); развить в себе способности управлять своими эмоциями, способности к самоанализу и саморегуляции поведения.

Очень важно в зрелом возрасте уметь сохранять эмоциональную стабильность в любых стрессовых ситуациях, находить возможности к осмыслению происходящих изменений (физических, физиологических, психологических и т.д.). Тогда и мужчинам и женщинам будет легче справляться с причинами и последствиями назревающих в организме и личности «сбоев».

Психолог Г.С.Абрамова выделяет особые жизненные задачи, стоящие перед человеком в период зрелости, которые требуют и особых способностей для их решения. Задачи, стоящие перед женщиной, связаны с оценкой ею взятых жизненных обязательств как по отношению к себе, так и по отношению к близким. К этому ее побуждает множество реально и сильно действующих факторов – изменение собственного физиологического состояния, изменение состава семьи и своей роли в семье (бабушка, теща, свекровь), достижение высокого профессионального уровня. *Женщине* нужно подняться над буднями, качественно в ином свете увидеть свою собственную жизнь, заново обрести уверенность в себе, в своей нужности, в своей ценности. Так она становится домашним философом, открывая для себя искусство жить, обучаясь ему. Период зрелости – это время, когда женщина может найти в себе силы для достижения значимого положения в обществе, в семье, в собственных глазах за счет обновления границ собственного Я, за счет обретения полноты смысла своей жизни.

*Мужчина* остается ценным работником в своей профессиональной сфере. Умение отделять главное от второстепенного приходит как следствие формирования обобщенной концепции жизни, с которой соотносятся собственные переживания. Период зрелости для мужчины – это открытая борьба со смертью, которая признаками собственного старения и старения близкого человека начинает постоянно присутствовать в конкретных проявлениях. К середине периода зрелости нормальный мужчина словно открывает для себя радости жизни, буквально в один день принимая решение об изменении образа жизни и осуществляя его с завидной педантичностью. Если для женщины очень значимыми являются семья и работа, то для мужчины не меньшее значение имеют друзья и общество в целом.

*В зрелом возрасте человек становится подлинным распорядителем практически всех своих душевных сил; они могут быть теперь сознательно реализованы, образуя полноту реальной жизни во всех ее измерениях: в деятельности, в отношениях, в миропонимании.*

### *4.3.3. Кризис зрелости (55 – 65 лет)*

Развернутое описание кризиса зрелости дает Б.Ливехуд. Он отмечает, что примерно в возрасте 56 лет в жизни человека проносится новая гроза. Жизнь равномерно шла в предыдущей фазе на высоком уровне: перед глазами была далекая перспектива, мир воспринимался во всей полноте и главным образом вокруг себя. Теперь взгляд снова обращается вовнутрь. Многие переживают начало кризиса как преддверие еще больших испытаний, возникает чувство, что на них надвигаются такие задачи, которых они себе и помыслить не могли. Самое время подготовиться к тому, что еще хочешь

сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить. С растущим страхом понимаешь, что, может быть, сделаешь меньше, чем думал. Прошлое проходит перед тобой – непонятно, как тратил так много драгоценного времени на какие-то пустяки. В этой жизни больше нет большого будущего – что же остается, наперекор всему?

В определенном отношении развитие жизни к 63 годам предварительно завершилось. Кризис и *инволюция*, кульминация пятидесятих годов и, наконец, последняя, окончательная инвентаризация сделали из нас зрелых людей, развивших в себе чувство различия между умом и мудростью, гордостью и скромностью. Б.Ливехуд в книге «Кризисы жизни – шансы жизни» пишет, что в последние годы перед библейским возрастом мы должны подвести итоги и настроиться на тишину и покой старости, но и на ее повышенную внутреннюю активность, из которой вырастает доброта. Нужно подготовиться также к уменьшению физических сил и увеличению зависимости от других.

Ш.Бюлер говорит об этой стадии как о начале старения; она отмечает, что решающим фактором здесь является приближающийся конец или, по крайней мере, реальность ухода на пенсию. Этот период жизни она обозначает как «трудный возраст душевного кризиса».

Д.Бромлей годы жизни человека от 55 лет до 65 лет называет предпенсионным возрастом, который характеризуется как период очевидного упадка физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных потенций и интересов. Вместе с тем эти годы жизни сензитивны для наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от рутинных занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. Существенной стороной жизни в этом возрасте Д.Бромлей считает изменение всей мотивации человека в связи с подготовкой его к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению.

Г.С.Абрамова отмечает, что людей зрелого возраста можно разделить на следующие группы: 1. *Очень хотят выйти на пенсию*, чтобы заняться другим делом. Они активно готовятся к этому, получают дополнительную специальность или просто осваивают новую, необходимую информацию. Пенсия воспринимается как начало новой жизни, когда можно заняться любимым делом с полной отдачей. 2. *Очень боятся выхода на пенсию*. Правдами и неправдами пытаются продлить время работы, чувствуют себя никому ненужными, если не могут заработать достаточное, с их точки зрения, количество денег. 3. *Равнодушные* – они уже давно не работают с полной отдачей, и выход на пенсию не приносит им существенных переживаний, связанных с необходимостью перераспределять жизненную энергию.

Кризис зрелости соотносится с заключительным (восьмым) кризисом, выделяемым Э.Эриксоном, который связан с переходом человека на уровень *интегативности* – завоеванию всех семи предшествующих стадий развития. Интегативность обнаруживает себя в склонности человека к порядку, в принятии прошлого и готовности взять на себя лидерство в настоящем (а при определенных обстоятельствах и отречься от него). Это и принятие единственного жизненного цикла с определенным кругом лиц, входящим в него. Все это подразумевает новую и совершенно иную любовь к своим родителям, принятие их такими, какие они есть, и восприятие жизни в целом как личной ответственности. Это чувство дружеской связи с мужчинами и женщинами разных времен и разных профессий, которые создавали окружающий их мир.

Э.Эриксон отмечает, что отсутствие или утеря такой нарастающей «*эго-интеграции*» приводит к расстройству нервной системы или полной безысходности: судьба не принимается как обрамление жизни, а смерть – как ее последняя граница. Отчаяние вызывается прежде всего временной ограниченностью дееспособности человека, поскольку он не имеет возможности опробовать иные пути, ведущие к интеграции.

После 50 лет, когда накопленный опыт позволяет реалистичнее оценить соотношение ожидаемого и достигнутого, человек начинает подводить итоги своей прошлой деятельности и своих свершений, задумываться над смыслом жизни и ценности сделанного. Заглядывая в будущее, человек вынужден пересматривать свои цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье. Доминирующим источником жизненной удовлетворенности становятся успехи детей.

Кризис может быть преодолен и преодолевается многими людьми, когда они понимают роль и место своей деятельности в историческом и общественном процессе и не только смиряются с необходимостью прогресса, обновления профессиональной деятельности, прихода новых людей, но и сами включаются в процесс созидания нового, используя все свое влияние общественного и профессионального положения. В новой ситуации развития, оказавшись на вершине жизни и не имея сил подняться выше, человек может на основе самоанализа восстановить тождественность себе в

новых условиях, найти себе и своему Я место в этих условиях, выработать соответствующую форму поведения и способ деятельности.

