

## Раздел пятый

# ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ВОЗРАСТНЫЕ СТУПЕНИ

## Глава XII

### МЛАДЕНЧЕСТВО

#### § 1. Новорожденность (0—2 месяца) как кризисный период

Появление на свет — важное событие в жизни каждого человека, некий рубеж, отделяющий один мир от другого. В постнатальный период происходит коренное изменение образа жизни ребенка, связанное с физическим отделением от материнского организма: это новый тип дыхания (включаются легкие ребенка), новый способ питания, новые температурные условия и т.п. Поэтому новорожденность с физиологической точки зрения — это переходный период, когда происходит приспособление к внеутробному образу жизни, становление собственных систем жизнеобеспечения организма<sup>1</sup>.

Некоторые психологи придают особое значение явлению *бондинга*<sup>2</sup>. Так называют форму раннего контакта с ребенком сразу после рождения. Утверждается, что в первые полтора часа после появления на свет существует критический (сензитивный) период, когда «запускается» врожденный механизм формирования привязанности у ребенка и по отношению к ребенку. Взаимное пристальное «разглядывание», телесный контакт, поглаживание, прикосновение способствуют появлению у всех членов семьи особо теплого, интуитивного отношения к ребенку, которое отличается устойчивостью и в долговременном плане оказывает развивающий эффект.

Характерные особенности, периода новорожденности: малое различие сна и бодрствования, преобладание торможения над возбуждением, спонтанная двигательная актив-

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С.* Младенческий возраст // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 269-271.

<sup>2</sup> См.: *КрайгГ.* Психология развития. С. 195—196.

ность (нецеленаправленная, импульсивная, толчкообразная). Большую часть времени новорожденный погружен в себя и просыпается из-за дискомфорта, вызванного ощущением голода, жажды, холода и др. Л.С. Выготский характеризовал своеобразие психики новорожденного, отмечая такие моменты: «исключительное преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения»; невыделенность себя и своих переживаний из восприятия объективных вещей, неразличение социальных и физических объектов<sup>1</sup>.

У ребенка первых двух недель жизни единственным очевидным выражением эмоций является *реакция неудовольствия* на дискомфорт или насильственное пробуждение. Сигналы неудовольствия, издаваемые ребенком, привлекают внимание ухаживающих взрослых, которые и помогают ребенку избавиться от неприятных ощущений. Положительные эмоциональные реакции в ранний период новорожденности отметить не удастся, поскольку удовлетворение потребностей приводит к успокоению и засыпанию ребенка.

Методы исследования психики новорожденных и младенцев. Многие исследователи подчеркивают *исключительную сложность изучения психики* детей младенческого возраста и недопустимость умозрительных рассуждений. В России начало объективного изучения психического и физиологического развития младенцев было положено в 1920-х гг. сотрудниками И.П. Павлова и В.М. Бехтерева Н.М. Щеловановым, Н.Л. Фигуриним и др. Для этой цели были использованы систематическое наблюдение, экспериментальные методики анализа условных рефлексов и ориентировочной реакции.

В последние десятилетия в связи с расширением возможностей точной регистрации поведенческих проявлений наблюдается новый всплеск интереса к психологии младенцев. В настоящее время при исследовании процессов восприятия, памяти, внимания у детей первого года жизни используют регистрацию целого ряда объективных «индикаторов»: частоты сердечных сокращений, ритма дыхания и сосания, микродвижений глаз, поворотов головы, появления и угасания ориентировочной реакции.

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

— *рефлексов, обеспечивающих работу основных систем организма* (дыхания, кровообращения, пищеварения и др.), в частности

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С.* Младенческий возраст. Т. 4. С. 279.

сосательного рефлекса, пищевого и вестибулярного сосредоточения (затихание, торможение движений);

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

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

— *атавистических рефлексов* (например, хватательный рефлекс, или рефлекс Робинсона, — захват пальцев взрослого, вложенных в руку ребенка; рефлекс спонтанного ползания — положенный на живот ребенок поворачивает голову в сторону и ползает без помощи рук, а если к его подошвам подставить ладонь, то ребенок рефлекторно отталкивается от нее и ползет активнее — рефлекс Бауэра; автоматическая походка — если, придерживая под мышки, ребенка поставить на опору и слегка наклонить, у него появятся шаговые движения, не сопровождающиеся движениями рук, и др.).

Наличие безусловных рефлексов *свидетельствует о функциональной зрелости ЦНС* новорожденного, однако на протяжении первого года жизни большинство из них угасает. При этом существует четкая связь между созреванием мозга и исчезновением большинства из этих простейших рефлексов. Причина в том, что многие из них *контролируются подкорковыми структурами*, в первую очередь средним мозгом, который развивается у плода с большим опережением. Простейшие рефлексы постепенно уступают место более сложным рефлекторным реакциям и условно-рефлекторным поведенческим комплексам, в обеспечении которых решающую роль играет кора головного мозга<sup>1</sup>.

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

<sup>1</sup> См.: Журба А.Т., Мاستюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М., 1981. С. 7—114.

детей и раньше, появляется возможность кратковременной фиксации взгляда на блестящем предмете.

Появились новые поразительные данные о возможностях новорожденных и младенцев первых недель и месяцев жизни, например о так называемой *лицевой имитации* новорожденных (способности имитировать вытягивание губ, высовывание языка, открывание рта).

Сообщается, что значимым фактором научения для младенцев оказывается вовсе не характер подкрепления, а *особенности самой программы*, включенность в нее задач, требующих от ребенка определенного решения<sup>1</sup>.

Например, экспериментально задавалась такая схема: поворотом головы налево младенец может включить свет. Большинство двух-трехмесячных детей вскоре обнаруживали эту взаимосвязь и включали свет неоднократно за короткий промежуток времени. Затем частота поворотов головы уменьшалась и сохранялась на низком уровне до смены программы. Когда ребенок случайно открывал изменение схемы (теперь включение света происходило при повороте головы направо), всякий раз наблюдался рост активности.

Пяти-шестинедельные младенцы научались так регулировать темп сосания пустышки, чтобы достигать наилучшей фокусировки изображения на экране телевизора.

Современные исследователи обнаруживают некоторые факты, свидетельствующие о *врожденных предпосылках общения*<sup>1</sup>. Это способности избирательных контактов ребенка с человеком: предпочтение с первых минут жизни живых человеческих лиц, а не других сложноорганизованных зрительных изображений; способность выделять человеческий голос среди других звуков; выделение голоса матери из прочих голосов; достаточно сложные лингвистические задатки. *Врожденные схемы взаимодействия* поведенчески проявляются в направленности взгляда в момент расположенности к общению, в закрывании глаз и отворачивании головы как сигналах свертывания общения.

Утверждается, что подлинные способности маленького ребенка к обучению часто оказываются *продемонстрированными* в силу неподходящей организации экспериментальной ситуации — важна физическая близость к матери, лучше всего контакт «кожа к коже».

**Биологическая беспомощность новорожденного и ее значение для развития.** И тем не менее те способности, о которых мы говорили выше, рассматриваются как предпосылки будущего развития.

<sup>1</sup> См.: Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1985. С. 19—25.

<sup>2</sup> См.: АнБрееваН.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец: Оразвитии и воспитании ребенка первого года жизни. СПб., 1999.

Новорожденный не имеет ни одного готового акта поведения, ни одной сложившейся формы движений. Даже безусловный сосательный рефлекс нуждается в «доводке»: некотором обучении ребенка в первые дни жизни. Исследования показали, что такие двигательные акты, как хватание и ползание, не являются естественным продолжением врожденных рефлексов. Напротив, требуется угасание безусловных движений, чтобы могли быть сформированы новые произвольные двигательные акты.

Человеческий детеныш — самый беспомощный на Земле. Его *биологическая беспомощность* увеличивает количество степеней свободы в выборе направления' развития и обеспечивает гибкость адаптации.

Наиболее эволюционно близкий к человеческому детеныш обезьяны, физически отделившись от матери, обладает ценной для выживания способностью ухватиться за ее шерсть и удерживаться таким образом в первые два месяца после рождения. На начальном этапе развития решающее условие выживания новорожденного — это уход взрослого человека, удовлетворение им всех жизненных потребностей ребенка. Любое отношение к предмету осуществляется только *через и посредством* взрослого человека. Имея в виду именно это, говорят о *новорожденном как о максимально социальном существе*.

В противоречии между максимальной нуждой во взрослом и минимальными средствами взаимодействия заложена основа всего психического развития ребенка в младенческом возрасте.

**Первые формы взаимодействия ребенка и взрослого.** В конце первого — начале второго месяца жизни ребенок начинает отчетливо выделять взрослого из окружающей обстановки. Как это происходит? Взрослый с первых дней жизни выступает по отношению к ребенку с опережающей инициативой, он приписывает ребенку качества субъекта общения — обращается к нему, о чем-то спрашивает, комментирует собственные действия. Ребенок в первые недели уже способен подражать некоторым мимическим действиям, которые ему демонстрируют (феномен лицевой имитации новорожденных). Взрослый, кроме того, очевидно, становится наиболее привлекательным и удобным объектом восприятия, способным удовлетворить *потребность в новых впечатлениях*, которую некоторые исследователи считают врожденной. Постепенно ребенок улавливает коммуникативные послания взрослого, на третьей-четвертой неделе у ребенка в состоянии спокойного бодрствования можно наблюдать так называемое *ротное внимание* в ответ на обращенный к нему ласковый голос и улыбку взрослого — ребенок за-

мирает, губы слегка вытягиваются вперед, происходит *глазной контакт*. В возрасте 4—5 недель вслед за этим возникает попытка улыбнуться и, наконец, настоящая, так называемая социальная улыбка, или улыбка общения.

«Митя (0; 0, 17) сегодня по крайней мере два раза задерживал свой взгляд на мне. Сосредоточение было несколько секунд, в это время глаза малыша были обращены ко мне.

(0; 0, 23). Очень чуток к различным звукам, особенно к голосу. Когда начинаешь говорить, глядя на Митю, он весь замирает и смотрит на меня. Когда недоволен, то от одного звука моего голоса прекращает хныкать и даже плакать. Теперь уже подолгу смотрит на меня, при этом весь замирает.

(0; 1, 0). Во время гуления издает короткие звуки типа «ы-ы» с закрытым ртом, размахивая ручками и суча ножками. Когда смотрит на меня, изменяется выражение лица: Митя весь как бы устремляется ко мне, личико его «светлеет», словно он вот-вот улыбнется.

(0; 1, 8). После кормления лежит у меня на руках и очень долго и внимательно смотрит на меня (это впервые так). Иногда на лице появляется не то что улыбка, а скорее ее тень, очень робкая.

(0; 1, 10). Сегодня у Мити впервые появилась вполне достоверная улыбка, правда, очень неуверенная, робкая и мимолетная.

(0; 1, 13). Сегодня впервые Митя нам открыто и радостно улыбался. Но это стоило нам немалых трудов: вдвоем говорили ему «агу».

(0; 1, 18). Улыбка появляется у Мити все быстрее и быстрее. Теперь уже достаточно только начать с ним разговаривать, конечно, ласковым и всецело адресованным ему голосом, как он сразу же одаривает нас улыбкой. Особенно легко вызвать улыбку простым «агу». Теперь мы уже ведем небольшие диалоги: я — «агу», Митенька тоже — «агу-агу», правда, еще довольно робко и мало» (из дневника Л.Г. Лысюк)<sup>2</sup>.

Выразительная улыбка и другие, присваиваемые младенцем позже элементы *пралигвистической* знаковой системы (мимика, жесты) умиляют родителей, действуют на взрослых воодушевляюще и приводят к ответному эмоциональному вознаграждению малыша.

Здесь мы наблюдаем взаимное эмоциональное отождествление взрослого и ребенка. Некоторые зарубежные ученые называют первые проявления связи между матерью и ребенком с помощью звуков «коммуникативной синхронией» ребенка и взрослого, «сращиванием» или «настраивающим» поведением, так как звуковые сигналы ребенка воздействуют на голос и речь матери и, наоборот, ее речь — на звуки, издаваемые малышом. Такое «сращивание» формирует основу будущих отношений привязанности, закладывает чувство доверия сначала к матери, а позднее и к человеку вообще.

<sup>1</sup> Условное обозначение хронологического возраста, где первое число обозначает количество полных лет, второе — месяцев, а третье — дней.

<sup>2</sup> Цит. по: *Валитова И.Е.* Психология развития ребенка дошкольного возраста. Минск, 1997. С. 21-22.

Французский психоаналитик Ф. Дольто считала, что соматическое благополучие ребенка может быть обеспечено речевым воздействием, объяснением новорожденному тех событий, которые, например, временно разлучают его с матерью. Опираясь на собственный врачебный опыт, она утверждала, что словесное заверение новорожденного в том, что мать любит его и что скоро они вновь будут вместе, нормализует самочувствие малыша, прекращает расстройство кишечника, восстанавливает аппетит и сон<sup>1</sup>.

Даже на такой ранней стадии взаимоотношения не определяются всецело взрослым. Темперамент новорожденного (его раздражительность или спокойствие, гибкость приспособления к окружающей ситуации), тональность плача (высокий голос при плаче, характерный для детей с различными отклонениями, — «сигнал выживания»), множество других поведенческих признаков влияют на отношение к нему родителей, на характер и скорость их реагирования.

Итак, важнейшим психологическим новообразованием кризисного периода новорожденности считается именно возникновение ответной реакции ребенка — улыбки на обращение матери (близкого взрослого).

Это означает начало собственной «индивидуальной психической жизни новорожденного»<sup>2</sup>. В период новорожденности жизнь становится *индивидуальным* существованием, отдельным от материнского организма, но вплетенным в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Кроме того, она становится *психической* жизнью, ибо, согласно Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

**Комплекс оживления.** В последующие недели складывается *комплекс оживления*, который служит границей критического периода новорожденности и показателем перехода к младенчеству как периоду стабильного развития. Термин «комплекс оживления» введен Н.М. Щеловановым, а впервые описан Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой<sup>3</sup>.

Комплекс оживления — особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому. Начавшись с замирания, сосредоточения на лице взрослого и улыбки, в последующие недели эта реакция приобретает действительно развернутый комплексный характер. В 8 недель компоненты реакции радостного оживления сопровождаются громким коротким вздохом; в 10—12 недель он включает в себя серию глубоких вздохов, вскидывание ручек, пере-

<sup>1</sup> См.: Дольто Ф. На стороне ребенка. СПб., 1997.

<sup>2</sup> Выготский Л.С. Младенческий возраст. Т. 4. С. 274.

<sup>3</sup> См.: Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.

бирание ножками, радостное повизгивание, разнообразные вокализации (гуление, вскрики). Возникновение инициативы ребенка в общении выражается в использовании им крика, плача для привлечения внимания к себе. Своевременность появления и степень выраженности комплекса оживления — основной критерий нормативности психического развития ребенка в первом полугодии жизни. Комплекс оживления начинает дифференцироваться после трех месяцев.

Появление комплекса оживления у ребенка показывает, что возникла не только потребность в общении со взрослым, но и появились средства общения. Активность со стороны малыша направлена на взаимодействие со взрослым и выражена тем сильнее, чем пассивнее взрослый<sup>1</sup>. Комплекс оживления вызывает у ухаживающих за ребенком взрослых чувство глубокого удовольствия, ощущение взаимности, разделенности собственных эмоций со стороны этого маленького существа. Все это свидетельствует о том, что специфическая для младенческого возраста социальная ситуация развития — ситуация неразрывного эмоционального единства ребенка и взрослого (ситуация «мы») — сложилась.

Феномен эмоционального единства отражается в использовании местоимения «мы» для описания всех поведенческих актов ребенка. Так, молодая мама двухмесячного малыша рассказывает знакомой, впервые встреченной после рождения ребенка: «У нас все хорошо. Мы родились такие большие, такие лохматенькие».

## *§ 2. Младенчество как период стабильного развития*

Младенческий возраст от 2 месяцев до 1 года. Кризисный период Новорожденности заканчивается, и начинается период стабильного развития — младенчество. Ведущая деятельность младенческого периода — непосредственно-эмоциональное общение (по Д.Б. Эльконину), или ситуативно-личностное общение (по М.И. Лисиной). Объект этой деятельности — другой человек. Основное содержание общения между взрослым и ребенком составляет обмен выражениями внимания, радости, интереса и удовольствия посредством мимики, жестикуляции, телесного контакта (поглаживаний, тормошения, объятий), звуков и слов.

<sup>1</sup> См.: Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. С. 30—46.



О решающей роли общения в психическом развитии ребенка убедительно свидетельствуют так называемые явления *госпитализма*<sup>1</sup>.

Явление госпитализма обнаружилось при попытках наладить внесемейное воспитание детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего поражала огромная смертность маленьких детей в приютах. Например, в 1678 г. в Венеции из 2000 детей, принятых в приют, в течение 10 лет осталось в живых только семь. Приюты получили печальное название «фабрик ангелов». Дети, оставшиеся в живых, имели выраженное отставание в физическом и психическом развитии: к трем годам они не умели есть, почти не говорили, были чрезмерно пассивны или, напротив, возбуждены и агрессивны. Причины таких последствий долгое время искали в особенностях санитарно-гигиенического ухода, в неполноценном питании и небрежности врачей.

Большое значение для привлечения внимания к нарушениям психомоторного развития детей, воспитываемых вне семьи, имели исследования психолога психоаналитической ориентации Р. Шпица, в особенности работа «Госпитализм» (1945).

Шпиц проводил сравнительные наблюдения за развитием детей в одном из приютов и одновременно в яслях при женской тюрьме. Гигиенические условия, врачебное наблюдение, «наследственность» в приюте были лучше. Но дети из яслей имели единственное преимущество: за ними ухаживали их собственные матери. В тюремных яслях за два года не умерло ни одного ребенка, в то время как в приюте из 91 ребенка погибло 37%. Годовалые дети из приюта встречали незнакомых людей испуганным визгом или вели себя крайне навязчиво. К концу второго года дети становились пассивными, предпочитая лежать в постельках. Что касается ясельных детей, то основная проблема заключалась в том, как справиться с их нарастающей любознательностью и предприимчивостью.

Р. Шпиц, а также другие психологи неопрейдистской ориентации объясняли подобные нарушения развития разрывом контактов ребенка с биологической матерью, подчеркивали глубину и необратимость искажений психического развития<sup>2</sup>.

Российские педиатры и психологи причину госпитализма определили как *дефицит общения*. Были созданы научные основы воспитания детей раннего возраста в общественных учреждениях и достигнуты успехи в искоренении госпитализма путем направленной организации общения персонала с детьми с первых дней жизни.

Нельзя забывать, что стертые, неявные, но все же весьма опасные для полноценного психического развития малыша симптомы госпитализма могут возникать при ранней разлуке (помещении ребенка в больницу) и даже в семье. Так бывает, когда родные не уда-

<sup>1</sup> См.: Лисина М.Н. Проблемы онтогенеза общения. С. 18—22.

<sup>2</sup> См.: Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. С. 65-69.

ляют ребенку достаточно внимания и тепла, в ситуации социально-экономического неблагополучия или когда ребенок оказывается по какой-либо причине, например из-за несоответствия его пола ожидаемому, психологически «не принятым» матерью.

Трудными (для установления взаимодействия с ними) оказываются младенцы, относящиеся к группе риска по биологическим, медицинским показателям, а также младенцы с «трудным» темпераментом. Например, преждевременно рожденные, или недоношенные, дети нуждаются в специальных условиях выхаживания, что приводит к длительной послеродовой разлуке матери и ребенка. Отмечено, что и специфические «особенности» поведения недоношенных детей увеличивают вероятность эмоциональной депривации<sup>1</sup>.

*Поведение детей группы риска* в первые месяцы характеризуется так называемым *синдромом «дефицитарности ключевых сигналов»*. Дети начинают улыбаться в более поздние сроки, причем улыбки обычно стертые, невыраженные; инициатива в контакте со взрослым отсутствует, а ответная реакция очень слаба; они избегают зрительного и эмоционального контакта; напрягаются и отстраняются при взятии на руки. В первом полугодии жизни наблюдается доминирование отрицательных эмоций, быстрая истощаемость и высокая утомляемость ребенка при взаимодействии со взрослым, запаздывание в появлении и бедность вокализаций.

Выделены и *матери групп риска*: депрессивные, с психическим заболеванием, с нарушением отношений с родителями в собственном детстве, матери-подростки.

Характерные изменения поведения со стороны ребенка (сокращенность и ослабленность сигналов, меньшая отзывчивость на социальное поведение матери, сниженная инициативность) и со стороны матери (меньшая чувствительность к сигналам ребенка, доминирование, дефицит вовлеченности в общение, эмоциональная отстраненность) с высокой вероятностью могут привести к нарушениям взаимодействия в системе «мать — младенец», отклонениям в формировании взаимной привязанности, риску отставания в развитии. Эти признаки являются одним из существенных показаний для усиления внимания такой семье, оказания помощи по программе «раннего вмешательства»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См.: Ворошина О.Р. Психологическая коррекция депривированного материнства: Автореф. дис. М., 1998.

<sup>2</sup> См.: Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб., 1999.

## § 3. Развитие общения и речи

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

Таблица 15

## Развитие общения и речи на первом году жизни

Возраст в месяцах	Развитие коммуникации со взрослым на первом году жизни	Голосовые реакции
1	Просыпается голодный и мокрый; быстро засыпает; ротовое внимание при общении	Крик громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом
2	Четкий ритм сна и бодрствования; сытый и сухой засыпает не сразу, спокойное бодрствование; улыбка при общении со взрослым	Крик интонационно выразительный; начальное гуление (гукание)
3	Активное бодрствование; комплекс оживления при общении	Крик с отчетливыми интонациями; певучее гуление
4	Ориентировочная реакция на общение перед комплексом оживления	Певучее гуление и смех
5	Ориентировочная реакция, сменяющаяся оживлением или реакцией страха	Певучее гуление с цепочками звуков, смех, хныканье
6	Четкая ориентировочная реакция; при виде матери беспокоится или оживляется; рассматривает окружающие предметы и людей	Короткие лепетные звуки
7	Внимательно рассматривает взрослых, прежде чем вступить в контакт; реакция страха сменяется познавательным интересом; дифференцирует «своих» и «чужих»	Активный лепет
8	Игровой контакт со взрослыми; лепет и жест как средство коммуникации; четко дифференцирует «своих» и «чужих»	Активный интонационно-выразительный лепет
9	Игровой контакт со взрослыми; различные эмоциональные реакции при контакте с матерью	В лепете разнообразные звуковые сочетания; интонационно-мелодическая имитация фразы

Продолжение табл. 15

10	Реакция недовольства на различные ситуации; голосом сигнализирует о биологических нуждах; игровой контакт со взрослым; подражает жестам	Подражание звукам и слогам; разнообразие звуковых сочетаний; лепет
11	Реакция торможения при слове «нельзя»; выполняет некоторые просьбы; избирательное отношение к окружающему; понимает названия отдельных предметов	Подражает слогам и звукам; говорит лепетные слова «мама», «да-да», «тятя»
12	Избирательное отношение к окружающим; общается со взрослыми при помощи звуко-сочетаний; подчиняется некоторым инструкциям; обращает внимание на лицо говорящего	Говорит пять-шесть лепетных слов, выражена интонация просьбы; соотнесение лепетных звуков с лицами и предметами

Ребенок особо выделяет и узнает свою мать, беспокоится при ее уходе, позже (в 6 — 8 месяцев) — различает более широкий круг «своих» и «чужих». При приближении незнакомого взрослого четырехмесячный ребенок настораживается, внимательно всматривается в его лицо, широко открывает глаза, притормаживает движения, иногда у него возникает реакция страха. В 7—10 месяцев ориентировочная реакция на новое лицо, сменяющаяся реакцией страха или познавательного интереса, является возрастной нормой. В этом возрасте ребенок с готовностью включается в игровой контакт (игры в «ку-ку» и в «бросание игрушки»). В ситуациях общения ребенок начинает использовать жесты (протягивать руки, показывая, что хочет на руки; тянуться руками к далекому предмету, показывая свое желание получить его).

В наблюдениях Ж. Пиаже его восьмимесячная дочь Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище заканчивается, Жаклин, вместо того чтобы подражать увиденному движению (это она будет делать немного позже), начинает искать руку матери, кладет ее на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.

К концу первого года комплекс оживления закономерно исчезают. Теперь на незнакомое лицо ребенок реагирует чаще не страхом, а робостью, стеснением, интересом. Важно, что отношение к взрослым избирательное и дифференцированное.

Во втором полугодии ребенок начинает испытывать *нужду в сотрудничестве*, соучастии со взрослым, чтобы достичь желаемого. При ограниченных возможностях. Общение приобретает *форму (ситуативно -делового взаимодействия)*<sup>1</sup>. К концу первого года ре-

<sup>1</sup> См.: Лисина ММ. Проблемы онтогенеза общения. С. 85—88.

бенок все чаще призывает взрослого и обращается к нему за помощью. Желание быть понятым делает необходимым речевой контакт.

**Становление предпосылок речи.** Период от рождения до одного года — доречевой, подготовительный этап развития речи. Формируется речевой слух и дыхание, артикулирование звуков и интонирование, речевое подражание. Можно выделить развитие понимания чужой речи и развитие произносительной стороны речи.

*Голосовые проявления* проходят ряд последовательных этапов: крик, гукание, гуление, лепет. Основная голосовая реакция новорожденного — крик (плач) как выражение отрицательных эмоций. Начиная с восьмой недели, происходит дифференциация видов плача. Крик имеет различный характер в зависимости от того, чем он вызван (голод, боль в животе, ограничение движений или прекращение общения) и чего хочет добиться ребенок, о чем и догадывается его мать.

В возрасте от 1,5 до 4 месяцев выделяются короткие звуки, носящие характер спокойного повествования — *гукание*. От 4 до 6 месяцев ребенок издает протяжные гласные звуки, сочетания губных, язычных и гласных звуков («бааа», «мааа», «тааа», «лааа» и др.) — это истинное, или певучее, *гуление*. Для гуления характерно прислушивание ребенка к собственному голосу, самоподражание, произношение цепочек певучих звуков, что тренирует речевое дыхание. В 6 — 7 месяцев появляется *лепет* — повторные слоги, цепочки слогов в ответ на голосовое общение взрослого, когда ребенок приглядывается к артикуляции взрослого, прислушивается к нему и к самому себе.

Звуковые переключки взрослого и ребенка складываются в рамках комплекса оживления. Если наблюдается задержка голосовых проявлений, нужно постараться помочь, стимулировать их появление «уроками звукоподражания». Взрослый, ласково, эмоционально-насыщенно обращаясь к ребенку, предлагает ему в качестве образца звуки, начиная с тех, которые уже имеются в спонтанном репертуаре младенца; при этом малыш должен видеть лицо, рот, движения губ.

К 9 месяцам *в условиях общения со взрослым* наступает «расцвет» лепета, обогащение его новыми звуками и интонациями, воспроизведением мелодической стороны знакомых фраз, приветствий, восклицаний.

Общение со взрослым оснащается новыми средствами. Складывается так называемая автономная речь. Ребенок начинает использовать устойчивые звукосочетания, интонационно-выразительные и по смыслу равные предложению, понять значение кото-

рых можно, только ориентируясь на наличную ситуацию в целом. Малыш произносит: «Дай! Дай!», и, учитывая его мимику, взгляд, направление ручек, мать «прочитывает» требование ребенка. Это может быть: «Хочу скорее получить мою любимую кружку с соком» или же «Возьми меня на ручки». Достижения в самостоятельном произношении к концу первого года — от 5 — 6 до 10—30 лепетных слов.

Другая сторона развития речи — пассивное владение словом, понимание обращенной к нему речи. *Пассивная речь опережает в своем развитии активную.* Если в первые месяцы жизни речь взрослого воспринимается ребенком как передача эмоционального состояния, то во втором полугодии складываются условия для ситуационного понимания обращенной к нему речи. В 9 месяцев ребенок демонстрирует свое понимание словесных инструкций: обхватывает руками шею на предложение «Обними маму», отыскивает глазами настенные часы на вопрос «Где часики, тик-так?». Ответ (в виде поиска глазами названного предмета, выполнения просьбы-инструкции) — первоначальная форма понимания речи. К концу года ребенок понимает и выполняет пять — десять обращений типа: «Дай ручку», «Принеси мяч».

На начальных этапах, чтобы слово было понято ребенком, стало для него обозначением предмета или действия, взрослые стараются создать условия наиболее ясного отнесения слова к предмету. Обычно это ситуация показа новой игрушки. Новизна привлекает ребенка. Необходимо назвать предмет отчетливо, выделить слово паузой, интонацией.

Вторая половина младенчества характеризуется расширением границ общения. Разрывается слитность взрослого и ребенка, ребенок из потенциального становится реальным субъектом общения. Следовательно, изменяется социальная ситуация. В ее изменении — суть кризиса конца первого года жизни ребенка.

#### § 4. Развитие восприятия и интеллекта

В первом полугодии жизни (1-й подпериод младенчества) наиболее стремительными темпами совершенствуется восприятие ребенка, интенсивно развиваются сенсорные системы<sup>1</sup>. Ярко проявляется закономерность опережающего развития сенсорики по сравнению с моторикой.

<sup>1</sup> См.: Журба Л.Т., Мастокова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. С. 115—153.

**Развитие сенсорных и моторных функций на первом году жизни**

Возраст в месяцах	Сенсорные и сенсомоторные акты
1	Кратковременная зрительная фиксация и прослеживание; слуховое сосредоточение; прекращение или изменение характера плача как реакция на голос взрослого
2	Слежение за движущейся в горизонтальной плоскости игрушкой; слуховое сосредоточение
3	Плавно следит за игрушкой во всех направлениях; поворот головы и глаз к источнику звука; направляет руку к объекту
4	Тянется к игрушке; рассматривает свои руки; локализует звук в пространстве
5	Переводит взгляд с предмета на предмет; тянется к игрушке и захватывает ее, чаще двумя руками, тянет руку и игрушку в рот; адекватная реакция на интонацию, на голос матери беспокоится или оживляется
6	Зрительный контроль движений рук; захватывает игрушку с любой стороны; держит в каждой руке по предмету; поворачивается на звук, если внимание его не отвлечено игрушкой, взрослым (активное внимание)
7	Захват игрушки сопровождается генерализованными активными движениями; перекладывает предмет из руки в руку; похлопывает рукой по игрушке; узнает голоса близких
8	Отталкивание предмета, кидание, стучит предметом о предмет, манипулирует двумя-тремя предметами; различает лица людей, знает свое имя
9	Отвечает действием на словесные инструкции; ищет спрятанную игрушку; берет мелкие предметы двумя пальцами
10	Подражательные движения рук — «ладушки», «до свидания»; вкладывает пальцы в отверстие под контролем зрения; показывает части тела другого человека; захватывает игрушки пальцами
11	Выбрасывает игрушки из кровати, вкладывает пальцы в отверстия на ощупь; подражательные движения — перелистывание страниц, запуск машинки; показывает части своего тела
12	Вкладывание одного предмета в другой; открывает коробку, ящик; узнавание картинок; пользуется ложкой и расческой по назначению

Уже к 3—4 месяцам зрительные и слуховые способности младенцев почти не отличаются от таковых у взрослых людей. К этому возрасту ребенок, как правило, свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении, на любом расстоянии и с лю-

бой скоростью; способен длительно сосредоточиваться при разглядывании; совершает инициативные движения глаз (активно ищет объект для рассматривания); правильно связывает слуховые и зрительные впечатления (локализует звук в пространстве — поворачивает голову и отыскивает глазами источник звука). Исследования показали, что младенцы хорошо различают цвета, формы, объемы, весьма чувствительны к новизне. Формируются условно-рефлекторные реакции, в развитии которых важную роль играют зрительные и слуховые впечатления. Так, трехмесячный ребенок проявляет сосательный рефлекс не только в ответ на вложенную в рот грудь или соску, но и при виде груди матери или бутылочки с молоком.

Во втором полугодии постепенно складываются особые ориентировочные действия, направленные на обследование окружающего пространства и предметов. В состоянии спокойного бодрствования ребенок проявляет интерес к игрушкам, он не только длительно рассматривает их, но и приближает к ним руки, обхватывает их, тянет в рот. Новая задача зрения — направлять и регулировать поведение, так что формирование самостоятельных двигательных актов происходит под контролем зрения. Развивается тактильная чувствительность.

Согласно Пиаже, ребенок первого года жизни находится в первом периоде умственного развития — *сенсомоторном*. Дети в это время еще не овладели языком, и у них нет психических образов для слов. Знания о людях и окружающих предметах складываются у них на основе информации, полученной от собственных органов чувств и случайных движений. Сенсомоторный период включает шесть стадий, из которых на первый год приходится четыре.

1) *Упражнение рефлексов*. Дети «упражняют» все навыки, которыми обладают в данный период развития. Это безусловные рефлексы: сосание, хватание, плач. Кроме этого, новорожденные еще умеют смотреть и слушать.

2) *Первичные круговые реакции* (1—4 месяца). Ребенок начинает приспосабливаться к своему окружению, используя аккомодацию (приспособление старых схем к новой информации).

3) *Вторичные круговые реакции* (4—8 месяцев). Дети произвольно повторяют те формы поведения, которые доставляют им удовольствие; у них развивается способность восприятия постоянства объекта. С этим качеством связано появление к 7—8 месяцам первых страхов (страх «чужого»), восприятие постоянства объектов составляет основу привязанности к значимым для ребенка людям.



4) *Координация вторичных схем* (8—12 месяцев). Происходит дальнейшее развитие всех упомянутых способностей ребенка. Малыши проявляют первые признаки умения предвосхитить события (например, плачут при виде йода).

К 8—10 месяцам за меняющимися впечатлениями ребенок начинает воспринимать предметы как нечто постоянно существующее в пространстве, о чем свидетельствует поиск исчезнувшего из поля зрения объекта. Впечатления превращаются в *образы, восприятия*. Критерий появления *наглядно-действенного интеллекта* — использование одних действий в качестве средства для достижения других (цели). Так, к концу первого подпериода ребенок открывает связи между собственным действием и результатом (подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку), даже изобретает новые решения проблем (открывание коробочки).

До недавних пор считалось, что между первым годом и последующими существует, образно говоря, «разрыв» предсказуемости развития. В зарубежных исследованиях было неоднократно показано, что оценка развития младенца (например, по тесту Бейли) практически не коррелирует с показателями интеллекта, полученными в дошкольном и старших возрастах по другим тестам. Однако введение новых методов позволило установить, что *особенности внимания младенцев (реакция на новизну, привыкание и др.) обладают ощутимой прогностической валидностью* и могут быть использованы для прогноза дальнейшего умственного развития ребенка.

## § 5. Развитие двигательных функций и действий с предметами

Выделяют *прогрессивные* движения и действия ребенка (способствующие получению новых впечатлений) и *тупиковые* (отгораживающие от внешнего мира).

Наиболее важные прогрессивные движения: хватание, манипулирование предметами, овладение активным передвижением в пространстве (удерживание головы, переворачивание на бок, хватание, сидение, ползание, ходьба). Прогрессивные движения и действия рассматриваются как показатели уровня развития ребенка. Они формируются под пристальным вниманием и *стимулирующим* воздействием взрослого.

Молодая мама приносит на осмотр в поликлинику двухмесячного ребенка. Невропатолог свидетельствует, что состояние здоровья ребенка хорошее, но при выкла-

дывании на живот ребенок зарывается носом в простынку, голову вертикально не удерживает. «Какой педагогически запущенный ребенок!» — укоряет врач. Действительно, ребенку не нравилось лежать на животе, он начинал кукситься — и мать не делала этого. По рекомендации врача «сеансы» лежания на животике вводятся в режим дня ребенка, и буквально через пару дней ребенок выучивается устойчиво удерживать головку в вертикальном положении и даже начинает получать от нового курса видения мира явное удовольствие.