А.В.Толстых пишет: «Особую напряженность и остроту этому самоанализу (в отличие от самоанализа подростка или молодого человека) придает именно тот факт, что в ходе дальнейшей жизни возможны минимальные изменения, «исправления» пройденного пути, для которых остался небольшой запас сил и времени. Это мучительный переход от состояния максимальной активности, бурной деятельности к ее постепенному свертыванию, ограничению, накладываемому здоровьем, дефицитом творческих сил и необходимостью уступить место новым поколениям».

На этой стадии возможно продолжение творческой деятельности и профессионального роста, выражающееся в анализе и обобщении своего профессионального опыта и передаче его следующему поколению. В развитии профессионала наступает *фаза наставничества*. Появление учеников и последователей делает жизнь наполненной, осмысленной и перспективной.

По словам К.Висьневска-Рошковской «Искусство старения – это в какой-то степени искусство созревания. Главные элементы и условия «третьего возраста» - физическое и психическое здоровье, глубокая жизненная мудрость и опыт, открытая альтруистическая позиция. Этот идеал реализовать нелегко, но стоит его осмыслить и встать на путь достижения. Осень своей жизни человек должен встретить подготовленным, чтобы его «третий возраст» стал для него «золотым».

#### Глава 4.4. Старение и старость ( 62 года - ...)

##### 4.4.1. Общая характеристика периода старения и старости. Границы и стадии возраста

Старость – один из самых парадоксальных и противоречивых периодов жизни, связанный с тем, что «последние вопросы бытия» (М.М.Бахтин) встают перед человеком во весь рост, требуя разрешения неразрешимого – совместить возможности старого человека в понимании мира и его жизненный опыт с физической немощью и невозможностью активно воплотить в жизнь все понимаемое.

Но в противовес пессимизму обыденных представлений о старости психологи говорят о таких своеобразных *новообразованиях старческого возраста*, как: 1) чувство принадлежности к группе или группам; 2) чувство, что «ты здесь дома» - личностный комфорт во взаимодействии с людьми; 3) чувство общности с другими людьми, переживание похожести на них; 4) вера в других – чувство, что в каждом человеке есть что-то хорошее; 5) мужество быть несовершенным – ощущение того, что ошибки делать естественно, что совсем не обязательно быть всегда и во всем «первым» и «правильным», «лучшим и непогрешимым»; 6) ощущение себя человеком – чувство, что ты часть человечества; 7) оптимизм – чувство, что мир можно сделать лучшим местом для жизни.

В то же время старение реально создает много психологических трудностей: ведь это годы «вынужденной праздности», часто проводимые в отрыве от работы с ощущением контраста «той» и «этой» жизни, которая многими воспринимается как унижительная. Вынужденное безделье часто становится патогенным фактором в соматическом и психическом отношении, поэтому многие стараются остаться трудоспособными, трудиться и приносить посильную пользу.

Выделение *периода старения и старости (геронтогенеза)* связано с целым комплексом социально-экономических, биологических и психологических причин, поэтому период позднего онтогенеза изучается различными дисциплинами – биологией, нейрофизиологией, демографией, психологией и т.д. Общее постарение населения является современным демографическим феноменом: доля групп людей старше 60-65 лет составляет свыше 20% общей численности населения во многих странах мира. Средняя продолжительность жизни современного человека значительно выше, чем у его предков, и это означает, что пожилой и старческий возраст превращается в самостоятельный и достаточно продолжительный период жизни со своими социальными и психологическими особенностями. Эти демографические тенденции приводят также к усилению роли пожилых и старых людей в общественной, политической, культурной жизни общества и требуют анализа сущностных характеристик развития человека в этом периоде жизни. Геронтолог И.Давыдовский говорил, что опыт и мудрость всегда были функцией времени. Они остаются привилегией взрослых и пожилых. Для геронтологии как науки не так важно «прибавить годы к жизни»; важнее «прибавить жизнь к годам».

Процесс старения неоднороден. Традиционно выделяют три градации периода геронтогенеза: *пожилой возраст* (для мужчин – 60-74 года, для женщин – 55-74 года), *старческий возраст* (75-90 лет) и *долгожители* (90 лет и старше). Но современные исследования показывают, что в последние десятилетия процесс старения замедляется. Человек 55-60 лет может совершенно не ощущать себя



старым и по социальным функциям может находиться в когорте взрослых – зрелых людей. Так же и само старение внутри указанных фаз не является однородным: кто-то устает от жизни уже к 50 годам, а кто-то и в 70 может быть полным сил и жизненных планов.

Старение – процесс универсальный и неизбежный, представляет собой генетически запрограммированный процесс, сопровождающийся определенными возрастными изменениями в организме. Ему подвержены все телесные органы и системы организма, даже при оптимальных генетических и средовых условиях. 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. Иссушение кожи, в свою очередь препятствует потовыделению, которое регулирует поверхностную температуру тела. Из-за ослабления чуткости нервной системы пожилые и старые люди замедленно реагируют на изменения внешней температуры и поэтому больше подвержены неблагоприятному 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.

Многие исследования свидетельствуют о старении сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других систем, т.е. об отрицательных сдвигах, происходящих 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. С физиологической и психологической точек зрения, старость менее жестко связана с хронологическим возрастом, чем любой более ранний период жизни вплоть до 60-65 лет. Сложность процесса старения выражается в усилении и специализации действия *закона гетерохронии*, в результате чего имеют место длительная сохранность и даже улучшение функционирования одних систем и ускоренная, происходящая разными темпами, инволюция других. Дольше всего сохраняются в организме те структуры и функции, которые тесно связаны с осуществлением основного жизненного процесса в его наиболее общих проявлениях. Хотя эволюционно-инволюционные процессы присущи всему онтогенезу в целом, именно в период старения разнонаправленность определяет специфику как психического, так и непсихического развития. Кроме того, все изменения в период старения носят ***индивидуальный характер***.

Сложный и противоречивый характер старения человека как индивида связан с количественными изменениями и качественной перестройкой биологических структур, включая и новообразования. Организм адаптируется к новым условиям; в противовес старению развиваются приспособительные функциональные системы; активизируются различные системы организма, что сохраняет его жизнедеятельность, позволяет преодолевать деструктивные (разрушительные, отрицательные) явления старения. Все это формирует вывод, что период позднего онтогенеза является новым этапом развития и специфического действия общих законов онтогенеза, гетерохронии и структурообразования.

Учеными доказано, 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 биологических процессов. Это осуществляется с помощью эмоциональной психомоторной сферы человека. Центральным механизмом сознательной регуляции является речь, значение которой существенно вырастает в период геронтогенеза. Б.Г.Ананьев писал о том, что «речемыслительные, второсигнальные функции противостоят общему процессу старения и сами претерпевают инволюционные сдвиги значительно позже всех других психофизиологических функций».

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 онтогенеза должно усиливаться.

Пожилые и старые люди не составляют монолитной группы; они в той же мере разнородны и сложны, как и люди в отрочестве, юности, молодости, зрелости, зрелости. Дальнейшие изменения в период геронтогенеза зависят от степени зрелости конкретного человека как личности и субъекта деятельности. Имеются многочисленные данные о сохранении высокой жизнеспособности и работоспособности человека не только в пожилом, но и в старческом возрасте. Большую положительную роль в этом играет множество факторов: уровень образования, род занятий, зрелость личности и др. Особое значение имеет творческая деятельность личности как фактор, противостоящий инволюции человека в целом.