Подчеркнем роль новизны в стимулировании действий ребенка с предметами, новый предмет неизменно привлекает внимание ребенка, хотя бы на короткое время, способствует появлению заинтересованности.

Таблица 17

### Развитие двигательной сферы на первом году жизни

Возраст в месяцах	Двигательные функции
1	Лежа на животе — кратковременно приподнимает голову
2	Лежа на животе — удерживает голову, в вертикальном положении — непостоянно
3	Лежа на животе — опирается на согнутые-под острым углом предплечья; в вертикальном положении хорошо удерживает голову
4	Лежа на животе — опирается на согнутые под прямым углом предплечья; лежа на спине — при тракции за руки приподнимает голову; поворачивается со спины на бок
5	Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; на спине — при потягивании за руки тянется за руками, уверенно поворачивается со спины на бок
6	Лежа на животе — опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине — при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот
7	Посаженный ребенок сидит, опираясь на руки; ползает на животе; стоит при поддержке; поворачивается с живота на спину
8	Садится и сидит, не опираясь; становится на четвереньки; ухватившись за опору, становится на колени
9	Сохраняет равновесие, сидя при манипуляциях с предметами; встает, ухватившись за опору; переступает, поддерживаемый за руки
10	Стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой
11	Уверенно стоит без опоры; приседает; ходит, держась одной рукой; делает несколько шагов без опоры
12	Ходит без поддержки, приседает и встает

Важнейшая линия двигательного развития — формирование умений ребенка обращаться с предметами. Смещение интереса со взрослого на предмет происходит не спонтанно и не случайно. Взрослый, являясь аффективным центром ситуации, специально переключает внимание ребенка с себя на предмет, мотивирует активность ребенка и придает ей адекватную форму, показывая конкретные способы действий с вещами.

*Захватывание (доставание)* предмета — это первое произвольное целенаправленное действие грудного ребенка. Хватание начинается с обнаружения, ощупывания собственных ручек примерно в 3 — 3,5 месяца. Формирование и совершенствование захвата происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого. Взрослый не всегда осознанно, но систематически создает ситуации упражнения для ребенка: демонстрирует предмет, вызывая сосредоточение; подносит предмет на такое расстояние, при котором ребенок начинает протягивать к нему руки; прикасается предметом; отдаляет его и снова приближает.

Функция захвата предмета совершенствуется постепенно. Ребенку трех месяцев нужно вложить игрушку в руку, и он потянет ее в рот. В 5—5,5 месяца ребенок самостоятельно может свободно достать, захватить и удерживать игрушку. Траектория движения руки сначала неточна, много лишних сопутствующих движений, не дифференцирован способ захвата. Во втором полугодии формируется полноценное доставание — уточняется движение руки к предмету, развивается противопоставление большого пальца, удерживание предмета пальцами, захват вещи с учетом ее формы и размера. В 6—7 месяцев у ребенка складываются *простые манипулятивные действия* с предметами. Предметные манипуляции одинаковы по отношению к любому предмету: малыш сосет его, царапает, размахивает им, стучит, бросает и т.д.

В начале второго полугодия жизни происходит принципиальное изменение качества подражания. Если ранее взрослый брал какое-то движение или звук из спонтанного репертуара младенца и «возвращал» его как образец для имитации (например, открывание рта), то теперь ребенок начинает воспроизводить то, чего еще не было в его собственном опыте. Появляется *истинное подражание*.

Подражание важно для усложнения и обогащения средств паралингвистической коммуникации. Набор характерных жестов, которым намеренно обучают ребенка: «поздоровайся, покивай головкой», «иди сюда», «попрощайся, помашки ручкой», «пожалей, обними», «поцелуй», «покажи глазки, ротик», «ладушки» и т.п.

Десяти-двенадцатимесячный Андрюша машет рукой («прощание»), разводит руки в стороны («не знаю», «нет — исчез»), дует на горячее, показывает по просьбе взрослых, «как Андрюша плачет», «как Андрюша смеется», «любит маму», «летают птички», «ходят солдаты» и др.

В этот период ребенок начинает копировать специфические движения взрослого по отношению к предмету (качать куклу, укладывать спать мишку).

Условия подражательного обучения движениям и действиям во втором полугодии первого года жизни: многократный замедленный показ, паузы перед началом и концом показа, подчеркнутая мимика, обязательное речевое сопровождение («речевая метка»), эмоционально насыщенное одобрение взрослых за попытку воспроизведения.

В конце первого года жизни предметы окружающего мира перестают быть изолированными в восприятии ребенка, он все чаще сам или с помощью взрослого начинает устанавливать между ними различные отношения и связи. Манипулирование постепенно усложняется, начинают преобладать повторные и цепные действия-манипуляции с предметами. Возникает направленность на повторение и достижение результата. Складывается манипулирование двумя предметами: поставить один на другой, вложить один в другой, снять, вытащить, нанизать, открыть — закрыть (крышку). Малыш научается удерживать и выполнять простые действия одновременно обеими руками (постукивать одной погремушкой о другую), становится возможен перенос знакомых действий на новые предметы и получение косвенных изменений. К концу первого года жизни возникают орудийно-предметные действия — действия с предметами согласно их социальной функции: пить из чашки, укрываться одеялом, копать совочком. Малыш уже умеет обращаться с игрушками, которые заключают в себе специальное правило, способ употребления: собирает пирамидку и матрешку, катает мяч, складывает башню из двух-трех кубиков.

Наличие в конце первого года тупиковых движений (упорное сосание пальца, ритмическое раскачивание на четвереньках, сосредоточенность на рассматривании рук и др.) свидетельствует об эмоциональном неблагополучии ребенка.

## § 6. Созревание, обучение и психическое развитие на первом году жизни

Стремительный темп развития в младенчестве обусловлен созреванием центральной нервной системы; биологические факторы (генетические, морфологические, физиологические) выступают как условия, обеспечивающие возможность развития психики. Установлено, что важным критерием созревания, например, является образование изолирующей миелиновой оболочки на проводящих путях, в результате чего значительно увеличивается скорость проведения нервных импульсов. Специфические условия для раннего формирования новых психических возможностей состоят в том, что в интервале от рождения до двух лет происходит *интенсивный и избыточный синаптогенез* — образование синапсов (контактов между нейронами). Количество этих контактов в раннем онтогенезе значительно выше, чем у взрослых. Постепенно уменьшаясь, количество морфологических контактов приблизительно к семи годам доходит до уровня, типичного для взрослых<sup>1</sup>.

Однако одних природных предпосылок для нормального развития недостаточно. Существенно, что сохраняются именно те контакты, которые оказываются непосредственно включенными в обработку внешних воздействий. Под влиянием опыта происходит процесс, который получил название *селективной стабилизации синапсов*. Избыточная синаптическая плотность рассматривается как морфологическая основа усвоения опыта, так что эти данные свидетельствуют о высокой потенциальной способности к усвоению опыта детей раннего возраста. Кроме того, можно полагать, что благодаря этому воспринимаемый на данном возрастном этапе опыт, образно говоря, «встраивается» в морфологию мозговых связей, в известной мере определяя их богатство, широту и разнообразие.

В связи с широким распространением программ ранней стимуляции психического развития особый интерес представляет *изучение влияния интенсификации обучения на психофизиологическое созревание детей*. Первые исследования в этом направлении показывают, что развивающее обучение действительно приводит к изменению ряда параметров биоэлектрической активности головного мозга, свидетельствующему о его ускоренном созревании и значительном совершенствовании функций. Причем значимо меняются

<sup>1</sup> См.: *Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю.* Введение в психофизиологию. М., 2001.

те параметры, которые, по современным представлениям, прямо связаны с обеспечением познавательной деятельности детей. Предполагается, что в изменениях психофизиологических функций под влиянием развивающего обучения находит свое отражение «зона ближайшего развития», являющаяся предпосылкой дальнейшего обучения.

«Младенчество, — по мнению авторитетного исследователя Т. Бауэра, — является решающим периодом познавательного развития — в это время ребенок может многое приобрести, но и многое потерять. Более того, потери этого периода с возрастом восполняются труднее, а приобретения остаются надолго»<sup>1</sup>. Таким образом, нужны дополнительные воздействия со стороны воспитывающих ребенка людей и разнообразная сенсорная стимуляция, которую, однако, возможно создать в любой семье, так как она не требует больших материальных затрат. Народная мудрость давно подметила ценность раннего обучающего влияния; созданы детские игрушки, колыбельные, песенки, потешки, пестушки, прибаутки, в увлекательных и доступных формах побуждающие ребенка совершенствовать свои двигательные, сенсорные и речевые возможности. В отечественной психологии создана научно обоснованная система раннего воспитания детей в семье и в детских учреждениях. Предпринимаются попытки раннего (буквально с первых дней жизни) направленного обучения детей чтению и другим специальным навыкам<sup>2</sup>.

### § 7. Психологические новообразования младенческого периода. Кризис одного года

Самые главные приобретения — ходьба и первые слова. К концу первого года ребенок приобретает способность самостоятельного передвижения: появляется ползание, затем вертикальная походка (ходьба). Мир открывается перед ним в новом ракурсе. Ходьба дает возможность отделения ребенка от взрослого, превращения ребенка в субъекта действия. В конце первого года происходит раздробление эмоциональной общности с родным взрослым и перестройка социальной ситуации развития. Появление первых слов, имеющих характер указательного жеста, понятных только близким (но понятных!), представляет новый прогрессивный способ общения со взрослым<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Бауэр Т. Психическое развитие младенца. С. 11.

<sup>2</sup> См.: Лупан С. Поверь в свое дитя. М., 1993.

<sup>3</sup> См.: Эпкопин Д.Б. Детская психология. М., 1960.

По мнению Л.И. Божович, к числу важнейших новообразований младенчества относится появление так называемых м о т и в и рующих представлений. Это всплывающие в памяти ребенка аффективно заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности. Возникновение мотивирующих потребностей превращает ребенка в субъект действия<sup>1</sup>.

Увеличение двигательных возможностей (сначала ползание, затем ходьба) приводит к возрастанию доступности многих вещей, часто небезопасных для ребенка. Со стороны родителей вынужденно возникает *запрет*. Регулярно сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих устремлений, ребенок начинает понимать, что его желания не всегда совпадают с желаниями и чувствами другого человека. Из спокойного и уступчивого ребенок превращается в невероятно активного, своевольного, пытающегося добиться выполнения своего желания.

Поведенческим симптомом наступления кризиса одного года Выготский считал появление особых аффективных состояний — *ипобулических реакций*, протекающих по типу эмоционального взрыва. Ребенок требует желаемого и наталкивается на сопротивление взрослых, он разочарован, заливаясь слезами, бросается на пол. Ребенок обнаруживает собственное желание, становится его субъектом; появляется *Я желающий*<sup>2</sup>.

В случае, описанном К.Н. Поливановой, одиннадцатимесячная девочка регулярно настойчиво стремится к достижению запрещенного; для нее это дверь в ванную комнату, а чуть позже лестница в доме. Эти ориентиры из области недоступного явно обладают характеристиками мотивирующих представлений и порождают *стремление* как специфическую особенность поведения и в целом психической жизни ребенка в этом возрасте. Девочка сопровождает требования характерными вокализациями: «Дай, дай!», относящимися и к конкретному предмету, и к ситуации в целом. Как символ негативного отношения к ситуации, недовольство и плач включают вокализации: «Няй-няй», как воспоминание о материнском «нельзя». Слово *означивает* удерживаемый аффект<sup>3</sup>.

Кроме того, кризис характеризуется общим регрессом деятельности ребенка, как бы обратным развитием. При этом наблюдаются различные нарушения: нарушение биоритма (например, соотноше-

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

<sup>2</sup> См.: Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.

<sup>3</sup> См.: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. С. 111.

дия сна — бодрствования); нарушение удовлетворения витальных потребностей (чувства голода); эмоциональные аномалии (плаксивость, обидчивость).

Понимающие родители стараются направить активность стремящегося к независимости ребенка в нужное русло. Забота о максимальной безопасности малыша не должна привести к бесконечным ограничениям и слову «нельзя». Пространство дома должно быть четко разделено на разрешенное и запрещенное. Когда это возможно, запреты нужно заменить более гибким поведением: провести ревизию дома на предмет его «доброжелательности» к ребенку; быть готовым предложить выбор, привлекательную замену опасному предмету; научить малыша правильно обращаться с вещами.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Каковы способности новорожденного и какие методы используются для их изучения?
2. В чем сущность кризиса новорожденности?
3. В чем своеобразие социальной ситуации психического развития в младенческом возрасте?
4. Охарактеризуйте становление и развитие ведущей деятельности младенческого возраста.
5. Обозначьте этапы развития общения младенца с другими людьми с точки зрения содержания общения и используемых средств.
6. Что такое госпитализм? Каковы его причины и формы проявления?
7. Какие факторы могут рассматриваться как «угрожающие» в отношении развития дефицита общения у младенца?
8. Перечислите основные линии развития в младенческом возрасте.
9. Каковы психологические новообразования младенческого периода?
10. Вспомните симптомы и охарактеризуйте сущность кризиса одного года.

#### ЗАДАНИЕ 1

Соотнесите «образ мира» новорожденного, художественно реконструированный Я. Корчаком, и современные представления о сенсорных способностях маленьких детей. Используйте научные понятия для характеристики сенсорных способностей и наметьте этапы их развития в младенчестве.

«Зрение. Свет и тьма, ночь и день. Во сне мало что происходит, наяву больше; случается что-то хорошее (грудь) или плохое (боль). Новорожденный смотрит на лампочку. И не смотрит: глазные яблоки то сходятся, то расходятся. Позже, вода взглядом за медленно передвигаемым предметом, поминутно улавливает его и теряет из виду.

Контурные тени, первые наметки линий, и все это без перспективы. Мать на расстоянии одного метра — уже другая тень, чем когда склоняется над ним вблизи. Сбо-





таро". А когда ребенок на мгновение выпускает грудь, то она кладет ему в рот кусочек таро. В это время собака или поросенок суют свой попрошающий нос под руку матери. Их не отгоняют, кожа ребенка и шерсть собаки соприкасаются, а мать нежно поглаживает их обоих, бормоча: "Хорошая собака, хороший ребенок, хорошая собака, хорошая, хорошая". (Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 259, 260, 262).

### ЗАДАНИЕ 3

Прочитайте высказывание психолога, занимающегося проблемой оказания помощи младенцам и их родителям:

«Сегодня, в 90-е годы XX века, мы воспринимаем ребенка не совсем так, как наши предшественники. Мы уверены, что с самого рождения — а быть может, и несколько ранее, на пренатальной стадии — ему свойственна достаточно сложная психическая жизнь. И с сожалением констатируем, что неотложные вмешательства сразу после рождения, как правило, требуют условий, препятствующих общению ребенка с родителями» (Мать, дитя, клиницист / Под ред. G.Fava VizzIELLO, D.N. Stern. М., 1994. С. 276).

Как вам кажется, изменилось ли что-то в практике отечественного здравоохранения с учетом этих новых установок? Что еще требует пересмотра?

#### *Дополнительная литература:*

Авдеева Н.Н., Меццярякова С.Ю. Вы и младенец. М., 1991.

Баженова О.В. Диагностика психического развития детей первого года жизни. М., 1986.

Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1992.

Субботский Е.В. Концепция А.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 88—92.

Фигурин Л.Н., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1961.

## *Глава XIII*

### РАННЕЕ ДЕТСТВО

#### *§ 1. Социальная ситуация развития ребенка в раннем возрасте и общение со взрослым*

В конце первого года ребенок становится на ноги. Это приобретение имеет такое большое значение, что иногда этот период называют «ходячее детство». На первых порах *прямохождение, ходьба* — это особая задача, связанная с сильными переживаниями, для решения которой необходима поддержка, участие и одобрение взрослых. По-

степенно ходьба становится уверенной, увеличивается автономность ребенка от взрослых и складывается более свободное и самостоятельное общение с внешним миром. Расширяется круг доступных ребенку предметов, появляется ориентировка в пространстве и определенная самостоятельность.

Основная потребность ребенка раннего возраста — познание окружающего мира через действия с предметами. Самостоятельно ребенок не может открыть способ употребления орудий и других специфически человеческих предметов, способ использования их не является очевидным, не лежит на поверхности. Психологическая «робинзопада» не способна обеспечить эффективное развитие человека. На основании ситуативно-личностной формы общения строится новая потребность в предметном взаимодействии. Происходит расчленение предметной и социальной среды.

Складывающаяся социальная ситуация развития, характерная для раннего детства, может быть обозначена формулой: «ребенок — предмет — взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Разворачивается совершенно новая форма общения — ситуативно-деловое общение, которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Контакт становится *опосредованным предметом и действием с ним*. Средства общения — это привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение использованию предметов по назначению, совместные игры.

Взрослый для ребенка раннего возраста — это прежде всего соучастник предметной деятельности и игры. Со стороны взрослого важны внимательность и доброжелательность партнера. Кроме того, он выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка и эмоционально поддерживающий его, подкрепляющий успехи и достижения.

*Характеристики полноценного общения ребенка раннего возраста со взрослыми<sup>1</sup>:*

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

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

<sup>1</sup> См.: Гапигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М., 1996. С. 13.

— доверчивость, открытость и эмоциональность отношения к взрослому, проявление к нему своей любви и охотный отклик на ласку;

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

— активное использование речи во взаимодействии.

## § 2. Развитие предметной деятельности

Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является уже не эмоциональное общение со взрослым, а предметно-манипулятивная или, точнее, орудийно-предметная деятельность. Особенно значимыми для психического развития считаются *орудийные и соотносящие* действия. Орудийно-предметные действия — это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Примеры орудийных действий — пить из кружки, причесываться расческой, рисовать карандашом, копать лопаткой, насыпать в ведро. Сложность выполнения такого действия заключается в том, что ребенок должен научиться действовать не «в логике руки», когда предмет используется как естественное ее продолжение, а *в логике самого орудия*, т. е. нужно приспособить движение руки к специфическим свойствам предмета.