#### *4.4.2. Изменение структуры социальной активности в старости*

Хотя старение – неизбежный биологический факт, тем не менее социально-культурная среда, в которой оно происходит, оказывает на него свое влияние. Душевное здоровье современного человека на любой фазе жизни во многом определяется его вовлеченностью в общение. Чем старше становится человек, тем больше в силу объективных причин сужаются его социальные связи и снижается социальная активность. Это обусловлено, *во-первых*, прекращением обязательной профессиональной деятельности, естественным образом влекущей за собой установление и обновление системы социальных связей и обязательств; очень немногие старики продолжают активно участвовать в деловой жизни.

*Во-вторых*, постепенно «вымывается» его возрастная когорта, и многие близкие ему люди и друзья умирают или возникают трудности в поддержании отношений – «иных уж нет, а те далече». В ряде работ по проблемам старения отмечается, что принципиально любой человек старится в одиночку, так как в силу преклонного возраста он постепенно отдаляется от других людей. Пожилые люди очень зависят от побочных линий родства и косвенных отношений, стараясь поддерживать их в отсутствии других близких родственников. Любопытно, что многие пожилые люди не хотят, чтобы им напоминали о старости, и не любят из-за этого общаться со сверстниками (особенно с теми, кто жалуется на старость и на болезни), предпочитая общество более молодых людей, обычно – представителей следующего за ними поколения. Отсутствие контактов с обществом способно вызвать у стариков *эмоциональные изменения*: упадок духа, пессимизм, обеспокоенность и страх перед будущим. В этом смысле в более выгодном положении находятся не европейские, а азиатские культуры, которые позволяют старикам сливаться друг с другом, обмениваясь опытом. В этих культурах им отводится роль патриархов, старейшин, что позволяет дольше сохранять вовлеченность в социальные связи.

*В-третьих*, старый человек быстрее устает от напряженных социальных контактов, многие из которых ему кажутся актуально значимыми, и сам ограничивает их. Пожилему человеку чаще хочется побыть одному, «отдохнуть от людей». Круг общения пожилого человека чаще всего бывает ограничен ближайшими родственниками и их зыгакыми и немногими близко живущими друзьями.

Вовлеченность в общение неизбежно убывает с возрастом, что обостряет проблему *одиночества*. Но острее проблема снижения социальной активности и одиночества переживается стариками, живущими в городах, чем с сельской местности, в силу специфичности самих жизненных укладов города и села. Старые люди со здоровой психикой и соматически здоровые охотнее и дольше стараются сохранять и поддерживать имеющиеся социальные связи, часто придавая им характер ритуала (например, ежевечерние звонки по телефону, еженедельный поход по магазинам, ежемесячные встречи друзей, ежегодное совместное празднование годовщин и т.п.) Женщины в среднем сохраняют больше социальных контактов в силу того, что у них больше социальных ролей; чаще они имеют больше друзей, чем мужчины. Тем не менее пожилые женщины чаще мужчин жалуются на одиночество и дефицит социальных контактов.

После 60 лет постепенно приходит *осознание социального отчуждения стариков от последующих поколений*, которое переживается болезненно, особенно в обществах, где нет необходимой социальной поддержки старости. Многие старики часто живут с ощущением ненужности, брошенности, невостребованности, обесцененности. Это означает, что в старости отмечается не только сужение межличностных контактов, но и нарушение самого *качества* человеческих взаимоотношений. Эмоционально неуравновешенные пожилые люди, остро чувствуя это, часто предпочитают деморализующее добровольное затворничество унижению, которое они усматривают в риске стать обузой. Эти переживания могут стать и основой старческих суицидов наряду с материальной необеспеченностью, одиночеством, страхом умереть в одиночестве.

На социальные связи влияет широкий круг факторов. Человек менее остро переживает одиночество, если он ощущает комфортность и стабильность существования, счастлив в домашней

обстановке, удовлетворен своими материальными условиями и местом жительства, если у него есть потенциальные возможности осуществлять по собственному желанию контакты с другими людьми, если он вовлечен в какие-то ежедневные, пусть и необязательные, виды деятельности, если он ориентирован на элементарные, но обязательно долгосрочные проекты (ждет правнука, защиты диссертации сына, урожая от посаженной когда-то яблони и т.д.).

#### 4.4.3. Психологические портреты старости

Так уж повелось, что, говоря об изменениях в личности старых людей, чаще всего называются негативные, отрицательные характеристики, из которых мог бы получиться вот такой *психологический «портрет»*. 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, 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 писал в своем дневнике: «...Никогда я не знал, что так радостно быть стариком, что ни день – мои мысли добрей и светлей».

В старости важны не только изменения, происходящие с человеком, но и отношения человека к этим изменениям. В типологии Ф.Гизе выделяются 3 типа стариков и старости: 1) *старик-негативист*, отрицающий у себя какие-либо признаки старости и дряхлости; 2) *старик-экстравертированный*, признающий наступление старости, но к этому признанию приходящий через внешние влияния и путем наблюдения окружающей действительности, особенно в связи с выходом на пенсию (наблюдения за выросшей молодежью, расхождение с нею во взглядах и интересах, смерть близких и друзей, новшества в области техники и социальной жизни, изменения положения в семье); 3) *интровертированный тип*, остро переживающий процесс постарения; появляются тупость по отношению к новым интересам, оживление воспоминаний о прошлом – реминисценций, интерес к вопросам метафизики, малоподвижность, ослабление эмоций, ослабление сексуальных моментов, стремление к покою.

Не менее интересна классификация социально-психологических типов старости И.С.Кона, построенная на основании зависимости типа от характера деятельности, которой старость заполнена: 1) *активная, творческая старость*, когда человек выходит на заслуженный отдых и, расставшись с профессиональным трудом, продолжает участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи и т.д.; 2) *старость с хорошей социальной и психологической приспособленностью*, когда энергия стареющего человека направлена на устройство собственной жизни – материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование – на все то, на что раньше недоставало времени; 3) *«женский» тип старения* – в этом случае приложение сил старика находится в семье: в домашней работе, семейных хлопотах, воспитании внуков, в даче; поскольку домашняя работа неисчерпаема, таким старикам некогда хандрить или скучать, но удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у двух предыдущих групп; 4) *старость в заботе о здоровье («мужской» тип старения)* – в этом случае моральное удовлетворение и заполнение жизни дает забота о здоровье, стимулирующая различные типы активности; но в этом случае человек может придавать излишнее значение своим реальным и мнимым недомоганиям и болезням, и его сознание отличается повышенной тревожностью. Эти 4 типа И.С.Кон считает психологически благополучными, но есть и отрицательные типы развития в старости. Например, к таковым могут быть отнесены старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие всех, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями. Другой вариант негативного проявления старости – разочарованные в себе и собственной жизни одинокие и грустные неудачники. Они винят себя за свои действительные и мнимые упущенные возможности, не способны прогнать прочь мрачные воспоминания о жизненных ошибках, что делает их глубоко несчастными.

Довольно широко в мировой психологической литературе поддерживается классификация, которую предложила Д.Б.Бромлей. Она выделяет 5 типов приспособления личности к старости: 1) *Конструктивное* отношение человека к старости, при котором пожилые и старые люди внутренне уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими людьми. 2) *Отношение зависимости*. Зависимый от супружеского партнера или от

своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий и благодаря этому охотно уходящий от профессиональной среды. 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 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. Они склонны к острым реакциям страха, 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 эти 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. Завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

Заметим, что представленные основные типы старости, отношения к ней, не исчерпывают всего многообразия проявления поведения, общения, деятельности стареющего человека, многообразия индивидуальностей. Классификации носят ориентировочный характер, с тем, чтобы составить некоторую базу для конкретной (исследовательской или практической) работы с людьми пожилого и старческого возраста.

#### 4.4.4. Личность и старение

На этой стадии развития к человеку приходит **мудрость**, которую Э.Эриксон определяет как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. Мудрость Э.Эриксон предлагает понимать как форму такого независимого и в то же время активного взаимоотношения человека с его ограниченной смертной жизнью, которая характеризуется *зрелостью ума, тщательной обдуманностью суждений, глубоким всеобъемлющим пониманием*. В философской и психологической литературе выделяют мудрость как особый взгляд на жизнь, особое отношение к обстоятельствам и условиям своей жизнедеятельности.

Особое значение имеет осуществление пожилыми людьми **творческой деятельности**. Известно, что творческие силы можно развивать и в глубокой старости. В жизни можно наблюдать удивительную способность старых людей к работе и творчеству, если они своей деятельности не прерывали. Результаты изучения биографий творческих личностей показывают, что их продуктивность и работоспособность не снижаются в позднем онтогенезе в разных сферах науки и искусства.

После 70 лет успешно работали такие ученые, как П.Ламарк, К.Лаплас, Г.Галилей, И.Кант, А.Гумбольдт (его «Космос» написан в период с 76 до 89 лет), И.П.Павлов (его «Двадцатилетний опыт» написан в 73 года, а «Лекции о работе больших полушарий головного мозга – в 77 лет), писатели В.Гюго, С.Вольтер, Б.Шоу, В.Гете (вторая часть «Фауста» написана к 80 годам), Л.Н.Толстой (в период написания «Воскресения» ему 71 год, «Живого трупа» – 72, а «Хаджи-Мурата» - 76), художники Микеланджело (писал до 79 лет), К.Мане (до 86), О.Ренуар (до 78), Эль Греко (до 73). По преданию, японский художник Хокусаи сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит, его художественная карьера началась только после этого. Верди, Р.Штраус, Шютц, Сибелиус и многие другие композиторы работали до 80 лет и создавали в этом возрасте чуть ли не самую волнующую музыку.

Писатели, художники и музыканты могут часто дольше выполнять свою работу. Причина, вероятно, в том, что в глубокой старости они все глубже погружаются во внутренний мир, в то время как способность восприятия того, что происходит во внешнем мире, ослабевает.

Еще одна существенная черта творческих личностей состоит в *специфике мотивации их деятельности*. Исследователи отмечают, что спад продуктивности труда выражен слабее у тех научных работников, которым присущи внутренняя мотивированность, большой интерес непосредственно к самой работе, к процессу творчества. Важной чертой творческих людей являются целеустремленность, направленность на реализацию своих творческих планов и новых идей, желание достигнуть поставленной цели подчас в ущерб здоровью. Их направленность на воплощение своих замыслов отличается огромной побудительной силой, вовлекающей в деятельность других людей.

Именно поэтому научные и творческие школы создаются и возглавляются по большей части пожилыми людьми.

Творческим людям присуща также **высокоразвитая самоорганизация**, которая даже увеличивается в поздние периоды жизни в связи с отчетливым осознанием конечности и быстротечности отпущенного человеку времени жизни. В мыслительной деятельности саморегуляция выражена прежде всего в развитой критичности по отношению к результатам своей работы, в адекватной самооценке и в то же время в гибкости ума, отсутствии косности мышления. При обследовании пожилых научных работников установлено, что они обладают **развитой рефлексией** вне зависимости от пола и возраста, **выраженной мотивацией творчества, целеустремленностью, а также трудолюбием, упорством и организованностью**, не уступающим по своим показателям зрелости и молодости.

Для любого социума специальной задачей является организация времени жизни стареющих поколений. Во всем мире этому служат не только службы социальной помощи (хосписы и приюты для престарелых), но и специально создаваемые социальные институты образования взрослых, новые формы досуга и новая культура семейных отношений, системы организации свободного времени стареющих, но здоровых людей (путешествия, клубы по интересам и т.д.). Многие из стрессоров людей пожилого и старого возраста можно предупредить или относительно безболезненно преодолеть именно за счет изменения отношения к старикам и к процессу старения в целом.

Данную главу хочется завершить словами известного американского врача и основателя Института соматических исследований Томаса Ханна: «Прославление молодости – это обратная сторона ненависти к старению... Презирать факт старения – это то же самое, что презирать жизнь. Это то же самое, что обнаружить полное непонимание самой сути жизни. Молодость – это не то состояние, которое надо сохранить. Это – состояние, которое надо развить и продолжить. У молодости есть сила, но у нее нет умения. А ведь умение и опыт – это самая большая сила. У молодости есть быстрота, но у нее нет эффективности. А ведь в конечном итоге лишь эффективность помогает достичь цели. Молодости не хватает настойчивости. А ведь только настойчивость помогает решать сложные задачи и принимать верные решения. У молодежи есть энергия и ум, но она не обладает способностью принимать верные решения, правильно судить о том, как использовать эти качества. Молодость заполнена генетически запрограммированными желаниями, но она не умеет добиваться их выполнения и ощущать красоту достигнутого. Молодость полна надежд и обещаний, но у нее нет способности оценить их свершение и выполнение.

Молодость – это время сеять и обрабатывать посевы, но это не время сбора урожая. Молодость – это время невинности и незнания, но это – не время мудрости и знания.

Молодость – это время пустоты, которая ждет, чтобы ее заполнили, это время возможностей, которые ждут реализации, это начало, которое ждет своего развития... Если мы не поймем, что жизнь и старение представляют собой процесс роста и прогресса, то мы не поймем основные принципы жизни ...».

## *Глава 4.5. Смерть как кризис индивидуальной жизни человека*

### *4.5.1. Таинство жизни и смерти. Теоретические осмысления проблемы смерти и умирания*

Рано или поздно любой человек переживает эмоциональный шок, столкнувшись с проблемой конца собственной жизни. В каком-то из возрастов он должен разрешить для себя проблему примирения с окончанием жизни, попытаться осмыслить свой конец, преодолеть страх перед тем, что, не осмыслив начало, он должен непременно знать, что именно его жизнь как способ индивидуального существования кончится, и подвести итог прожитому. Фактически отношение человека к смерти мечется между двумя полюсами – страхом перед абсолютным небытием и надеждой на второе рождение. Большинство известных истории, философии и науке попыток проникновения в феномен смерти также движутся в этих направлениях.