Один из классических примеров, описанный П.Я. Гальпериным, — овладение ложкой как орудием приема пищи. Проходит длительный период обучения: вначале ложка выступает как простое замещение руки — ребенок пытается поднести ложку ко рту по кратчайшему расстоянию, так же как зажатый в кулаке сухарь. Лишь постепенно ребенок осваивает орудийную логику: зачерпнув из чашки, держать ложку строго горизонтально, сначала поднять вверх вертикально, а затем уже поднести к губам.

Как происходит обучение? Д.Б. Эльконин выделил логику усвоения предметного действия ребенком. Приведем пример из наблюдений Эльконина за поведением внука в возрасте от 1 года до 2 лет:

«Андрей (второй год жизни) не умеет слезть с дивана. Он пытается спуститься с него вперед головой или как-то боком. Бабушка учит Андрея. Она поворачивает его головой к спинке дивана, спускает одну его ногу с дивана, затем — другую. И при этом все время приговаривает: «Вот так! Вот так!» В последующих попытках она уже

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

только поддерживает мальчика, помогая ему произвести соответствующие движения и поощряя его: «Так! Так! Молодец!» Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване и ему надо слезть с него. Он самостоятельно поворачивается головой к спинке дивана и осторожно спускает одну ногу, потом другую. Каждое движение он сопровождает словами: «Баба, так! Баба, так!» А затем, встав ногами на пол, восклицает: "Андрей—молодец!"»

Главное звено обучения — образец действия, который дает ребенку взрослый. Анализируя *процесс усвоения предметных действий*, Д.Б. Эльконин выделил следующие закономерности<sup>2</sup>:

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

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

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

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

5. Взрослый — образец для подражания, руководитель, контролер, а также источник эмоциональной поддержки.

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

Наиболее подходящей ситуацией обучения является «обращенный показ», т.е. разыгрывание перед ребенком представления с иг-

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Психология игры. С. 92 — 94.

<sup>2</sup> Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Избр. психологические труды. С. 140.

рушкой, при котором взрослый специально адресует ему свои действия, называет его по имени, улыбается, вовлекая в игру. Именно в этом случае ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, подражает им, присоединяется к игре. В дальнейшем, когда взрослый оставляет ребенка одного, тот долго продолжает начатую игру.

Другой тип предметных действий — *соотносящие действия*. Цель соотносящих действий состоит в приведении двух или нескольких предметов в определенное пространственное взаимоотношение (складывание матрешки, пирамидки, других сборно-разборных игрушек, закрывание коробки крышкой, вкладывание в отверстия фигурок разного размера и формы). Показано, что разные способы обучения выполнению соотносящих действий имеют различный развивающий эффект для перцептивных способностей ребенка.

На первых порах взрослые стремятся познакомить ребенка с основной функцией предмета, с основным правилом использования вещи. Однако важное значение в психическом развитии в раннем детстве имеет и использование *полифункциональных* предметов. Так, палочка может выступить в роли градусника, мостика, ложки, ножа; кубик может стать куском хлеба или мыла, кирпичом или утюгом. Подобные предметы не диктуют жестко способ их использования и предполагают определенную свободу действия, что позволяет им выступить средством *овладения замещением*. Замещающее действие (в зарубежной психологии его называют символическим) характеризуется новым, условным отношением между предметом и его использованием и свидетельствует о зарождении знаковой формы сознания.

Двухлетняя девочка протягивает маме камешек: «Вот тебе конфетка, кушай!» (камешек используется в значении конфеты).

Способность к замещению рассматривается как одна из важнейших предпосылок развития игры. Иногда замещение оказывается несформированным даже к концу раннего детства. В этом случае ребенок на предложение покормить куклу, осмотрев стол с игрушками, отвечает, что кормить нечем — нет ни хлеба, ни чая, ни сахара. Такие дети нуждаются в специальном внимании с тем, чтобы выяснить, с чем связано отставание в формировании символических (замещающих) действий, и оказать им педагогическую помощь в становлении знаковой функции сознания.

### § 3. Зарождение новых видов деятельности

Внутри ведущей предметной деятельности начинают складываться новые виды деятельности, достигающие развернутых форм в дошкольном детстве. Это игра и продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование).

Игра. Игра рождается внутри предметной деятельности. Сначала ребенок манипулирует предметами так, как показал взрослый, причем требует тот же самый предмет (ту самую ручку, ту самую книгу, которую держит в руках мама). Следующие этапы в развитии предметных действий, которые приводят к обособлению игры: перенос показанного действия на другие предметы (замещение), использование предметов-заместителей; воспроизведение увиденного на игрушках.

Одна из ранних форм игры детей раннего возраста — *предметная игра* — представляет собой многократное воспроизведение общих схем использования вещей, варьирование функций («значений») предмета в реальном практическом действии.

В наших наблюдениях одна из первых предметных игр — игра с носовым платком ребенка 14 месяцев. Она продолжалась более 20 мин. Ребенок воспроизводил поочередно все возможные способы действия с платком: он стелил его на диван и клал на него голову, укрывался им, «сморкался», вытирался, протирал игрушки и др.

Другая игра разворачивалась «вокруг» телефонной трубки. Едва получив ее в руки, мальчик начинает «говорить». Это быстрое, интонационно и ритмически выразительное «говорение», не выполняющее никакой функции общения, — это выражение того значения телефона, которое «открыто» ребенком на данном этапе.

Предметная игра постепенно перерастает в *сюжетно-образовательную*, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни. Дети раннего возраста сначала действуют с предметами, а потом осознают смысл предмета в игре и дают предметам игровые названия.

В наших наблюдениях Андрей, 15 месяцев, многократно в течение дня пытается организовать общение с взрослым по определенному «сценарию»: он приносит пеленку, подходит к матери, дергает ее руку вниз и настойчиво, делая в воздухе похлопывающие движения ладошкой, повторяет: «Бай-бай!» Укладывает мать на диван, снимает с нее очки, кладет их аккуратно на тумбочку, тычет пальцем в глаза — «закрывай», укрывает ее, в основном голову, простынкой, садится рядом сам, покачивается, похлопывает рукой и напевает: «Бай-бай». Заглядывает под простынку, проверяет, закрыты ли глаза.

1 См.: Обухова Л.Ф., Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания в детском возрасте. С. 64—65.

2 См.: Там же. С. 66.

В конце второго — начале третьего года жизни в поведении ребенка можно наблюдать феномен «роль в действии». Ребенок, воспроизводя действия конкретного взрослого из своего окружения, не осознает этого, но охотно соглашается, когда ему это сообщают («Ты ведешь машину как папа. Миша — папа»). Позже он сам замечает сходство своих действий с действиями взрослого и называет себя его именем. Роль как один из конституирующих моментов сюжетно-ролевой игры рождается в раннем детстве из фактически производимых ребенком в игре действий имитационного характера.

Полуторагодовалый мальчик берет сломанную электробритву, втыкает вилку в дырочки детского кресла, долго водит бритвой по щекам, приговаривая: «Я — папа».

Перечисленные этапы развития предметной игры составляют одновременно *предпосылки сюжетно-ролевой игры*: переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека. Со стороны взрослых ребенку необходима помощь, живой интерес, практические советы. Взрослый своими предложениями постепенно усложняет и вносит разнообразие в игру; обеспечивает материальную сторону игры: подбирает игрушки и материалы (посуду, мебель, лоскуты, одежду, инструменты и т.д.).

Другой новый вид деятельности, складывающийся на основе предметной, — рисование, изобразительная деятельность. Рождаясь как «действие черкания» карандашом, рисование в раннем детстве проходит несколько стадий: каракули; узнавание предмета в случайном сочетании линий; наконец, изображение по замыслу, по словесно сформулированному намерению (собственно изобразительная деятельность).

«Мила (1; 8) занимается с карандашом и бумагой и вдруг обращается ко мне: «Мама, что?» Я не понимаю. Вопрос не относится к тому, что она нарисовала. Мила смотрит пристально на меня и затем вокруг. Такое впечатление, что она не знает, что делать дальше. Проверяю эту догадку: «Нарисуй котика». Мое предложение сразу вызывает активное черканье. Через несколько секунд снова: «Мама, что?» «Нарисуй собачку», — говорю я» .

Рисование — это знаковая, символическая деятельность, поскольку любое, самое несовершенное изображение представляет собой знак предмета. Требуется руководство и помощь со стороны взрослых, чтобы стимулировать переход от черкания как орудийного

<sup>1</sup> Балитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. С. 47.



действия карандашом к изображению. Для дальнейшего развития изобразительной деятельности необходимо обогащать восприятия и представления ребенка и формировать графические образы.

#### *§4: Познавательное развитие ребенка*

Ранний возраст — период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, простых причинно-следственных связей, характера движений и соотношений. Во время знакомства с предметами и способами их использования совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки.

По данным американского психолога Б. Уайта, высокий процент «поведения без задачи», т.е. проведения времени в бездействии (от 15 до 25% времени бодрствования), говорит о плохом развитии ребенка .

Восприятие ребенка в раннем детстве вплетено в ведущую деятельность, тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Овладение предметной деятельностью составляет основу полного и всестороннего восприятия. Для наилучшего развития способности восприятия в раннем возрасте необходимо выполнение таких предметных действий, которые бы требовали учета различных свойств предметов.

Соотносящие и орудийные действия (многочисленные пробы подбора и соединения предметов по их форме, величине, цвету, расположению в пространстве) выступают как внешние ориентировочные действия, которые позволяют ребенку добиться правильного практического результата. Собственно зрительные действия складываются в процессе манипулирования предметами и направлены в первую очередь на такие свойства, как форма и величина. Для манипулирования цвет редко имеет значение, и поэтому цвет как особое свойство предметов выделяется позже. Овладение подобными действиями зависит от помощи взрослого и от предлагаемых ребенку игрушек («самообучающие игрушки»).

Зрительное восприятие в раннем детстве носит произвольный и избирательный характер, часто опирается на отдельные, «бросающиеся в глаза» или случайные признаки. Этим объясняется удивительная особенность восприятия полугодовалых — двухлетних детей. Они способны иногда узнавать близких на фотографиях, где

<sup>1</sup> См.: Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982. С. 37.

те в другом возрасте, в незнакомом окружении, и, напротив, испугаться, впервые увидев дома маму в новой шляпе.

Следующая ступенька — зрительное соотнесение свойств предметов (зрительная ориентировка). Становится возможным целенаправленный *выбор предмета по образцу* — сначала по форме, величине, потом по цвету. Накапливается запас представлений о свойствах предметов (образы восприятия).

Развивается слуховое восприятие, прежде всего фонематический Слух. Внимание и память в основном носят произвольный характер, вплетены в другую деятельность.

Мыслительные действия в раннем детстве предполагают установление связей между предметами для достижения цели. В ряде случаев взрослые дают готовые связи (например, показывают, как нужно использовать палку для того, чтобы выловить из лужи упавший в нее мячик). Для раннего возраста характерно решение задач с помощью внешних ориентировочных действий, путем проб и догадки — *наглядно-действенное мышление*.

Полуторагодовалая Даша хочет катить детскую коляску, но та перекашивается на бок, раздается неприятный царапающий звук. Даша сердится, но снова раз за разом пытается катить коляску вперед. После нескольких неудачных попыток она осматривает коляску, колеса и наконец обращает внимание на то, что одно колесо отвалилось.

Действия с образами предметов (*наглядно-образное мышление*) только начинают складываться для ограниченного круга задач.

Одна из основных линий развития мышления, связанная с усвоением речи, — формирование обобщений. Как правило, обобщение предметов первоначально возникает в процессе действия и затем закрепляется в слове. Способности к обобщению придавал огромное значение Л.С. Выготский. Благодаря обобщению происходит выделение предмета (свойства, функции), что знаменует начало сложной логической переработки материала, осмысление, осознание окружающего мира. Первые слова ребенка — это своего рода обобщения целого класса предметов или явлений на основании единичных, часто самых, неожиданных признаков. Образцы таких замещающих действий даются взрослым, знаковая функция усваивается ребенком. Символическая (знаковая) функция созвания первоначально выражается в появлении действий с предметами-заместителями, в игровом переименовании предметов. Знаковая функция сознания активно совершенствуется с развитием речи.

## § 5. Развитие речи

Раннее детство — сензитивный период для усвоения речи. Почему же именно в этом возрасте речь имеет наиболее благоприятные условия для развития? Развитие предметной деятельности создает мощный стимул к усвоению речи. Именно *речевое* общение с взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как *орудие* организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира.

В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. На начальных этапах *понимание* словесных сообщений относится к ситуации в целом. Причем для правильного реагирования ребенка важно, кто именно из взрослых, с какой интонацией сказал те или иные слова, находится ли в поле зрения предмет, о котором говорят, не отвлекается ли внимание ребенка более сильными наглядными впечатлениями.

Вопросы взрослых: «Где мама (огонек, часы, собачка)?», просьбы выполнить то или иное действие организуют поведение ребенка. Сначала ребенок способен воспринять, понять инструкцию только по ходу действия. Затем словесные указания могут быть даны заранее, для руководства ориентировочной деятельностью ребенка.

Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. *Речь начинает выступать в роли основного средства познания, это важнейшее приобретение развития.*

Переходная фаза от доречевого этапа к собственно речевому занимает обычно около 6 месяцев — от конца первого года жизни ребенка до достижения им полутора лет. В случае замедленного речевого развития этот период может растянуться на год — полтора.

В конце первого года жизни, как мы уже упоминали, характерна автономная речь, состоящая из аморфных слов-корней. Активный словарь ребенка 11—12 месяцев включает обычно от 4—5 до 30—40 слов; после года он увеличивается примерно до 100 слов, большинство из которых употребляются изредка. После полутора лет речевое поведение ребенка резко изменяется, становится значи-

Целью более активным. Это выражается в первую очередь в появлении *вопросов о названиях предметов*: «Что это?» Темп речевого развития резко возрастает. К двум годам детский словарь составляет уже более 200 слов, а к трем — примерно 1200—1500 слов.

Условия перехода к активной речи у детей полутора лет экспериментально смоделированы М.Г. Елагиной<sup>1</sup>. Создавалась достаточно типичная для повседневного взаимодействия в семье ситуация затруднения для ребенка, который хотел получить привлекательную игрушку, но не мог достать ее сам. Взрослый помогал малышу только в том случае, если тот правильно называл предмет; название это взрослый повторял неоднократно. Замысел экспериментальной ситуации, таким образом, состоял в иницировании перехода к использованию определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения с взрослым.

В последовательно изменяющемся в процессе эксперимента поведении ребенка можно выделить три фазы:

1 — смысловой центр ситуации для ребенка — *предмет*. Он тянется к нему, выражает свое желание овладеть игрушкой, проявляет нетерпение, протест против действий взрослого;

2 — как центр ситуации выделяется *взрослый*. К нему ребенок обращается, использует указательные жесты, разные способы эмоционального воздействия;

3 — *слово* становится центром ситуации. Ребенок сосредоточивает внимание на губах взрослого, его артикуляции, шевелит губами, пытается произнести слово.

Замечательный факт: получив игрушку, немного поиграв с ней, ребенок предлагает взрослому повторить всю ситуацию, превращая ее в словесную игру. Стадии углубляющейся ориентировки в смысле ситуации и в функции слова как орудия взаимодействия: надо обратиться *к взрослому*; надо обратиться *к взрослому посредством слова*; надо обратиться *к взрослому посредством определенной слова*.

М.И. Лисина, применяя общий принцип усвоения предметных Действий, выдвинутый Д.Б. Элькониным, отмечает: ребенок сначала должен освоить наиболее общее — новый тип сотрудничества. Относительно речи ребенок сначала должен выделить *речевую коммуникативную задачу*, и как раз выделение этой задачи требует обычно достаточно продолжительного времени. Более частные металлы сотрудничества, в том числе и слово, его восприятие и арти-

<sup>1</sup> См.: Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 135—142.

куляция, отрабатываются во вторую очередь, как бы следующим заходом<sup>1</sup>.

Сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, условий его жизни. Произношение слов при правильном воспитании совершенствуется, и «детский жаргон» (употребление ребенком слов, отличающихся от общепринятых) исчезает по мере улучшения фонематического слуха.

Усваивается грамматический строй родного языка. Очень рано звуковая сторона языка, материальная оболочка становится предметом деятельности и практического познания ребенком. На первых порах дети употребляют звуковые сочетания, которые представляют собой предложения, состоящие из одного слова, обычно существительного или глагола («автономная речь»). Каждое словопредложение многозначно, его актуальный смысл может быть понят только в совокупности условий данной конкретной ситуации. Требование «Дай!» равносильно целой фразе и в разных обстоятельствах означает нечто совершенно конкретное, к примеру: «Очень хочу вот ту блестящую штучку, что лежит на самом верху».

Затем после полутора лет на смену им приходят *двусловные нераспространенные предложения* — «телеграфная речь» из необходимых ключевых слов. Предложения из двух-трех слов конструируются ребенком без изменения формы слов. Как правило, это субъект и его действие — «дядя стучит»; действие и объект — «дай хлеб». Усвоение грамматического строя русского языка в раннем детстве изучено лингвистом А.Н. Гвоздевым<sup>2</sup> (1949). По его данным, до 1 года 10 месяцев предложения русскоязычных детей состоят из аморфных слов-корней, не изменяющихся по родам и падежам.

К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, дети улавливают предметные отношения и овладевают речевыми способами их выражения — предложения становятся *полными*, или *распространенными*. Сначала речь включена в действие, часто сопровождается манипулированием предметами, постепенно начинает выполнять функцию регулирования деятельности. На третьем году жизни становится возможен рассказ о виденном, пересказ слышанного, требование объяснения.

Ситуации, *неблагоприятные* для развития речи: малое общение, ограниченное гигиеническим уходом, погруженность взрослого

<sup>1</sup> См.: Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1985. С. 19-27.

<sup>2</sup> См.: Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949.

в собственные проблемы, а также, напротив, слишком хорошее понимание ребенка и выполнение всех его требований. Если у ребенка замедленно развивается собственная активная речь, необходимо удостовериться, что у него нормальный слух, что он понимает обращенные к нему просьбы и предложения в пределах ситуации общения, разумно играет, пытается подражать словам.

В этом случае повода для особого беспокойства нет, однако необходима специальная педагогическая работа. Варианты отклонений речевого развития и причины речевых трудностей у детей 2—2,5 лет могут быть различными. Это и задержка речи на стадии называния, перегруженность речи специфически «детскими» словами, плохое артикулирование. Активная речь может быть «отложена» по причине преобладания эмоционального общения со взрослым или по причине чрезмерной ориентации на предметный мир. Соответственно и приемы оказания помощи разнообразны.

*Главные направления усилий по активизации речи ребенка:*

— обратить внимание на типичные интересы ребенка, на свойственный ему на данном этапе тип общения со взрослым (эмоциональный или деловой);

— обращаясь к ребенку, следует говорить четко и ясно, не слишком тихо и добиваться от него внятного произношения;

— необходимо больше разговаривать в быту, включать активную речь в предметные действия, сопровождать показ предметов и игрушек эмоционально насыщенным, увлекательным для малыша рассказом;

— рассказывать сказки, читать стихи, совместно рассматривать яркие, красивые картинки, книжки;

— стимулировать стремление ребенка заговорить, для чего давать поручения (сказать, сообщить, позвать)<sup>1</sup>.

## § 6. Новые направления руководства психическим развитием в раннем детстве

В прошлые десятилетия в условиях советского строя существовала система общественного дошкольного воспитания, характерными чертами которой были плановость и централизованность. Все детские учреждения работали по единой государственной программе

См.: Галиузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. С. 42-47.

обучения и воспитания. Эта научно обоснованная, четко дифференцированная программа была основой систематической и целенаправленной педагогической работы<sup>1</sup>. В ней содержались предписания относительно режима дня, количества, содержания и методов проведения занятий для каждой возрастной группы. В то же время она, безусловно, имела и определенные недостатки, связанные с формализмом и уравнильным подходом к детям.

В 1990-х гг., в ситуации кардинальных политических, экономических, социальных сдвигов в России, произошли заметные изменения в общей воспитательной ситуации детей раннего возраста. Гораздо большее число детей раннего возраста сейчас воспитывается в домашних условиях.

Вариативность родительских и прародительских установок в отношении детей первых лет жизни весьма велика. Для большинства родителей детей годовалого — трехлетнего возраста основной остается забота о гигиене, питании, здоровье и физическом развитии ребенка, что не исключает и чуткость к психологическим потребностям детей, и выбор в целом правильной стратегии воспитания с опорой на традиции народной педагогики.

В последние годы у части родителей существенно возрос интерес к воспитанию и обучению самых маленьких детей. Возникло несколько нетрадиционных направлений воспитания<sup>2</sup>. В их основе лежат разные философские и педагогические концепции, но общая идея состоит в признании важности, уникальности раннего детства как периода в жизни ребенка, его особой восприимчивости к педагогическому воздействию и одновременно уязвимости. При этом приемы воспитания, средства и способы реализации воспитательного процесса предлагаются весьма несходные.

Движение *«Сознательное родительство»*, возникшее в начале 1980-х гг. (идейный вдохновитель И. Б. Чарковский), выдвигает на первый план осознание родителями своей ответственности. Родительство рассматривается как миссия, посредством которой в нашу жизнь приходит новое человеческое существо, человеческая душа. Убеждения представителей этого направления таковы, что необходимо возвращение к «естественности» — в родах, во вскармливании, в гигиене и уходе за младенцем. Всемерно подчеркивается ценность грудного вскармливания, поощряется раннее приучение к туалету. Важные приемы — длительное пребывание ребенка в воде,

<sup>1</sup> См.: *Смирнова Е.О.* Положение детей раннего возраста в современной России // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 94—99.

<sup>2</sup> См.: *Обухова Л.Ф., Шаграева О.А.* Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М., 1999.

серии ныряний, комплексы физических упражнений для младенца (бэби-йога, динамическая гимнастика).

Некоторое время назад идеи Чарковского активно обсуждались в средствах массовой информации. В настоящее время число таких публикаций значительно уменьшилось. Статистических данных об особенностях физического и психического развития детей в рамках данной воспитательной системы нет. Противоречивы оценки и самих родителей. Методы дальнейшего руководства развитием ребенка, за пределами первого года жизни, практически не разработаны. Многие родители испытывают растерянность перед повзрослевшими детьми, отмечают у них негативные личностные особенности, эгоистические тенденции.

*Система воспитания Б.П. Никитина* строится на укреплении уверенности родителей в себе и формировании умения всматриваться, вчувствоваться в потребности ребенка. Мать не должна противостоять младенцу во имя «правил»: возможно кормление по требованию, сон рядом с матерью. Стимуляция физической и психической активности самого ребенка начинается с момента поиска соска. Уже ползунку предоставляется максимально возможная самостоятельность, никакой опеки — ребенок имеет право и обжечься, и упасть. Своеобразная визитная карточка данного педагогического направления — спортивный комплекс (кольца, турник, канат, веревочная лестница) как неотъемлемое условие организации образа жизни семьи.

Подходы центра *«Нравственная психология и педагогика»* А.Ц. Гармаева и *воспитание в православной семье* разительно отличаются от рассмотренных выше. Здесь не ставится задача добиться каких-либо удивительных достижений ребенка — интеллектуальных или физических. В центре внимания — духовно-нравственное воспитание. Особый уклад жизни, регламентация отношений всех членов семьи призваны сформировать значимые духовные ценности и идеалы ребенка.

Еще одно направление в семейном воспитании маленьких детей — *раннее обучение*. Речь идет об интенсивном обучении детей, начиная с 10—12-месячного возраста, чтению, математике, иностранным языкам, игре на музыкальных инструментах, о передаче им энциклопедических знаний в разных областях и эстетического отношения к миру (в соответствии с идеями Г. Домана, М. Ибука). Доминанта этого направления — не упустить сензитивные периоды

<sup>1</sup> См.: Раннее обучение и развитие ребенка / Авт.-сост. В.В. Кантан. СПб., 1998.



в развитии мозга, использовать гиперактивность детей раннего возраста для их как можно более высокого интеллектуального развития. Иногда таких детей называют «тепличными», подчеркивая создание искусственно обогащенной среды для опережающего развития<sup>1</sup>.

О результатах подобных новаторских подходов и их долговременных последствиях, психологических и социальных, судить трудно в отсутствии достоверных эмпирических данных. Во всяком случае, они далеко не однозначны. Наряду с поразительными примерами достижений в раннем интеллектуальном развитии, зафиксированы отрицательные результаты — полная потеря познавательной мотивации, эмоциональные, личностные, социальные нарушения.

Как вариант новейшей воспитательной тактики по отношению к малышам может быть рассмотрена и практика создания телевизионных передач, специально ориентированных на эту аудиторию. Например, сериал «Телепузики», с одной стороны, сделан с учетом особенностей младенческого восприятия: это абсолютная понятность действий персонажей, отчетливое речевое сопровождение, замедленность, что очень привлекает маленьких детей. Но сама концепция подобной картины мира, преподносимой ребенку, сомнительна. Телепузики совсем одни, у них нет родителей. Эти существа с роботоподобной внешностью мало взаимодействуют друг с другом, не индивидуализированы. Их действия подчинены жесткому контролю некоего голоса свыше. Е.О. Смирнова, ведущий специалист по вопросам детской психологии, оценивая сериал для родителей, считает, что телепузики ограничивают и затормаживают развитие, поскольку консервируют младенческий тип сознания<sup>2</sup>. Можно добавить, что и сама установка родителям, с помощью которой «продвигали» сериал в средствах массовой информации, губительна: дети — это докучные, приставучие, раздражающие существа, от которых наконец можно передохнуть, отослав к телевизору.

В настоящее время ведущими центрами и специалистами психологами разработаны вариативные, альтернативные программы руководства обучением и воспитанием детей дошкольного возраста: «Радуга» (1993), «Развитие» (1994), «Одаренный ребенок» (1995), «Золотой ключик» (1996), «Детство» (1996), «Истоки» (1997) и др.

## § 7. Развитие личности в раннем детстве. *Кризис трех лет*

Отличительная особенность психики ребенка раннего возраста — единство эмоционального и действенного отношения к непосредственно воспринимаемому миру. Поведение ребенка *ситуативно* —

<sup>1</sup> См.: Крайг Г. Психология развития. С. 292.

<sup>2</sup> Цит. по: Коляда С. Опасные игрушки//Деньги. 2001. 31 октября. № 43 (47). С. 62.

каждый предмет, попадающий в поле зрения ребенка, притягателен. Наглядная ситуация часто «руководит» и восприятием, и поведением ребенка.

Когда появляются *личные, собственные желания ребенка*, они часто имеют форму аффекта (владеют ребенком). Одновременно с обособлением личных желаний происходит и обнаружение взрослого как важнейшего действующего лица ситуации. К трем годам ребенок вычленяет собственное действие как существенный момент ситуации, обобщает действие, сравнивает его с действием взрослого.

Психологические новообразования раннего детства: отделение ребенком себя от окружающих, осознание себя как субъекта действия, сравнение с другими людьми.

Кризис трех лет. Л.С. Выготский описал *«семизвездье симптомов»*, которое свидетельствует о наступлении кризиса трех лет:

1) *негативизм* — стремление сделать что-то вопреки предложению взрослого, даже вразрез с собственным желанием; негативная реакция на предложение потому, что оно идет от взрослого;

2) *упрямство* — ребенок настаивает на чем-то потому, что он этого потребовал, он связан своим первоначальным решением;

3) *строптивость* направлена в целом против норм воспитания, образа жизни, который сложился до трех лет;

4) *своеволие* — проявление инициативы собственного действия, стремление все делать самому;

5) *протест-бунт* — ребенок в состоянии войны и конфликта с окружающими;

6) *симптом обесценивания* — проявляется в том, что ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей;

7) *деспотизм* — ребенок заставляет родителей делать все, что он требует. По отношению к младшим сестрам и братьям деспотизм проявляется как ревность<sup>1</sup>.

Кризис протекает как кризис социальных отношений, отделения от близких взрослых и связан со *становлением самосознания* ребенка. В этом проявляется потребность в реализации и утверждении собственного Я. Возникающие в речи ребенка слова «хочу», «не хочу», «Я» наполняются реальным содержанием, становятся осмысленными. Возникает особая форма личного сознания, внешне проявляющаяся в знаменитой форму-

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С.* Раннее детство. Кризис трех лет // *Собр. соч.*: В 6 т. Т. 4. С. 340-375.

ле «Я сам». Феномен «Я сам» знаменует психологическое отделение ребенка от взрослого и распад прежней ситуации социального развития.

Две взаимосвязанные тенденции развития реализуются в кризисный период — тенденция к эмансипации и тенденция к волевой форме поведения.

В уже упоминавшихся нами наблюдениях К.Н. Поливановой девочка в возрасте 2 лет 5 месяцев впервые демонстрирует негативистические тенденции. На предложение идти гулять ребенок вопреки обыкновению отвечает: «Не хочу гулять», т.е. совершает своего рода действие «не хочу», «не-действие». Особенность этого нового вида действий в том, что они *бьются* независимо от поведения взрослых; ребенок в любом случае остается недоволен.

*Поведенческий комплекс «гордость за достижения» выражает новообразование кризиса трех лет<sup>1</sup>*. Он состоит в том, что для детей трехлетнего возраста становятся значимыми *достижение* (результат, успех в деятельности) и *признание* (оценка взрослого). Интериоризация отношения других к себе закладывает основы «системы Я», включающей начальную самооценку и «стремление быть хорошим».

При относительно демократичной системе отношений взрослого и ребенка критический период протекает приглушеннее. Но и в этих случаях дети иногда сами ищут повод противопоставить себя взрослому, так как им это «внутренне необходимо». Ситуации, в которых необходимо настоять на запрете, существуют, и родители, несмотря на негативные реакции и провокации ребенка, должны их обозначить.

У детей начинает формироваться воля, автономия (независимость, самостоятельность), они перестают нуждаться в опеке со стороны взрослых и стремятся сами делать выбор. Ребенок познает различие между «хочу» и «должен». Если кризис протекает вяло, это может свидетельствовать о задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности. Отмечается, что дети, не имевшие проблем с поведением в трехлетнем возрасте, став взрослыми, часто характеризуются как безвольные и безынициативные. Чувства стыда и неуверенности вместо автономии возникают у детей тогда, когда родители ограничивают проявления независимости ребенка, наказывают или высмеивают всякие попытки самостоятельности.

<sup>1</sup> См.: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2001.

<sup>2</sup> См.: Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 78—85.

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

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Чем отличаются собственно предметные действия от простых манипуляций с предметами? Почему ведущую деятельность раннего детства называют орудийно-предметной? .
2. Какие функции выполняет взрослый в совместной предметной деятельности с ребенком?
3. Какова мотивация и этапы усвоения предметного действия ребенком?
4. Охарактеризуйте предпосылки возникновения сюжетно-ролевой игры.
5. Какова роль взрослого в становлении детской игры?
6. Как возникает знаковая функция сознания?
7. Как складываются отношения со сверстниками в раннем детстве?
3. Почему раннее детство считают сензитивным периодом для речевого развития?
9. Как проявляется кризис трех лет и в чем его психологическая сущность?

#### ЗАДАНИЕ 1

Побеседуйте с родителями детей одного—трех лет, расспросите, какие проблемы в отношении ребенка волнуют их более всего, что в поведении ребенка радует, огорчает, удивляет;

— попробуйте сформулировать вопрос для дискуссионного обсуждения с коллегами;

— резюмируйте идеи, высказанные в процессе обсуждения, с точки зрения оказания психологической помощи или консультации родителям.

#### ЗАДАНИЕ 2

Охарактеризуйте новые тенденции в развитии деятельности и личности ребенка раннего возраста, опираясь на отрывок из произведения Я. Корчака. Покажите связь с новообразованиями кризиса трех лет.

«Бронек хочет открыть дверь. Двигает стул. Останавливается и отдыхает, помощи не просит. Стул тяжелый, Бронек устал. Теперь тащит попеременно то за одну, то за другую ножку. Работа идет медленно, но становится легче. Стул уже от двери близко; Бронеку кажется, что дотянется, вскарабкается, встал на ноги. Я придерживаю слегка за платье. Пошатнулся, испугался, слез. Придвигает к самой двери,

но ручка осталась в стороне. Вторая неудачная попытка. Ни тени нетерпения. Опять трудится, лишь дольше передышки. Вздвигается в третий раз: нога — вверх, рывок рукой, упор на согнутое колено, повис, ищет равновесия, новое усилие, рука цепляется за край стула, лег на живот, пауза, бросок тела вперед, встал на колени, выпутывает ноги из платья — стоит. Бедные вы мои лилипутики в стране великанов! Голова у вас вечно задрана вверх, чтобы что-нибудь да увидеть. Окно где-то высоко, как в тюрьме. Чтобы сесть на стул, надо быть акробатом. Напряжение всей мускулатуры и всех сил ума, чтобы достать наконец дверную ручку...

Дверь открыта, Бронек глубоко вздохнул. Этот глубокий вздох облегчения мы видим уже у младенцев после каждого усилия воли, длительного напряжения внимания. <...>

...Я сам! — восклицает ребенок тысячи раз жестом, взглядом, смехом, мольбой, гневом, слезами» (*Корчак Я.* Как любить ребенка. М., 1990. С. 50).

### ЗАДАНИЕ 3

Какие особенности психики ребенка раннего возраста, какие принципы взаимодействия ребенка и взрослого выявляются в приведенном примере? Как можно охарактеризовать уровень достижений ребенка в условиях отличающейся культуры?

«Следующий шаг в овладении морскими навыками делается тогда, когда ребенок начинает править большими каноэ. Рано утром вид деревни оживляется плывущими каноэ, в которых взрослые спокойно сидят на средних скамьях, а малыши трех лет управляют каноэ, в три-четыре раза большими, чем они. На первый взгляд эта процессия выглядит либо как грубейшая разновидность демонстрации родительской власти, либо как особо возмутительная форма эксплуатации детского труда. Отец, мужчина пяти футов девяти-десяти дюймов, весящий сто пятьдесят фунтов, сидит в расслабленной позе. Каноэ — длинная и тяжелая лодка, выдолбленная из твердого ствола; неуклюжий аутригер затрудняет управление ею. И в конце этого длинного судна, вскарабкавшись своими худенькими ножками на его узкие планширы и напряженно балансируя, стоит коричневый малыш, мужественно сражаясь с шестифутовым рулевым шестом. Он так мал, что скорее напоминает малоприметный орнамент кормы, чем лоцмана неуклюже двигающегося судна. Медленно, являя миру картину скорее энергичных действий, чем реального движения к цели, каноэ плывет через деревню, плывет среди других каноэ, в команде которых точно так же состоят такие же малыши. Но это не эксплуатация детского труда и не праздный парад родительского престижа. Это часть целой системы, поощряющей ребенка максимально напрягать свои силы. Отец спешит. В этот день у него много работы. Может быть, он собрался в далекое плавание или же хочет устроить важное празднество. Управлять каноэ в лагуне — совсем привычное дело для него, для него это легче, чем ходить. Но для того чтобы маленький ребенок почувствовал себя и нужным, и пригодным для условий сложной морской жизни, отец отсаживается на среднюю скамейку, а маленький лоцман ведет каноэ. И здесь снова вы не услышите резких слов, когда ребенок правит лодкой неуклюже. Отец только не обращает никакого внимания. Зато при первом удачном ударе шеста, направляющем лодку на нужный курс, обязательно последует одобрение» (*Муд М.* Культура и мир детства. М., 1988. С. 181-182).

*Дополнительная литература:*

- Воспитание детей раннего возраста / Под ред. Е.О. Смирновой и др. М., 1996.
- Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 1985.
- Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978. С. 3-13, 51-57.
- Шдингмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
- флейк-Хобсон К., Робинсон Б., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1992.

*Глава XIV*

## ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО

*§ 1. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте*

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к *миру взрослых людей*. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве: «ребенок — взрослый (обобщенный, общественный)». *Обобщенный взрослый* — это носитель общественных функций, т.е. водитель, милиционер, продавец, воспитатель, мама вообще.