**Смерть с точки зрения буддизма.** В буддизме главная цель – освобождение от страданий, и смерть, помогающую человеку в этом, он рассматривает как оптимальный финал жизни. Смерть не просто естественна, она желанна. После смерти человека могут ожидать три варианта судьбы: *мгновенное перерождение* (так называемое переселение душ, сансара), *попадание в ад* (до вселения в новое тело), уход в нирвану. Учение о переселении душ, еще до Будды существовавшее в брахманизме, говорит, что душа человека, согласно закону кармы, проходит бесконечный ряд переселений, причем воплощается не только в людях, но и в растениях и животных. Некоторым дано воплощаться в царях, брахманах и небожителях. По меткому замечанию Л.Борхеса, *перевоплощение*

для западного сознания – понятие в первую очередь поэтическое, в то время как для буддиста перевоплощается не душа (в христианском понимании), а *карма* – особая ментальная структура, способная на бесчисленное количество трансформаций.

**Смерть с точки зрения ислама.** Ислам утверждает, что физическая кончина не является итогом человеческого существования. Смерть переводит душу и тело в иные ипостаси. В послекораническое время в исламе сложилось представление, что между смертью и Судным днем, когда Аллах будет окончательно решать судьбы всех людей, существует промежуточное состояние «бархаз» («преграда»). В этом промежутке тела умерших все еще обладают способностью чувствовать, хотя и находятся в могилах, а души умерших попадают либо на небеса (души мусульман), либо в колодезь Барахут в Хадрамауте (души неверных). В исламе есть «могильное наказание», означающее малый суд над людьми сразу после смерти. Могила в этом плане – аналог христианского чистилища, где определяется превентивное воздаяние – наказание или награда. Если умершему положена награда, то могила становится преддверием (лугом) райского сада, если наказание – преддверием (ямой) ада. Похороненного в могилу допрашивают два ангела – Мункар и Накир; они же, исполняя волю Аллаха, оставляют тела праведных наслаждаться покоем до Дня воскресения, грешников наказывают мучительным давлением до Дня воскресения, а иноверцев бьют по лицу и спинам.

**Смерть с точки зрения христианства.** В Псалмах и книгах пророков смерть определяется такими понятиями, как «тишина», «молчание», «страна забвения», «прах», «бездна». В этих понятиях очень характерно проявление ветхозаветное отношение к смерти как к *уничтожению возможности любого действия*. Но все же есть и надежда на воскресение. Для христиан понятие смерти не исчерпывается чисто физическим смыслом, возвращением в прах. В православной богословской традиции смерть определяется двояко: как телесная и как духовная. Телесная смерть состоит в том, что тело лишается души, которая оживляла его, а духовная в том, что душа лишается благодати Божией, которая оживляла ее «высшею духовною жизнью». Душа также может умереть, но не так, как умирает тело. Тело, когда умирает, теряет чувства и разрушается; а душа, когда умирает грехом, лишается духовного света, радости и блаженства, но не разрушается, а остается в состоянии мрака, скорби и страдания. О смерти как наказании за грехопадение говорится во многих книгах Священного писания.

**Смерть с точки зрения теософии.** На раннем этапе теософии смерть трактуется как способ мистического богопознания, описывается как несомненная «потусторонняя» реальность. Второй период развития теософии связан с религиозно-мистическим учением Е.П.Блаватской. Она рассказывает о воздушном царстве, состоящем из ряда «астральных плоскостей». Эти плоскости составляют место обитания всех сверхъестественных существ, пребывания богов и демонов, пустоту, где обитают мыслеформы, область, обитаемую духами воздуха и других стихий, и различные небеса и ады с ангельскими и демонскими сонмами. Считается, что подготовленные люди могут с помощью обрядов подниматься на плоскости и знакомиться с этими областями. Согласно учению Е.П.Блаватской, в «астральную плоскость» входят после смерти, при этом нет ни внезапного изменения состояния, ни суда; человек продолжает жить, как и прежде, но только вне тела, продвигаясь по плоскостям к небесному миру. Каждая подплоскость все более утонченная и «обращенная внутрь»; прохождение через них, в отличие от страха и неуверенности, вызываемых христианскими «мытарствами», является временем удовольствия и радости.

**Смерть с точки зрения философии.** Уже античные философы задумывались о природе, характере смерти. Например, Платон говорил, что естественная смерть безболезненна и сопровождается скорее удовольствием, чем страданием. Последователи Аристотеля держались веры в божественное начало мира, дозволившее формам бытия развиваться и умирать по собственным законам.

Киники и стоики с их нарочитым презрением к смерти в какой-то степени повлияли на возникновение таких институтов христианства, как юродство, отшельничество и странничество. Если жизненные обстоятельства складывались так, что невозможно было честно и посылно выполнять долг, стоики предпочитали покончить жизнь самоубийством, нежели добавлять в мир лишний хаос.

Эпикур боролся со страхом смерти рассуждениями о том, что надо приучать себя к мысли, что смерть не имеет к человеку никакого отношения, поскольку когда мы существуем, смерть еще не присутствует, а когда смерть присутствует, тогда мы не существуем.

Философы Рима и Греции возвели смерть на пьедестал. Хорошей смертью считалась смерть героя или свергнутого императора, который бросается на меч или бьет себя в грудь кинжалом.

Христианская философия активно противопоставляла смерть жизни, причем не в пользу второй. Желая смерти, христианин тем не менее не должен был относиться к ней свысока, и Блаженный Августин критиковал стоиков за их пренебрежение к страху перед смертью. Христианство не отрицало необходимости избавляться от страха перед смертью, но этот страх должен был трансформироваться в торжественный ужас перед Божьим судом.

В европейское средневековье к страху смерти примешивался страх перед миром мертвых, который присутствовал в сознании людей столь же реально, как и мир живых. Персонификация «того света», их активное вмешательство» в существование живущих, «явления» мертвецов, с одной стороны, усиливали ужас перед загробным миром, а с другой – придавали ему знакомые черты, психологически сближая два измерения бытия.

В 17 веке рационализм в какой-то мере позволил преодолевать страх загробного небытия с помощью науки, в частности математики. В 19 веке А.Шопенгауэром была сформулирована проблема «истинности» смерти, «подлинности» небытия, понятого как небытие вечно живущей Воли, и этот взгляд сменил традиционный для европейской культуры вопрос об истинной жизни – он был дискредитирован тем, что сама жизнь была объявлена предельным воплощением всякой неистинности. Ф.Ницше, заменив «волю к жизни» «волей к власти», пытался преодолеть страх перед стеной, отсекающей шум и ярость жизни. Смерть для него – не аморфное существо, а катализатор действия, гениальный спарринг-партнер на ристалище мира, побуждающий человека напрягать все жизненные силы.

Философские школы и течения 20 века понятие смерти связали с понятием времени. Для конкретного человека время – скорее, психологическая, чем физическая категория, и в этом смысле главное свойство времени парадоксально – оно обладает бесконечным количеством конечных отрезков, что делает субъекта, воспринимающего время, фактически бессмертным. По сути дела, человек смертен не для себя, а лишь для постороннего наблюдателя. Эту простую мысль подтверждает и принцип релятивизма, характерный для современного научного и философского мышления.