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, — *феномен «Я сам»*. Внешне это выражается в противостоянии «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый». Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно.

Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника — в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

## § 2. *Игра как ведущая деятельность дошкольного возраста*

Игра имеет социально-историческое происхождение. В первобытном родовом обществе, где ребенок был прямо приобщен к труду взрослых, ролевые игры отсутствовали.

По данным этнографических исследований, в примитивных культурах дети лишь иногда в игровом плане воспроизводят некоторые сферы жизни взрослых, те, что для них недоступны («отдых», «секс»). Игра выполняет функцию преодоления разрыва межпоколенной связи, передачи межпоколенного опыта. В историческом прошлом человечества игра прежде всего выполняла социализирующую функцию, помогая освоить четко очерченное поле «готовых» смыслов деятельности. В современном сложном обществе смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны. Происходит расширение функций игры: в игре происходит «проблематизация» нормативных образов взрослости, разворачивается активное экспериментирование с образами социальных отношений<sup>1</sup>.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символично-моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития (В.П. Зинченко). Игра — эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком. Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры — не выиграть, а играть<sup>2</sup>.

*Ведущий тип деятельности* в дошкольном возрасте — сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др.

Рассмотрим основные стороны детской игры: содержание и сюжет. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых.

Сюжет — отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники

<sup>1</sup> См.: Кудрявцев В.Т. Культурно-исторические истоки развития детства // Журнал прикладной психологии. 1999. № 2.

<sup>2</sup> См.: Леонтьев А.Н. Психологические основы детской игры // Проблемы развития психики. М., 1981. С. 481-509.

заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

«— Ой, ой, ой! — покачала головой Наташа. — Ваш Фома столько съел сладкого, что у него обязательно заболит живот. Наверно, уже болит... Поглядите, как он сморщился!

Катруся испуганно схватила Фому на руки и поглядела на него. И что это Наташа придумывает? Совсем он не сморщился, а улыбается, как всегда.

— Это он нарочно улыбается, а живот у него все-таки болит, — сказала Наташа. — Уложи его скорей в постель, я буду его лечить!

Дело в том, что Наташина мама была доктор. Катруся еще не придумала, кем она будет, когда вырастет. А вот Наташа давно уже решила, что обязательно станет доктором, как ее мама. И когда они играли в куклы, она всегда придумывала, что кто-нибудь больной, и тут же начинала его лечить.

Катруся в ту же минуту раздела Фому и уложила его в постель. Наташа вышла в коридор и оттуда постучала в двери. Катруся отворила.

— Здравствуйте! Это вы вызывали доктора? Кто тут больной? — суровым голосом спросила Наташа-доктор.

— Здравствуйте, доктор! Болен мой сынок Фома. У него живот болит! — ответила Катруся.

— Сейчас мы его выслушаем!

Наташа вытащила Фому из постели и начала выслушивать, прижав к его животу пустую катушку. Потом засунула ему под мышку карандаш — это, конечно, был термометр. Подождав немного, Наташа поглядела на карандаш, стряхнула его, как настоящий термометр, и сказала:

— Ваш сын очень болен, у него тридцать и шесть. Он наелся сладкого и из-за этого захворал. Ему нельзя гулять и нельзя сидеть на окне. Положите ему на горло компресс и давайте горькое лекарство. До свиданья!

— До свиданья, доктор!

Доктор важно поклонился и ушел. А Катруся нашла клочок ваты и тряпочку и накрутила Фоме на шею такой компресс, что у него сразу же все перестало болеть» (Забела Н. Катруся уже большая: Повести и сказки. М., 1972).

С расширением кругозора старшие дошкольники черпают сюжеты из книг, мультфильмов, фильмов (игры в «Человека-паука», в космические войны).

Конечно, мы должны учитывать то, что направлением детской ориентировки могут быть и самые темные стороны действительности, и самая низменная и преступная мотивация.

В одном из телесюжетов была показана игра двух детей с нелегкой судьбой, находившихся в тот момент в приемнике-распределителе. Их любимая игра — игра «в ржетиоров». Мальчик и девочка запирали, «пытали» жертву (куклу), добываясь «возврата долга».

Воспитатели детских садов в последние годы обратили внимание на значительное увеличение игр детей «в милиционеров и бандитов», «в зачистку», а то и просто «в бандитов». Учитывая замечание Д.Б. Эльконина о том, что обычно любимыми детскими ролями бывают роли тех людей, которые «занимают особое место в общест-



ве, на которых сконцентрировано общественное внимание», можно посмотреть на современную социальную действительность и с этой важной для будущего, точки зрения<sup>1</sup>.

Содержание игры — то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимоотношения людей воспроизводятся им в игровой форме. Отношения «человек — человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства.

В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят *предметные действия*, характерные для той или иной роли. Игра «в больницу» — это «лечебные» манипуляции с условным градусником, шприцем и т.п. Роль взрослого (в данном случае врача) рождается из фактически производимых действий, логика которых не всегда соответствует реальной и легко нарушается.

Далее содержанием игры становятся *внешние социальные отношения* (чаще всего профессиональные) и *социальная иерархия*. Это ролевые взаимоотношения водителя и пассажиров, командира и подчиненных, продавца и покупателя, врача и пациента — «кто главной?», «кто и что должен делать?».

Наивысший уровень развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте связан с выделением внутренней, смысловой сущности деятельности человека. В этом случае предметом ориентировки становятся *мотивы, морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности*. Роль доктора теперь переосмысливается как персонализация таких качеств, как доброта, сочувствие, воплощение стремления помочь другому, вплоть до самопожертвования.

Структура сюжетно-ролевой игры в развитой форме включает роль, воображаемую ситуацию и игровые действия.

Взятая ребенком на себя *роль* взрослого человека и связанные с ней действия составляет основную единицу игры (Д.Б. Эльконин), «конституирующий момент в игре» (А.Н. Леонтьев). Роль содержит *правила* поведения. *Игровые действия* — способы осуществления роли. Они имеют обобщенный характер. Это всегда воспроизведение общего, типического, чаще всего социальной функции

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д.Б. Психологические вопросы детской игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 17.

взрослых: «доктора вообще», «командира вообще». Игры «в животных» не являются в данном случае исключением. Злой волк, хитрая лисица, храбрый заяц выступают в качестве носителей обобщенных человеческих свойств и функций, с помощью этих ролей воссоздаются вполне реалистические человеческие отношения.

Роль как ведущий компонент игры формируется постепенно. Выше мы говорили об этом как о предпосылках возникновения ролевой игры в раннем возрасте. Игровые предметы замещают другие, происходит перенос значения с одного предмета на другой. Возникает воображаемая (мнимая) ситуация.

Л.С. Выготский говорил о расхождении видимого пространства и смыслового поля как наиболее существенной характеристике воображаемой ситуации<sup>1</sup>. Игра осуществляется не в видимом, а в *смысловом поле*. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, скачет «на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет-заместитель — палку). Символизация детской игры состоит в том, что предметная сторона деятельности сокращается, становится символической. Игровые действия носят изобразительный характер, они схематичны, иногда лишь обозначаются, освобождены от операционально-технической оснастки, но сосредоточены на воспроизведении системы отношений между людьми. Игра чувствительна к сфере человеческих отношений, к сфере профессиональных ролевых функций, моральной и нравственной стороне человеческой деятельности. В ней происходит проникновение ребенка в мотивы и смыслы человеческих действий.

В игре рождается и формируется воображение. Воображение — это действие в смысловом поле, которое является предтечей символического мышления.

«Он грыз яблоко и время от времени издавал протяжный мелодический свист, за которым следовали звуки на самых низких нотах: «Дин-дон-дон, дин-дон-дон», так как Бен изображал пароход. Подойдя ближе, он убавил скорость, стал посреди улицы и принялся, не торопясь, заворачивать, осторожно, с надлежащей важностью, потому что представлял собою «Большую Миссури», сидящую в воде на девять футов.

Он был и пароход, и капитан, и сигнальный колокол в одно и то же время, так что ему приходилось воображать, будто он стоит на своем собственном мостике, отдает себе команду и сам же выполняет ее.

— Стоп, машина, сэр! Динь-дилинь, динь-дилинь-динь!

Пароход медленно сошел с середины дороги и стал приближаться к тротуару.

— Задний ход! Дилинь-дилинь-динь!

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: Хрестоматия. СПб., 2001. С. 68—75.*

Обе его руки вытянулись и крепко прижались к бокам.

— Задний ход! Право руля! Тш, дилинь-линь! Чшш-чшш-чшш!

Правая рука величаво описывала большие круги, потому что она представляла собой колесо в сорок футов.

— Лево на борт! Лево руля! Дилинь-динь-динь! Чшш-чшш-чшш!

Теперь левая рука начала описывать такие же круги.

— Стоп, правый борт! Дилинь-динь-динь! Стоп, левый борт! Вперед и направо! Стоп! Малый ход! Динь-дилинь! Чуу-чуу-у! Отдай конец! Да живей, пошевеливайся! Эй, ты, на берегу! Чего стоишь! Принимай канат! Носовой швартов! Накидывай петлю на столб! Задний швартов! А теперь отпусти! Машина остановлена, сэр! Дилинь-динь-динь! Шт! шт! шт! (Машина выпускала пары)» *{Твен М. Приключения Тома Сойера. Калининград, 1972. С. 15—16}*.

*Взаимоотношения детей* в ситуации *совместной* игры носят различный характер. Это и отношения по сюжету и роли — *игровые*; и взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, — *реальные*. Взаимодействуя в игре, дети учатся общаться, согласовывать свои точки зрения.

История становления *координации игровых взаимодействий* на протяжении раннего и дошкольного детства включает несколько этапов. Среди них: игра в одиночку; игра-наблюдение; параллельная игра — игра рядом, но не вместе; ассоциативная игра, игра-сотрудничество; совместная, коллективная игра.

Важная линия генезиса игры связана с проблемой *овладения* ребенком *собственным поведением*. В сюжетно-ролевой игре необходимо возникает процесс подчинения ребенка определенным правилам. Л.С. Выготский указывал, что игра представляет собой *школу произвольности, воли и морали*.

«В палисаднике было очень весело. Игра в разбойники шла как нельзя лучше; но одно обстоятельство чуть-чуть не расстроило всего. Сережа был разбойник: погнавшись за проезжающими, он споткнулся и на всем бегу ударился коленом о дерево, так сильно, что я думал, он расшибется вдребезги. Несмотря на то, что я был жандарм и моя обязанность состояла в том, чтобы ловить его, я подошел и с участием стал спрашивать, больно ли ему. Сережа рассердился на меня: сжал кулаки, топнул ногой и голосом, который ясно доказывал, что он очень больно ушибся, закричал мне:

— Ну, что это? после этого игры никакой нет! Ну, что ж ты меня не ловишь? что ж ты меня не ловишь? — повторял он несколько раз, искоса поглядывая на Володю и старшего Ивина, которые, представляя проезжающих, припрыгивая, бежали по дорожке, и вдруг взвизгнул и с громким смехом бросился ловить их.

Не могу передать, как поразил и пленил меня этот геройский поступок: несмотря на страшную боль, он не только не заплакал, но не показал и виду, что ему больно, и ни на минуту не забыл игры» *{Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 111}*.

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

Игры подражательно-процессуальные характеризуются тем, что в них *игровая роль и воображаемая ситуация открыты, а правило скрыто*. Сюжетная игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает трансформации; различают такие ее разновидности: сюжетно-ролевая игра, режиссерская игра, игра-драматизация. Однако во всякой ролевой игре заключены определенные правила, которые вытекают из взятой на себя ребенком роли (например, как должна вести себя мама, или разбойники, или потерпевшие кораблекрушение).

Игра с правилами — это *игра со скрытой воображаемой ситуацией, скрытой игровой ролью и открытыми правилами*. В игре с зафиксированными правилами внутренне заключена задача (например, в игре «в классики» нужно достичь цель, соблюдая ряд условий, о которых специально договариваются). Игра с правилами подготавливает, таким образом, появление обучающей дидактической игры как переходной рубежной формы на пути к сознательному учению<sup>1</sup>.

*Значение игры для психического развития ребенка дошкольного возраста* велико. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что значение **Вирь** «определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания»<sup>2</sup>.

*Главные линии влияния игры на развитие психики:*

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

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

3. Развитие *идеального плана* сознания: стихийный переход от мышления в действиях (через этап размышления о предмете-

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д.Б. Психология игры.

<sup>2</sup> Эльконин Д.Б. Психологические вопросы детской игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 23.

заместителе) к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.

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

5. Развитие *чувств, эмоциональной саморегуляции* поведения.

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

7. Развитие речи: игра способствует развитию знаковой функции речи, стимулирует связные высказывания.

Учитывая огромное значение детской игры, не может не вызывать тревоги тот факт, что в современном обществе игра находится в *кризисном состоянии*. Можно назвать целый ряд причин этого явления. Современные родители равнодушно, а часто и неодобрительно относятся к детской игре как к несерьезному, бесполезному занятию. В стремлении ускорить детское развитие, интенсифицировать его происходит вытеснение свободных игр детей обучающими занятиями. Проблемны и сами условия существования игры в детском сообществе. Однодетность семьи, ограничение прогулок общением с родителями создает препятствия для разворачивания игры как совместной деятельности детей. А жесткая возрастная стратификация детей в детских садах и школах, во дворах (группы трехлетних, четырехлетних детей и т.д.) приводит к нарушению традиций передачи игрового опыта.

Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыкается с очень важной проблемой *непонимания особой роли*, с проблемой *обесценивания* дошкольного детства. Ошибочное представление о «*до-школьном*» возрасте как о пустом, «предварительном», «ненастоящем», который нужно переждать, пока ребенок «дозреет» до школы, сменилось другим, но также неверным. Новая модная тенденция связана со стремлением ускорить, перескочить дошкольное детство посредством обучения по типу школьного. Подобное «перепрыгивание» грозит односторонностью развития, такими потерями в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью.

Необходимо полноценное проживание возраста, использование его уникального потенциала; не акселерация, а *амплификация* детского развития — широкое развертывание и обогащение содержания специфических детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками, максимальное развитие «специфически дошкольных» и вместе с тем перспективных психофизиологических качеств<sup>1</sup>.

Так, в базисной программе развития ребенка-дошкольника «Истоки» специальное внимание уделяется вопросам культивирования детской игры вообще. Авторы приводят классификацию игр, в основе которой лежит представление о том, *по чьей инициативе* они возникают. Выделяются три класса игр: самостоятельные игры; игры по инициативе взрослого, внедряемые с воспитательной и образовательной целью; народные игры, которые могут возникать по инициативе и взрослого, и старших детей. *Самостоятельная игра*, которая и выполняет функцию ведущей в дошкольном детстве, ни в коем случае не должна быть насильственно вытеснена из пространства детской жизни<sup>2</sup>.

### § 3. Другие виды деятельности (продуктивная, трудовая, учебная)

Продуктивные виды деятельности (такие, как рисование, лепка, конструирование) также рассматриваются как своеобразные формы моделирования окружающей действительности, приводящие к абстрагированию значимых свойств предмета (формы, цвета, величины и т.п.). Продуктивные виды деятельности содержат *замысел*, который творчески реализуется.

Зарождающаяся в рамках предметной деятельности *изобразительная деятельность* продолжает развиваться в дошкольном детстве в форме игры. Собственно результат, продукт, изображение, долгое время остается второстепенным, важным является сам процесс рисования, разворачивающийся как игра, как моделирование событий на плоскости бумаги.

*Графическая форма* изображения предмета обуславливается. Имеющимися у ребенка графическими образцами, зрительными впечатлениями, двигательного-осознательным опытом, полученным в

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д.Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. № 3.

<sup>2</sup> См.: Теоретические основы базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» / Под ред. С.Л. Новоселовой, Л.Ф. Обуховой, Л.А. Парамоновой, К.В. Тарасовой // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 64—70.

процессе действия с предметом. Существует тенденция к закреплению графических образов, превращению их в графические шаблоны. До 5 лет в рисунках изображается ограниченное число объектов. В *содержании* рисунка преобладают графические шаблоны, заимствованные у взрослых (домик, солнышко, цветок, машина). В возрасте 5—6 лет рисунков становится гораздо больше. Прослеживается зависимость содержания рисунков от пола, места проживания, общественной ситуации. Реальное и воображаемое, видимое и знаемое соседствуют в детском рисунке. В рисовании наблюдается индивидуальная приверженность: цвет и тщательность прорисовки деталей выражают отношение ребенка к содержанию рисунка<sup>1</sup>.

*Конструирование* требует специальной организации деятельности, поскольку в нем предъявляются наиболее выраженные требования к точности восприятия и пониманию соотношения частей конструкции. Возникают задачи выделения опорных деталей, усвоения способов обследования образца, приемов конструирования. В ходе конструирования формируется одна из важнейших способностей — способность к планированию деятельности.

Развитие элементов учебной и трудовой деятельности. Учебная деятельность имеет особую цель — получать новые знания. Умение учиться предполагает умение отличать учебную задачу от практической, жизненной ситуации и принимать ее. Важным в дошкольном возрасте является формирование мотивационной основы учения — развитие познавательных интересов (любопытности). Дидактическая игра — особая форма игры, способствующая становлению собственно познавательной, учебной деятельности.

Продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий способствуют развитию личности дошкольника: формируется направленность на получение результата, планирование и управление поведением, навыки самооценки, новые мотивы, трудоспособность.

#### § 4. Познавательное развитие

Л.С. Выготский считал, что в дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть *память*, с развитием которой появляется возможность отрыва от наличной ситуации и наглядно-образное мышление. Память в основном носит произвольный характер, но к кон-

<sup>1</sup> См.: Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

цу дошкольного возраста в связи с развитием игры и под влиянием взрослого у ребенка начинают складываться *произвольное, преднамеренное запоминание и припоминание*.

На этапе дошкольного детства особое значение имеет развитие образных форм познания окружающего мира — восприятия, образного мышления, воображения.

В дошкольном возрасте внимание, память, мышление приобретают опосредствованный, знаковый характер, становятся высшими психическими функциями (вспомните «параллелограмм развития» памяти А.Н. Леонтьева)<sup>1</sup>. Сначала ребенок переходит к использованию внешних вспомогательных средств (в среднем дошкольном возрасте), а потом происходит их «вращивание» (в старшем дошкольном возрасте). Основные средства, которыми овладевает ребенок-дошкольник, имеют образный характер: сенсорные эталоны, наглядные модели, представления, схемы, символы, планы. Основной путь развития дошкольника — обобщение собственного чувственного опыта, т.е. эмпирическое обобщение.

Дети проявляют высокий уровень *познавательной потребности*, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла.

«Он сказал «каштан» и ждал. «Каштан!» Это было поразительно: когда Люсьен говорил маме: «Моя красивая мама», она улыбалась, когда он называл Жермену «ружьём», та плакала и шла жаловаться маме. Но когда он произносил слово «каштан», ничего не происходило. Он процедил сквозь зубы: «Мерзкое дерево, противный каштан! Я тебе покажу, подожди только! — и бил его ногой. Вечером за ужином Люсьен сказал маме: «Ты знаешь, мама, деревья ведь деревянные» — и соорудил при этом удивленную мину, которая так маме нравилась. Но г-жа Флерье была настроена и только сухо заметила: «Не говори глупостей». Люсьен превратился в маленького разрушителя. Он переломал все свои игрушки, чтобы выяснить, как они устроены, старой папиной бритвой изрезал ручки одного из кресел; на прогулках он сбивал своей тросточкой растения и цветы; всякий раз он переживал глубокое разочарование: вещи глупые, они не живут по-настоящему» (*Сартр Ж.-П.* Детство хозяйки. Харьков, 1998. С. 327-328).

Именно к этому возрасту относятся вопросы о происхождении (Различных предметов и явлений. Эти вопросы носят поистине принципиальный характер (откуда взялся мир, откуда берутся дети). К возрасту 5—7 лет ребенок пытается осмыслить такие явления, как смерть, жизнь. Это первая исходная форма теоретического мышления ребенка.

1 См.: *Леонтьев А.Н.* Развитие высших форм запоминания // Избр. психологические произведения. М., 1983. С. 31 — 64.



По данным Ж. Пиаже, период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. Основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста — ребенок начинает мыслить в уме, во внутреннем плане. Но это мышление крайне несовершенно, его основной отличительной особенностью является *эгоцентризм*, т.е. любую ситуацию ребенок оценивает только со своей позиции, со своей точки зрения. Причина познавательной центрации — недостаточная дифференцированность между Я и внешней реальностью, восприятие собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной. Другие особенности детского мышления производны от эгоцентризма и связаны с ним; это синкретизм, «несохранение количества», артификализм, анимизм, реализм. Одна из основных линий развития мышления в дошкольном возрасте — преодоление эгоцентризма и достижение децентрации.

Отечественные психологи, не отрицая фактов и феноменов Ж. Пиаже, считают, что задача состоит в том, чтобы понять их истинный смысл.

Например, в конце 1970-х гг. дошкольникам из Москвы были заданы такие же вопросы, как женеvским детям в исследовании Пиаже в 1920-х гг.<sup>1</sup> Детей расспрашивали о происхождении ветра, движении рек и облаков, о небесных телах и о сновидениях. Содержание ответов дошкольников демонстрирует удивительное сочетание современных научных выражений, терминов, ссылок на технические аналогии и наивных эгоцентрических представлений. Оказалось, что дети активно привлекают новые знания для объяснения явлений природы; телепередачи, кинофильмы нашли отражение в представлениях детей о физической причинности. Мальчик Рома пяти с половиной лет в ответ на вопрос «Откуда взялись реки?» сообщает: «Водород смешался с кислородом, и получилась вода, потом откопали яму». «Почему реки текут?» — «Вот раскопаешь яму, потом польет дождь, и получается река, вот как еще получается». Картина мира, взаимосвязь природных явлений у ребенка по-прежнему причудливо пронизаны анимистическими, магическими и артификалистскими идеями, за ними стоит «реализм» и логика непосредственного восприятия.

Зафиксированные впервые в исследованиях Пиаже особенности детских представлений о мире неслучайны, поскольку это результат спонтанной познавательной деятельности детей. Это результат не-

<sup>1</sup> См.: *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. С. 137—142.

правомерных обобщений, переноса знаний с одних предметов на другие, недоучет специфики явлений.

При специально организованном обучении вполне возможно преодолеть эту ограниченность мышления ребенка (Л.Ф. Обухова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец). Так, в отечественной психологии имеется опыт успешного обучения дошкольников решению «задач на сохранение». Детей учили подходить к оценке наглядной ситуации с помощью объективных критериев — мерок (единиц измерения). В задачах на сохранение жидкости детей потребовалось научить измерять количество жидкости с помощью мерного стаканчика и отмечать с помощью фишек, сколько таких мерок уместилось в большом сосуде. Использование меры и меток помогло детям вычленить отдельное свойство (количество жидкости) и снять глобальность восприятия; различить то, что «кажется», и как «на самом деле». Переход к *опосредствованному* восприятию и мышлению был целенаправленно сформирован, вследствие чего феномены Пиаже были преодолены<sup>1</sup>. При ознакомлении с предметами и их свойствами нужно научить ребенка *осуществлять действия, которые приводят к выделению этих свойств* (длины, площади, объема и др.).

На основе практического, наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное мышление, решение ряда задач посредством оперирования образами, без выполнения практических действий.

*Современная отечественная система сенсорную воспитания* организует активное овладение детьми раннего и дошкольного возраста общественным сенсорным опытом, способами определения многочисленных качеств и свойств предметов, такими, как форма, величина, цвет, вкус, запах, состояние предметов, положение в пространстве, отношения между предметами. Основным средством, помогающим ребенку выделить и распознать их, является *система сенсорных эталонов* (А.В. Запорожец)<sup>2</sup>. Сенсорные эталоны — это выработанные человечеством представления, общепринятые образцы тех или иных свойств и отношений предметов. Например, сенсорные эталоны формы предметов — это геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат, овал, цилиндр и др. Эталоны цвета — семь цветов спектра, белый и черный. Восприятие окружающего мира осуществляется через призму общественного опыта, усвоение знаний происходит в определенной системе.

<sup>1</sup> См.: Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. С. 157—174.

<sup>2</sup> См.: Запорожец А.В. Восприятие, движение, действие // Избр. психологические труды: В 2 т. Т. 1. С. 139-142.

Интеллектуальные возможности ребенка-дошкольника значительно выше, чем это ранее предполагалось. В условиях целенаправленного обучения дети могут достигнуть более высокого уровня мышления. В результате специально организованной разносторонней и развернутой ориентировочной деятельности у детей формируются *правильные, точные, богатые образы, содержательные представления о предметах*, которые становятся основой для развития мышления. Моделирование звукового состава слова способствует формированию фонематического слуха и на его основе более эффективному овладению чтением и письмом.

В основе формирования интеллектуальных способностей дошкольника лежит овладение *наглядным моделированием*<sup>1</sup>. Модельная, или схематическая, форма мышления рассматривается как промежуточная между образным и логическим мышлением, она предполагает умение ребенка выделить существенные параметры ситуации с опорой на схемы и модели, представленные во внешнем плане. В конце дошкольного возраста происходит формирование начальных форм понятийного, словесно-логического мышления.

Важное значение в интеллектуальном развитии ребенка придается также моменту саморазвития, самостоятельности и активности познания самого ребенка. Этот тип мышления назван *детским экспериментированием*, в нем происходит не только переход от незнания к знанию, но и обратно — от понятного к неопределенному. Постановка вопросов, догадки и гипотезы ребенка способствуют развитию гибкости и динамичности детского мышления<sup>2</sup>.

**Развитие речи.** В дошкольном возрасте происходит практическое овладение речью. Обозначим основные направления речевого развития в дошкольном возрасте:

— расширение словаря и развитие грамматического строя речи; феномен детского словотворчества как обогащение когнитивных и языковых структур;

— убывание эгоцентризма детской речи;

— развитие функций речи:

- *речь как орудие общения.* Речь как средство коммуникации сначала возможна только в наглядной ситуации (*ситуативная речь*). Позже возникает способность *связной, кон-*

<sup>1</sup> См.: *Ветер Л.А.* Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгер. М., 1986. С. 5—18.

<sup>2</sup> См.: *Поляков Н.Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996. -

*текстной речи*, полноценно описывающей ситуацию, события, содержание фильма. На протяжении дошкольного детства приобретает способность понятно, адекватно выражать свои интенции. Круг их расширяется — от стремления выразить свои субъективные впечатления (типа неудовольствия или удивления) до многочисленных форм выражения заинтересованности в общении, согласия с партнером, организации взаимодействия, формулирования правил игры либо противостояния, самозащиты, отказа от контакта и т.п.;

- *речь как орудие мышления*, как средство перестройки психических процессов, средство планирования и регулирования поведения;

— развитие фонематического слуха и осознания словесного состава речи.

На протяжении дошкольного возраста в существенной связи с речью активно развивается воображение как способность видеть целое раньше частей. В.В. Давыдов утверждал, что воображение составляет «психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности»<sup>1</sup>. Воображение — *важнейшее психическое новообразование дошкольного детства*, и его становление образует ключевой вектор психического развития ребенка.

Взрослые очень рано включают ребенка в воображаемый контекст детских потешек, начинают стимулировать изображающие действия ребенка: «Покажи, как птичка летает, солдаты ходят и т.п.» Действия «понарошку», «как будто» рассматриваются как начальная форма воображения у двух-трехлетнего ребенка. Воображение опирается на реальный опыт ребенка, на реальные предметы и действия, но допускает легкий отлет от действительности. Оно максимально разворачивается в сюжетно-ролевой игре: условные функции предметов, символическое значение действий, «воображаемая ситуация», образ роли.

По функции различают воображение познавательное и аффективное. Познавательное воображение помогает создать целостный образ события или явления, достроить схему или картину. Аффективное воображение выполняет функцию защиты Я путем проигрывания негативных переживаний или создания воображаемых компенсаторных ситуаций (представления себя великаном, победителем и т.п.)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 82.

<sup>2</sup> См.: Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 44—51.

§ 5. *Общение со взрослыми и сверстниками*

Возможности общения дошкольников со взрослыми расширяются содержание его углубляется, чему способствует достигнутый уровень развития речи.

М.И. Лисина выделила две новые формы общения в дошкольном детстве, общим для которых является их *внеситуативный* характер (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации общения). Основное средство внеситуативного общения — речь<sup>1</sup>.

В трех-четырёхлетнем возрасте на смену деловому сотрудничеству приходит познавательная форма общения. Разворачивается внеситуативно-познавательное общение. Ведущий мотив этой формы общения — познание. Оно включено в процесс совместного со взрослым ознакомления с физическим миром, в процесс «теоретическую» *сотрудничества*. Ребенок задает множество вопросов — о животных, природе, планетах, что из чего сделано и как работает («возраст почемучек»). Теперь взрослый воспринимается ребенком прежде всего как эрудит, источник познания, партнер по обсуждению причин и связей в мире природы и техники. Ребенок нуждается в серьезном отношении и к вопросам, и к нему самому — нуждается в *уважении*. Актуальность этой потребности проявляется в феномене повышенной *обидчивости*, свойственной детям этого возраста.

В шести-семилетнем возрасте происходит переход к новой, высшей для дошкольного детства форме общения — *внеситуативно-личностной*. Личностный мотив общения проявляется в трансформации содержания вопросов, в новых темах для обсуждения, в расспрашивании взрослого о его работе, семье, детях. Взрослый выступает для старшего дошкольника как источник социальных познаний, как эталон поведения в различных ситуациях и как наиболее компетентный судья. И в то же время он воспринимается как особая, целостная личность. Личностное общение углубляет познание ребенком социального мира, приобщает его к моральным и нравственным общественным ценностям, прежде всего, конечно, к ценностям близких людей.

Потребность ребенка в общении со взрослым углубляется стремлением к *сопереживанию и взаимопониманию*, стремлением к общности взглядов. Поведенчески эта потребность обнаруживает себя, в частности, в феномене большого количества *жалоб* детей

<sup>1</sup> См.: Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. С. 89—100.

друг на друга. В этот период жалобы детей друг на друга выполняют специфическую функцию. Они связаны с активно идущим процессом усвоения бытовых правил и правил взаимоотношений. Поведение сверстников выделяется в сознании ребенка раньше, чем собственное поведение, и тем более само правило. Когда Петя сообщает воспитательнице: «А Витя рисует на столе!», это не значит, что он жаждет подвергнуть Витю осуждению или наказанию. Скорее, он хочет убедиться, что, действительно, на столе рисовать нельзя, и, кроме того, сообщить, что ему-то, Пете, это правило известно. Жалоба — это косвенная просьба подтвердить или отвергнуть то, что он для себя выделил как правило, его обязательность, это форма знакомства с правилами.

Возникновение внеситуативно-личностной формы общения связано с высшими для дошкольника уровнями развития сюжетно-ролевой игры, в результате которых ребенок обращает больше внимания и лучше понимает взаимоотношения в своей семье, ситуации повседневного взаимодействия между окружающими людьми.

*Развитие общения ребенка со сверстниками.* Уже на третьем году жизни наблюдается резкое увеличение субъектных действий по отношению к сверстникам — обращение с выразительными жестами, эмоциями, вокализациями. Первоначально налаживанию контакта между партнерами, организации и развитию игры двух-трехлеток способствуют взаимные и поочередные подражательные действия.

Как правило, имитируется изобретенное, необычное действие с предметом (сесть на коврик и стучать ногами; подбежать к зеркалу, заглянуть и высунуть язык, забавно пищать и т.п.). Ребенок, действия которого стали объектом подражания, внимательно следит за действиями подражающих, предпринимает попытки модифицировать свой образец, чтобы другим стало еще интереснее.

В возрасте 3—4 лет сверстник продолжает оставаться для ребенка прежде всего *участником совместной практической деятельности*, при этом его индивидуальные психологические черты остаются невидимыми для партнера. К 4 годам сверстник становится предпочитаемым партнером общения. В четырех-пятилетнем возрасте сверстник рассматривается как равное существо, как своего рода *зеркало собственного познания и оценки* при сравнении с ним и противопоставлении себя ему. Сверстник олицетворяет реально возможные достижения в разных видах практической деятельности, помогает опредметить собственные качества. Наконец, к 5—7 годам сверстник приобретает *индивидуальность* в глазах ребенка того же

возраста, становится *значимым лицом общения*, обгоняя взрослого по большинству показателей общения. Ребенок начинает воспринимать и себя, и другого, сверстника, как целостную личность, проявлять к нему личностное отношение. Основным продуктом общения со сверстником — аффективно-когнитивный образ самого себя и другого.

Какие личные особенности ребенка-партнера имеют значение для его успеха в дружеских отношениях? Это в основном стиль общения ребенка со своими товарищами: мягкость, внимание, эмоциональная отзывчивость, уравновешенность. Также важны объективные условия, способствующие частым встречам и общим делам детей: проживание по соседству, посещение одной группы детского сада, одинаковые спортивные занятия и пр.

## § 6. Основные психологические новообразования. Личностное развитие

На первое место в системе психических функций в дошкольном возрасте выходит память (Л.С. Выготский)<sup>1</sup>. Появляется возможность мышления в представлениях, освобожденного от связанности наглядной ситуацией. Возникает, а б р и с м и р о в о з з р е н и я — схематическая картина мира, природы и общества. Ребенок стремится объяснить и упорядочить окружающий мир в воображении.

На прогулке шестилетний Андрей вдруг огорошивает маму вопросом:

— Хочешь я тебе расскажу о двух источниках?

— О каких двух источниках, что ты имеешь в виду?

— От которых все произошло. Это природа и бог. Природа породила все живое: деревья, кусты, животных и человека. А бог, он создал (оглядывается по сторонам) асфальт, и машины, и другое...

— А разве ты не знаешь, что асфальт делают люди?

— Знаю, конечно. Бог помог, чтобы из обезьян сделались люди. А люди уже сделали асфальт и все остальное.

Новое отношение между ребенком и взрослым, при котором *образ взрослого* ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка. Дошкольное детство — прежде всего период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения.

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3.*

На протяжении дошкольного детства происходит развитие *отивационно-потребностной сферы*. В начале дошкольного детства мотивы имеют характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. Регуляторами оведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослого.

К концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер *обобщенных намерений, начинают осознаваться*. Появляется возможность исполнения обещания.

Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Столкновение тенденции к непосредственному действию и действия по образцу или по требованию взрослого приводит к возникновению соподчинения мотивов, к выделению главных и второстепенных мотивов. Иерархия мотивов означает появление волевого поведения, что придает выраженную направленность всему поведению.

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

К концу дошкольного возраста впервые наблюдается *феномен «горькой конфеты»* (А.Н. Леонтьев). Если раньше ребенок, не выполнивший задание, тем не менее с удовольствием выслушивал похвалу или получал угощение, то теперь незаслуженная награда («за неудачу») только огорчает, конфета становится «горькой».

Произвольность поведения также связана с подчинением поступков ориентирующему образцу. *Умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека*, опирающееся на изображение, становится основой многих конкретных умений и навыков, в частности школьно-учебных. Непосредственное, импульсив-



ное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами.

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

Складывается тенденция к осуществлению деятельности *не*-игрового характера.

«Ты в тот день проснулся с новой мыслью, с новой мечтой, которая захватила всю твою душу. Только что открылись для тебя еще не изведанные радости: иметь свои собственные книжки с картинками, пенал, цветные карандаши — непременно цветные! — и выучиться читать, рисовать и писать цифры. И все это сразу, в один день, как можно скорее. Открыв утром глаза, ты тотчас позвал меня в детскую и засыпал горячими просьбами: как можно скорее выписать тебе детский журнал, купить книг, карандашей, бумаги и немедленно приняться за цифры...» *(Бунин И.А. Цифры // Рассказы. Стихотворения. Калининград, 1999. С. 6).*

Эта тенденция в современных исторических условиях выражается в желании *стать школьником, учиться*, т.е. выполнять деятельность общественно значимую и оцениваемую.