**Смерть с точки зрения этики.** В ранних этических системах смерть рассматривается как результат, связанный с моральной оценкой личности умершего, его отношениями с окружающими людьми и «высшими силами». Поскольку по мере развития цивилизации парадигма мышления менялась, то и нравственные аспекты отношения к смерти перестраивались и обновлялись. Современные исследователи считают, что с развитием человеческого самосознания смерть в силу духовного ее неприятия все чаще понимается не как конец личного бытия, а как момент радикального его изменения, за которым жизнь приобретает в таинстве смерти новую сущность и продолжается в иных формах: переселение в «страну мертвых», отделение бессмертной души от смертного тела и приобщение ее к бытию божественного универсума или переход к загробному личному существованию.

Вера в загробную жизнь в известной мере освобождает человека от страха смерти, замещая его страхом потусторонней кары, что является одним из побудительных факторов для моральной оценки поступков, различения добра и зла. Этим же, однако, задается основа и для снижения ценности посюсторонней жизни, понимаемой как состояние лишь предварительное, не достигающее в условиях земного бытия полноты и истинности. Тем не менее именно понятие смерти, осознание конечности и единственности человеческого личного бытия способствует прояснению нравственного смысла и ценности человеческой жизни. Сознание неповторимости каждого ее мгновения, неуничтожимости, а в ряде случаев и непоправимости совершенных проступков способно прояснить человеку меру ответственности за свои дела.

**Смерть с точки зрения биологии.** В биологии смерть трактуется как прекращение жизнедеятельности организма и вследствие этого – гибель индивидуума как обособленной живой системы, сопровождающаяся разложением белков и других биополимеров – основного материального субстрата жизни.

Смерть теплокровных животных и человека связана с прекращением прежде всего дыхания и кровообращения. Поэтому различают два основных этапа смерти: *клиническую* смерть и следующую за ней *биологическую* смерть, или истинную. По истечении периода клинической смерти, когда еще возможно полноценное восстановление жизненных функций, наступает биологическая смерть – необратимое прекращение физиологических процессов в клетках и тканях.

В свое время большой интерес вызывало исследование А.Вейсмана продолжительности жизни и смерти, доказывающее целесообразность умирания. Он предложил разделять «живущую субстанцию» на смертную и бессмертную половины. Смертной частью А.Вейсман считал собственно

сому, подверженную естественному умиранию. В качестве бессмертной части он рассматривал зародышевые клетки, способные при соответствующих условиях развиться в новый организм, создать себе новую сому. С этой точки зрения, умирание многоклеточных сложных организмов является необходимым и естественным процессом, так как при разделении клеток на «сому» и «зародышевую плазму» неограниченная продолжительность жизни индивидуума была бы совершенно нецелесообразной роскошью. Поэтому сома высших организмов умирает вследствие внутренних причин к определенному времени, простейшие же остаются практически бессмертными.

Современный французский эколог А.Жакар отмечает, что смерть – относительно недавнее изобретение природы, появившееся тогда, когда две особи соединяются, чтобы произвести на свет третью. Третья особь – это не первая и не вторая, а новое существо, для которого, как для всего нового в мире, надо «освободить место». Поэтому, считает А.Жакар, смерть – результат наличия полов: рожая детей, человечество стремится бороться со смертью, но именно потому, что мы рождаем детей, мы неизбежно смертны. В противовес смерти, размножение представляет собой первобытное свойство живой материи, как, например, рост, из которого оно произошло, оно обеспечивает непрерывность жизни.

#### 4.5.2. Кризис индивидуальной жизни человека

**Смерть с точки зрения психологии – это кризис индивидуальной жизни**, последнее критическое событие в жизни человека. Являясь на физиологическом уровне необратимым прекращением всех жизненных функций, имея неминуемую личную значимость для человека, смерть одновременно является и элементом психологической культуры человечества.

Ф.Арьес считал, что установки человека в отношении смерти на определенном этапе исторического развития непосредственно связаны с самосознанием и осмыслением человечеством самого себя. Он выделяет пять этапов изменения этих установок. *Первый этап* фиксируется установкой «все умрем». Это – состояние неизбежности, обыденному явлению, к которому нужно относиться без страха и не воспринимать его как личную драму. *Второй этап* Ф.Арьес обозначает термином «смерть своя»: он связан с идеей индивидуального суда над душой прожившего жизнь и умершего человека. *Третий этап*, называемый им «смерть далекая и близкая», характеризуется крахом механизмов защиты от неизбежности – к смерти, как и к сексу, возвращается их дикая, неукротенная природная сущность. *Четвертый этап* – «смерть твоя», рождающая комплекс трагических эмоций в связи с уходом из жизни близкого человека. Поскольку узы между людьми становятся теснее, кончина близкого воспринимается трагичнее, чем собственная смерть. *Пятый этап* связан со страхом смерти и самим упоминанием о ней (вытеснение) – это, по Ф.Арьесу, «смерть перевернутая».

Отношение к смерти менялось по нескольким направлениям: 1) развитие индивидуального самосознания; 2) развитие защитных механизмов против сил природы; 3) трансформация веры в загробное существование; 4) трансформация веры и связь между смертью и грехом, страданием.

Исследуя проблемы смерти, З.Фрейд ввел понятие «влечения к жизни» и «влечения к смерти». Влечение к смерти – это присущие индивиду бессознательные тенденции к саморазрушению и возвращению в неорганическое состояние. Влечение к жизни и смерти противоположны и едины в одно и то же время.

Э.Кюблер-Росс, разделяющая позиции З.Фрейда и К.Г.Юнга, утверждает, что смерть во все века и во всех культурах воспринималась человеком разумным как несчастье. Для неосознающего разума смерть по отношению к себе самому совершенно невыносима; для бессознательного невыносимо вообразить реальный конец собственной жизни здесь и сейчас, и если эта жизнь должна закончиться, конец всегда связывается с вмешательством внешних сил. Поэтому традиционно смерть ассоциируется с пугающим действием, злым и несправедливым деянием. Приводя данные исследования умирающих больных, Э.Кюблер-Росс говорит *о пяти стадиях изменения отношения человека к собственной смерти. Первая из них – отрицание смерти*. Слова: «Нет, не я!» – самая обычная и нормальная реакция человека на смертельный диагноз. В зависимости от того, насколько человек способен взять события под свой контроль и насколько сильную поддержку ему оказывают окружающие, он преодолевает эту стадию легче или тяжелее. Как только больной осознает реальность происходящего, его отрицание сменяется *второй стадией – гневом*, охватывающим больного при вопросе: «Почему именно я?». Умирающий изливает этот гнев на заботящихся о нем людей и вообще на всякого здорового человека. Для завершения этой стадии важно, чтобы умирающий получил возможность излить свои чувства вовне. Затем начинается *стадия «торги»*:



больной вступает в переговоры за продление своей жизни, обещая, например, быть послушным пациентом или примерным верующим.

Перечисленные три фазы составляют период кризиса и развиваются в описанном порядке или с частыми возвращениями назад. После разрешения этого кризиса умирающий вступает в *стадию депрессии*. Вопросов он больше не задает. Он просто говорит себе: «Да, на этот раз умереть предстоит именно мне». Он замыкается в себе и часто испытывает потребность плакать при мысли о тех, кого он вынужден оставить. Это стадия подготовительной печали, на которой умирающий отрывается от жизни и готовится встретить смерть, принимая ее как свой последний жизненный этап. Это *принятие смерти составляет финальную стадию жизни умирающего*, когда он, как правило, смиренно ждет своего конца.

Можно полагать, что не все люди в одинаковой мере проходят описанные выше стадии умирания. Более того, человек, полноценно проживший все ступени и периоды индивидуальной жизни, уходит из жизни достойно, с чувством выполненного долга.

В психологии существует понятие «пограничной ситуации» - ситуации, в которой резко обостряется самосознание личности. К.Ясперс называет пограничными моменты непосредственной угрозы жизни, которые активизируют личностное мышление, освобождая его от шелухи коллективного опыта, навязанных моделей поведения. С этим связан другой интересный феномен – резкое изменение жизненного кредо людей, побывавших в состоянии клинической смерти и имевших опыт «запредельного существования». Большинство из побывавших «по ту сторону бытия»: а) перестают бояться смерти; б) производят переоценку основных представлений; в) изменяют образ жизни.

У людей, которым не грозит немедленная смерть, больше времени на то, чтобы свыкнуться с перспективой смерти. В последние годы жизни многие *обозревают свою жизнь в ретроспективе*. Такое обозрение выполняет важнейшие функции: человек разрешает в себе старые конфликты, переосмысливает поступки, прощает себе ошибки и даже открывает в себе что-то новое. Смерть открывает перед стареющим человеком необходимую перспективу, и, как ни парадоксально, умирание может быть процессом подтверждения обязательств человека перед жизнью.

Э.Фромм в книге «Человек для себя» пишет: «Сознание, разум и воображение нарушили «гармонию» животного существования. Их появление превратило человека в аномалию, в каприз универсума, Человек – часть природы, он подчинен физическим законам и не способен изменить их; и все же он выходит за пределы природы... Брошенный в этот мир в определенное место и время, он таким же случайным образом изгоняется из него. Осознавая себя, он понимает свою беспомощность и ограниченность собственного существования. Он предвидит конец – смерть. Он никогда не освободится от дихотомии своего существования: он не может избавиться от разума, даже если бы захотел; он не может избавиться от тела, пока жив, и тело заставляет его желать жизни».

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург, 1999.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. М., 2001.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.
4. Алферов В.Д. Психология развития школьника. Ростов н/Д, 2000.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
6. Возрастная психология. Хрестоматия. М., 2000.
7. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М., 1999.
8. Возрастная и педагогическая психология (тексты). М., 1992.
9. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
10. Гамезо М.В., Герасимов В.С. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости.
11. Драгунова Т.В. Подросток. М., 1976.
12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения.-М.,1986.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
14. Крайг Г. Психология развития.-Спб., 2000.
15. Кон И.С. Психология ранней юности.-М., 1989.
16. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996.
17. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
18. Мухина В.С. Возрастная психология.-М., 2000.
19. Марцинковская Т.Д. История детской психологии.-М., 1998.
20. Мозг и психика младенца. М. 1993.
21. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995.
22. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии; в 2 т. Т.2. М., 1989.
24. Сапогова Е.И. Психология развития человека. – М., 2001.
25. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. –М., 2000.
26. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1997.
27. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. М., 1996.
28. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М., 1994.
29. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

### *Дополнительная*

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Воронеж, 2000.
2. Абрамова Г. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития. М., 2000.
3. 2000.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
5. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.,1968.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
8. Детская психодиагностика и профориентация. М.,1999.
9. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
10. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1995.
11. Кон И.С. Ребенок и общество. М.,1988.
12. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М., 1991.
13. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
14. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.2-М., 1995.

15. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. /Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М., 1988.
16. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
17. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М., 1990.
18. Психология развития. /Под ред. Марцинковской Т.Д.. М., 2001.
19. Психическое развитие младших школьников. М., 1990.
20. Психология развивающейся личности /Под ред. В.В.Давыдова. М., 1987.
21. Психология современного подростка /Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1987.
22. Проблема периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1978.
23. Развитие личности ребенка. М. 1987.
24. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
25. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференцированная психология. М.,2000.
26. Степанова Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии. СПб., 1995.
27. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
28. Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.
29. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
30. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П.. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992.
31. Шихи Г. Возрастные кризисы. СПб., 1999.
32. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
33. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
34. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
35. Юнг К. Конфликты детской души. М.,1998.

## СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

**Адаптация** – постоянный процесс активного приспособления ребенка к социальной среде.

**Ассоциация** - связь между психическими явлениями, при которой восприятие одного из них влечет за собой появление другого.

**Биогенетический закон** – закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф.Мюллером и Э.Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.

**Возраст** – категория психологии развития, обозначающая отдельные временные интервалы жизни человека (эпохи, ступени, периоды, фазы, стадии). Понятие возраста является выводным из конкретной теории развития и принципа его периодизации. Представление о возрасте в психологии имеет культурно-историческую обусловленность – возрастные интервалы и их содержание зависят от условий жизни человека, они различны для разных культур и обществ.

**Возрастная психология** – отрасль научной психологии, изучающая закономерности и динамику психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни.

**Генетическая логика** (логика развития) – метод изучения и воспроизведения закономерных преобразований объекта развития при соответствующих предпосылках и условиях.

**Генетическая психология** – направление в психологии, изучающее происхождение и развитие психических функций человека (мышления, эмоций, восприятия т др.) в онтогенезе. Наиболее видные представители генетической психологии П.П.Блонский, А.Валлон, Р.Заззо, Ж.Пиаже.

**Гуманистическая психология** – психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.

**Детерминизм** – закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

**Детство** – понятие культурантропологии и педагогики, обозначающее определенный и исторически изменчивый период жизни человека, существенными моментами которого являются освобождение детей от непосредственного участия в производительном труде взрослых и наличие специально конструируемых программ образования и развития. Детство – период жизни человека от рождения до вступления в самостоятельную жизнь.

**Детская психология** – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении периода детства.

**Деятельность** – фундаментальный способ общественного бытия человека в мире, состоящий в осознанном и целенаправленном преобразовании и мира, и себя в этом мире.

**Деятельность ведущая** – одна из категорий отечественной возрастной психологии, обозначающая основную форму активности ребенка на определенном этапе онтогенеза, внутри и на основе которой происходят главные изменения в его психическом развитии. В психологии развития ведущая деятельность рассматривается как форма совместной деятельности взрослого и ребенка, которая специально культивируется в определенный период детства для достижения целей развития. Понятие введено А.Н.Леонтьевым.

**Деятельность игровая** – ведущая деятельность в дошкольном детстве, существенными моментами которой являются воспроизведение деятельности и взаимоотношений взрослых в специально создаваемых (воображаемых) условиях. В игровой деятельности происходит развитие символических форм сознания, усвоение смысла и назначения социальных функций взрослых.

**Деятельность трудовая** – основная форма общественной жизни взрослого человека, связанная с созданием материальных и духовных ценностей.

**Деятельность учебная** – ведущая деятельность в школьные годы жизни человека. Основным содержанием учебной деятельности являются всеобщие способы мышления и теоретические формы сознания (научное, художественное, нравственное, правовое, религиозное). Цель учебной деятельности – обретение средств саморазвития. Наибольший вклад в создание теории учебной деятельности внесли В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин.

**Дух индивидуальный** – принцип определенной интеграции человеческой реальности; представляет собой следование высшим образцам человеческой культуры, переживание

нравственных максим как внутреннего «категорического императива», принятие ценностей родового бытия человека как своих собственных.

**Духовное бытие** – высший способ личного существования, связанный с освобождением от давления обыденной жизни, от соблазна влечений, пристрастий и прельщений собственной самости; духовное бытие – любовь к качеству жизни и воля к совершенству во всех ее областях.

**Зона ближайшего развития** – масштаб и уровень трудности задач, решаемых ребенком только в сотрудничестве со взрослым. Понятие введено Л.С.Выготским в рамках решения проблемы соотношения обучения и развития.

**Идеальная форма** – понятие возрастной психологии, обозначающее инструментальный смысл культурных образцов, эталонов, идеалов, выработанных совокупным опытом человечества и содержащих в готовом виде формы мышления, деятельности, общения. Освоение индивидом идеальных форм приводит к становлению высших психических функций. Понятие введено Л.С.Выготским.

**Идентификация** – уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо.

**Интерриоризация** – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

**Индивид** – человек как представитель рода, имеющий природные свойства; телесное бытие человека.

**Индивидуальность** – человек как уникальная, самобытная личность; реализуется в свободной, творческой деятельности; проявляется в самоопределении, самостоянии, самосовершенствовании.

**Историзм** – объяснительный принцип в психологии развития, определяющий необходимость рассмотрения субъективной реальности человека в контексте возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания его фундаментальных способностей быть человеком.

**Кризис** – резкий, крутой перелом в течение какого-либо процесса, меняющий его форму, направление, механизм реализации.

**Кризис возрастной** – относительно непродолжительный по времени период онтогенеза, характеризующийся резкими психологическими изменениями в сложившемся ходе развития; знаменует собой распад ставшей системы связей и отношений человека с другими людьми и складывание новой основы для новой формы жизнедеятельности; представляет собой закономерный момент в общем психическом развитии человека. В понятийный строй возрастной психологии введено П.П.Блонским.

**Кризис индивидуальной жизни** – остановка и кардинальное переосмысление текущей жизнедеятельности; переоценка ценностей и переопределение целей, ориентиров и способов бытия в сложившемся образе жизни; всегда имеет экстраординарный – личный характер.

**Культурно-историческая концепция** – теория психического развития человека, разработанная Л.С.Выготским; ее основу составляет представление о культурной обусловленности развития психики человека, о превращении натуральных форм психического в культурные (высшие) психические функции. Основным механизмом формирования культурных форм психики человека является интерриоризация.

**Личность** – человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других людей, в пространстве культуры и времени истории; способ бытия человека в мире.

**Общность** – устойчивая и всегда определенная система связей и отношений между людьми, имеющая единые ценностно-смысловые основания и конкретные целевые ориентиры.

**Общность детско-взрослая** – понятие в психологии развития, обозначающее источник развития субъективности человека на начальных этапах онтогенеза. Преобразование и смена форм общности детей и взрослых, их совместной жизнедеятельности определяют путь, ступени и содержание развития субъектности каждого из входящих в данную общность.

**Общность симбиотическая** – тип человеческого объединения, в котором доминируют прямые и ценностно определенные связи между людьми; в психологии и педагогике – предельная форма психологической взаимозависимости.

**Общность со-бытийная** – фундаментальная категория психологии и педагогики, обозначающая объект и источник развития субъективной реальности в онтогенезе, фиксирующая онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений; со-бытие – исторически меняющаяся форма непосредственного родового бытия человека; живая общность людей в своем бытийном единстве и различной само-бытности каждого, входящего в эту общность.

**Онтогенез** – процесс развития индивидуального организма. Это временная дистанция длиной в человеческую жизнь: она начинается с момента зачатия и завершается концом жизни.

**Педология** – комплексная наука о ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии.

**Присвоение** – категория марксистской возрастной психологии, обозначающая главный путь онтогенетического развития человека: овладение индивидом достижениями материальной и духовной культуры человечества. Механизм присвоения уже существующего опыта не объясняет процессов порождения беспрецедентного опыта, элиминирует момент творчества в развитии человеческой субъективности.

**Развитие** – универсальное свойство материи и сознания, проявляющееся в необратимом, направленном и закономерном их изменении; всеобщий принцип объяснения истории природы, общества и познания. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры.

**Развитие возрастное** – необратимое, направленное и закономерное изменение человека во времени его жизни, фиксирующее нормативно определенные, общие для отдельных индивидов этапы и особенности становления физических, психических, социальных свойств и качеств.

**Развитие духовное** – родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования.

**Развитие индивидуальное** – неповторимый путь становления человека как культурно-исторического субъекта, как универсального существа; проявляется в следовании человека уникальным индивидуально-личностным нормам само-бытия в мире.

**Развитие и обучение** – центральная проблема возрастной и педагогической психологии, фиксирующая реальность взаимодействий и спонтанных органических изменений в становлении психологических структур и способностей человека.

**Развитие социальное** – процесс социализации человека, освоение им социальных норм и правил поведения, общения и взаимодействия.

**Развитие физическое** – закономерное изменение во времени телесных свойств и качеств человека, связанное с созреванием и преобразованием структур и систем его организма.

**Развития движущие силы** – понятие, отвечающее на вопрос, как происходит (осуществляется) процесс развития; включает в себя определения его источников, противоречий и механизмов.

**Развития механизмы** – понятие, описывающее конкретные процессы преобразования объекта развития. В психологической антропологии основными механизмами развития субъективности являются подражание как следование формам поведения другого (ее «удвоение») и рефлексия как механизм «раздвоения» - осознания и фиксации данной формы поведения в качестве своей собственной.

**Развития новообразования** – понятие, обозначающее принципиально новое в психическом развитии, появляющееся на определенном его этапе. Введено Л.С.Выготским в качестве критерия разделения онтогенеза на отдельные стадии и периоды.

**Развития периодизация** – закономерная смена форм событийной общности людей, нормативно определяющая содержание и границы отдельных ступеней, периодов и стадий развития субъективной реальности и саморазвития человека в онтогенезе.

**Развития психология** – отрасль психологии, изучающая закономерности становления субъективной реальности в онтогенезе.

**Рефлексия** - родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности; различают – полагающую, сравнивающую, определяющую, синтезирующую и трансцендирующую рефлексиию.

**Сознание** – интегративный способ бытия человека, проявляющийся в его способности осознавать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования; существует в форме бессознательного, наличного сознания, самосознания и рефлексивного сознания разного уровня.

**Субъект** – человек как носитель (инициатор, распорядитель, творец) предметно-практической деятельности и познания; становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями.

**Субъективность** – базовая категория психологии человека, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, непосредственного само-бытия человека; как форма бытия и способ организации человеческой реальности, субъективность обнаруживает себя в способности человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности, находит свое высшее выражение в рефлексии.

**Субъектность** – социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и конкретно данная форма само-действия человека.

**Универсальность** – категория, фиксирующая высшую ступень духовного развития человека; проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности Миру, в ощущении духовного единства с Универсумом.