## § 7. Характеристика кризиса дошкольного детства

Л.С. Выготский называл этот кризис кризисом семи лет и указывал на очевидные изменения в характере и поведении ребенка<sup>1</sup>. Поведение ребенка *теряет детскую непосредственность*. Симптомами кризиса выступают манерничанье, паясничанье, кривляние детей, выполняющие защитные функции от травмирующих переживаний.

В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от осознания себя как физически отдельного самостоятельного индивида к осознанию своих чувств и переживаний. Эти переживания связаны прежде всего с *конкретной деятельностью*: «Я здорово рисую — у меня получилось самое круглое яблоко», «Я умею прыгать через лужи, я ловкий», «Я такой неуклюжий, всегда спотыкаюсь в догонялки». Ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, относиться к самому себе на основе *обобщения переживаний*.

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 376-385.*

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

— возникновение паузы между обращением к ребенку и его ответной реакцией («как будто не слышит», «надо сто раз повторить»);

— появление оспаривания со стороны ребенка необходимости выполнить родительскую просьбу или отсрочивание времени ее исполнения;

— непослушание как отказ от привычных дел и обязанностей;

— хитрость как нарушение сложившихся правил в скрытой форме (показывает мокрые руки вместо вымытых);

— демонстративная «взрослость», иногда вплоть до карикатуры, манеры поведения;

— обостренное внимание к своему внешнему облику и одежде, главное, чтобы не выглядеть «как маленький».

Встречаются и такие проявления, как упрямство, требовательность, напоминания об обещаниях, капризы, обостренная реакция на критику и ожидание похвалы.

К позитивным моментам могут быть отнесены:

— заинтересованность в общении со взрослым и внесение в него новых тем (о политике, о жизни в других странах и на других планетах, о морально-этических принципах, о школе);

— самостоятельность в занятиях-хобби и в выполнении отдельных обязанностей, взятых на себя *по собственному решению*;

— рассудительность<sup>1</sup>.

Психологический смысл этих особенностей поведения состоит в осознании правил, в повышении внутренней ценности самостоятельно организованных самим ребенком действий. Одно из главных новообразований — *потребность в социальном функционировании, способность к занятию значимой социальной позиции*<sup>1</sup>.

Основные формы помощи ребенку в проживании трудностей кризисного периода 7 лет — разъяснение причинных оснований требований (почему надо делать что-то именно так, а не иначе); предоставление возможностей осуществить новые формы самостоятельной деятельности; напоминание о необходимости выполнить

<sup>1</sup> См.: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2001.

<sup>2</sup> См.: Елагина М.Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. М., 1989. № 1. С. 37-42.

поручение, выражение уверенности в способности ребенка справиться с ним.

«Стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к самостоятельности в домашних условиях замедляет формирование готовности к школьному обучению.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в дошкольном детстве?
2. Как вы понимаете понятие «общественный взрослый»?
3. Охарактеризуйте основные параметры дошкольной игры.
4. Как развивается содержательная сторона игры на протяжении дошкольного возраста?
5. Какие виды взаимоотношений детей выделяют в процессе игры? Как развивается координация игровых действий в совместной игре у детей при переходе от раннего к дошкольному возрасту?
6. Почему детская игра может быть названа школой произвольности поведения?
7. Чем различаются сферы общения дошкольника со взрослыми и сверстниками?
8. В чем состоит идея Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца об амплификации детского развития?
9. Что такое сенсорные эталоны и какова их роль в познавательном развитии ребенка-дошкольника?
10. Охарактеризуйте основные психологические новообразования дошкольного детства.

#### ЗАДАНИЕ 1

Выделите элементы структуры сюжетно-ролевой игры, описанной Д.Н. Толстым.

Что вы можете сказать о разнице позиций детей-участников?

«Когда нас оделили мороженым и фруктами, делать на ковре было нечего, и мы, несмотря на косые, палящие лучи солнца, встали и отправились играть.

— Ну, во что? — сказала Любочка, шурясь от солнца и припрыгивая по траве — Давайте в Робинзона.

— Нет... скучно,— сказал Володя, лениво повалившись на траву и пережевывая листья,— вечно Робинзон! Ежели непременно хотите, так давайте лучше беседочку строить.

Володя заметно важничал: должно быть, он гордился тем, что приехал на охотничьей лошади, и притворялся, что очень устал. Может быть, и то, что у него уже было слишком много здравого смысла и слишком мало силы воображения, чтобы вполне наслаждаться игрою в Робинзона. Игра эта состояла в представлении сцен из «Швейцарского Робинзона», которого мы читали незадолго пред этим.

— Ну, пожалуйста... отчего ты не хочешь сделать нам этого удовольствия? — приставали к нему девочки. — Ты будешь Карл, или Эрнест, или отец — как хочешь? — говорила Катенька, стараясь за рукав курточки приподнять его с земли.

— Право, не хочется — скучно! — сказал Володя, потягиваясь и вместе с тем самодовольно улыбаясь.

— Так лучше бы дома сидеть, коли никто не хочет играть, — сквозь слезы выговорила Любочка. Она была страшная плакса.

— Ну, пойдемте; только не плачь, пожалуйста: терпеть не могу!

Снисхождение Володи доставило нам очень мало удовольствия; напротив, его ленивый и скучный вид разрушал все очарование игры. Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, изо всех сил начали грести, Володя сидел сложа руки и в позе, не имеющей ничего схожего с позой рыбака. Я заметил ему это; но он отвечал, что оттого, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем и все же далеко не уедем. Я невольно согласился с ним.

Когда, воображая, что я иду на охоту, с палкой на плече, я отправился в лес, Володя лег на спину, закинул руки под голову и сказал мне, что будто бы и он ходил. Такие поступки и слова, охлаждая нас к игре, были крайне неприятны, тем более что нельзя было в душе не согласиться, что Володя поступает благородно.

Я сам знаю, что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя; а Володя, я думаю, сам помнит, как в долгие зимние вечера мы накрывали кресло платками, делали из него коляску, один садился кучером, другой лакеем, девочки в середину, три стула были тройка лошадей, — и мы отправлялись в дорогу. И какие разные приключения случались в этой дороге! и как весело и скоро проходили зимние вечера!.. Ежели судить по-настоящему, то игры никакой не будет. А игры не будет, что ж тогда остается?..» (*Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 76-77*).

## ЗАДАНИЕ 2

Просмотрите психологические журналы за последние 2—3 года, выберите статьи по проблемам дошкольного детства.

— Какие статьи показались вам наиболее интересными и актуальными?

— Подготовьте резюме одной из статей: какие методы исследования были использованы, какие выводы сделаны.

### *Дополнительная литература:*

*Ветер Л.А., Ветер А.Л.* Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.

Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976.

Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 11-14 апр. 1995 г. М., 1995. Ч. 1, 2.

*Короткова И.А.* Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 163-167.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.

*Подъяков Н.Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. Волгоград, 1994.

Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца М.И. Лисиной. М., 1986.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1986.

Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6—7 лет // Вопросы психологии. 1986. № 4.

Субботский Е.Б. Генезис личностного поведения и стиль общения дошкольников // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

## Глава XV

### МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

#### § 1. Социальная ситуация развития и психологическая готовность к школьному обучению

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего школьного возраста (6 — 7 — 10—11 лет). Младший школьный возраст — очень ответственный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желание и умение учиться, уверенность в своих силах.

Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослым, опосредованных задачей («ребенок — взрослый — задача»). Учитель — это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста ребенок открывает и осваивает ситуацию всеобщего равенства перед законами наук — математики, орфографии, орфоэпии.

Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность — учебная, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушение.

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатывается трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности,

способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии — комплекс неполноценности.

Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или неуспешность учебы сказывается на всей системе его отношений и со взрослыми, включая родителей, и со сверстниками.

Проблема психологической готовности к школьному обучению. Существующая школа с ее классно-урочной системой и действующими программами требует от ребенка определенного уровня функциональной готовности. «Школьной зрелостью» считают обычно достижение такой ступени нервно-психического развития, когда ребенок становится способен принимать участие в школьном обучении в коллективе сверстников без ущерба для своего физического и психического здоровья; подразумевается также овладение умениями, знаниями, навыками, способностями, мотивами и другими поведенческими характеристиками, необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы.

В отечественной психологии у истоков исследования проблемы готовности к школьному обучению стояли Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. Психологическая готовность к школьному обучению рассматривается как многокомпонентное образование. Хотя единого мнения по поводу состава и уровня развития отдельных его составляющих не существует, обычно выделяют следующие компоненты:

#### *1. Личностная готовность.*

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

— «Внутренняя позиция школьника» как показатель готовности ребенка к школьному обучению — психологическое новообразование, которое представляет собой сплав познавательной потребности ребенка и потребности занять более взрослую социальную позицию<sup>1</sup>.

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

#### *2. Интеллектуальная готовность.*

— Ориентировка в окружающем, запас знаний.

<sup>1</sup> См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 207-246.

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

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

### 3. Двигательная готовность.

— Мелкая моторика.

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

### 4. Уровень развития предпосылок учебной деятельности:

— умение внимательно слушать и точно выполнять последовательные указания взрослого,

— самостоятельно действовать по заданию,

— ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлечение на побочные факторы.

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

Психологическую готовность отличают от педагогической подготовленности, когда акцент ставится на наличие у ребенка определенных знаний и умений (выполнение заданий на прямой и обратный счет, на состав числа, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв или узора, пересказ текста или чтение стихотворения и др.).

Не может быть создан единственный тест, измеряющий готовность к школе; разработаны комплексы методик для разных целей. Для ориентировки и выявления детей «группы риска» при массовом обследовании проводится экспресс-диагностика школьной готовности (используются специализированные методики диагностики школьной зрелости, например тест Керна-Иирасека). Индивидуальная, более углубленная диагностика необходима для выработки рекомендаций родителям, составления развивающей программы развития в оставшееся до школы время.

Мы представили традиционную позицию относительно школьной зрелости: есть школа с ее требованиями, и чтобы быть готовым к этой школе, ребенок должен иметь набор определенных качеств. Соответствовать показателям нелегко: одни дети «не дозрели» —

встает задача их подтягивания, другие опережают средние нормы — часто это также рассматривается как их недостаток. В принципе, речь должна идти о том, что именно школа должна быть готова принимать самых разных детей такими, какие они есть; понимать их и помогать их личностному росту<sup>1</sup>.

## § 2. Адаптация к школе

При поступлении в школу условия жизни ребенка ужесточаются. С первых дней в роли ученика он встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации. Вместе с тем школьник получает и новые права: право на уважительное отношение взрослых к своим учебным занятиям, на рабочее место, учебные принадлежности.

Период освоения, принятия учебной ситуации при благоприятных условиях длится около 2 месяцев (всю первую четверть, а иногда и весь первый год). Любящие и заботливые родители, опираясь на высоко ценимую ребенком возможность «быть школьником», должны помочь ему освоить совокупность требований школьной ситуации и учебной деятельности:

— Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность — перехватывание, удушение инициативы ребенка.

— Родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к тонкостям школьных заповедей, в придании сбору портфеля, подготовке к следующему школьному дню статуса ритуала.

— «Вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности, «как сказала учительница», связана как раз с особой ценностью правил и норм для новоиспеченного школьника и должна быть принята с пониманием.

— Сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и Школьных программ следует отложить до лучших времен.

<sup>1</sup> См.: Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь. М., 1994.



— Нужно обратить внимание на характер тех ценностей, тревог и эмоциональных акцентов, которые транслируются ребенку в свободном общении: «Тебя сегодня не ругали?» — ценность послушания, «А кто еще в классе получил пятерку?» — ценность престижа «Из окон не дует?» — бытовые ценности и др.

### § 3. Ведущая деятельность младшего школьника

Младший школьник активно включен в разные виды деятельности — игровую, трудовую, занятия спортом и искусством. Однако ведущее значение в младшем школьном возрасте приобретает учение<sup>1</sup>. Учебная деятельность не сводится к посещению учебного заведения или приобретению знаний как таковых. Знания могут быть побочным продуктом игры, отдыха или труда. Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. Только тогда, когда ставится специальная *сознательная цель научиться* чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности — учении.

*Предмет деятельности учения* — знания и действия как элементы культуры, науки, существующие сначала объективно, экстериоризованно по отношению к учащемуся. После учения эти знания становятся его достоянием, происходит, таким образом, преобразование самого субъекта деятельности. Продуктом, результатом деятельности учения являются изменения самого учащегося. Учебная деятельность — это деятельность саморазвития, самоизменения (в уровне знаний, умений, навыков, в уровне общего и умственного развития).

Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом.

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

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психологические труды. М., 1989. С. 241—251.

*Структура учебной деятельности* включает:

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

*Мотивы учебной деятельности в младшем школьном возрасте*. Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей, интересов.

I Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна.

Мальчик, семи лет, энергичный, подвижный, непоседливый, левша. Предвидя трудности с освоением письма, с мелкой моторикой, его мать в течение летних месяцев всевозможными способами пытается привлечь его к рисованию, раскрашиванию, депке. Однако продолжительность занятий оказывается очень невелика, десять-пятнадцать минут, и ребенок находит для себя более увлекательное дело. «Как же он сможет работать на уроке», — сокрушенно думает мать. И вот приходит сентябрь. Первый день — три урока, а уже со следующего — четыре или пять. Ежедневно домашнее задание — еще ла два-три часа.

И поразительно терпение новоиспеченного школьника, стремление выполнить все, что задано. (А в короткие перерывы между домашними заданиями он буквально бросается к своим игрушкам, солдатикам и машинкам, ранее уже заброшенным.)

Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение.

К категории так называемых *внешних мотивов* (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, «пятерочником»).

Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н. Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные

мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения.

Например, чтобы получить хорошую оценку (избежать двойки), можно установить приятельские отношения с соседом по парте, чтобы тот дал списать на контрольной.

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел *внутренний* характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное»).

По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность имеет специфическое содержание — это развитые формы человеческого сознания (научного, художественного, нравственного)<sup>1</sup>. Предметы науки и культуры — теоретические, абстрактные и требуют особого к себе отношения. Именно теоретическое отношение к действительности — проникновение во внутреннюю сущность вещей и адекватные этому способы ориентации (направленность на овладение новыми способами действий, новыми способами преобразования изучаемого объекта) — важнейшая, специфическая потребность и мотив учебной деятельности.

Познавательные интересы выражены у детей в весьма различной степени. Но, как правило, мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению, и т.д. Опираясь на эти способы, отталкиваясь от них, необходимо формировать внутреннюю познавательную мотивацию, теоретический интерес (например, найти общий способ решения всех задач данного типа).

Также важно обратить внимание ребенка на *процесс самоизменения*, выделить *феномен роста собственных возможностей* и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя.

Особенности познавательных интересов и мотивов, возрастная динамика мотивационной сферы не являются раз и навсегда данными и неизбежно присущими школьникам на том или ином возрастном этапе. Использование современных методов обучения и вос-

<sup>1</sup> См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1996. С. 145—162.

питания позволяет углубить, скорректировать или даже преобразовать тип отношения к учению, сформировать положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности<sup>1</sup>.

*Учебная задача* — ясное представление о том, что предстоит осознать, чем предстоит овладеть. В отличие от конкретно-практического задания (например, решить примеры на сложение двух чисел) учебная задача носит более общий характер (научиться сложению с переходом через десяток). Без специального обращения внимания на разницу задания и учебной задачи многие ученики, вплоть до старших классов, не выделяют учебную задачу осознанно.

Об этом свидетельствует такой распространенный способ выполнения домашних заданий: сначала письменный русский, т.е. выполнение упражнения с заданием вставить пропущенные буквы». Переписал, вставил, а уже потом, на закуску, прочитал правило, которое оказывается зазубренным, заученным лишь формально.

Собственно учебная задача предполагает овладение общим способом решения целого класса частных практических заданий. Способы обучения школьника самостоятельному выделению учебной задачи: вопросы о том, чему научились на уроке; разъяснение мысла выполнения отдельных упражнений (зачем оно нужно); равнение заданий разного типа на одно и то же правило; использование приема перспективы (планирование продвижения по темам) и ретроспективы (сравнение новых умений и способностей с тем уровнем, что был раньше).

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

*Действия контроля* (указание на правильность выполнения) и *самоконтроля* (действия сличения, соотнесения собственных действий с образцом, который дает учитель). Различают разные виды контроля — по конечному продукту; пооперационный, пошаговый, текущий; перспективный, планирующий. Основное направление развития контрольной части деятельности связано с постепенной передачей самому учащемуся функций контроля во все более расширяющейся сфере.

<sup>1</sup> См.: Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман А.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.

*Действия оценки и самооценки* связаны с определением того достигнут ли результат, насколько успешно выполнена учебная задача. Подведение итогов изученного необходимо организовать так чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем — в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

*Центральная задача младшей школы — формирование «умения учиться».* Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

*Полноценная учебная деятельность включает умения:*

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

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

В 60—80-х гг. XX в. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработана концепция развивающего обучения школьников, альтернативная традиционному иллюстративно-объяснительному подходу. В системе развивающего обучения главная цель — развитие ученика как субъекта учения, умеющего и желающего учиться<sup>1</sup>.

Для ее достижения постулируется необходимость кардинального изменения содержания образования, основу которого должна составить система научных понятий. А это, в свою очередь, влечет за собой смену методов обучения: учебная задача формулируется как поисково-исследовательская, изменяется тип учебной активности учащегося, характер взаимодействия между учителем и учеником и взаимоотношений между учащимися. Подчеркивается, что развивающее обучение не может быть заимствовано в виде элементов, ибо это целостная система. Развивающее обучение предъявляет довольно высокие требования к уровню профессиональной подготовки учителя.

Обсуждаются и экспериментально исследуются вопросы о соответствии содержания обучения возрастным особенностям учащихся, посильности нагрузки. Еще более актуальная проблема — детальное изучение свойств и механизмов, характеризующих школьника как субъекта учения. Речь идет не об объеме полученных знаний, умений и навыков (даже если они более значительны, чем при традиционной системе обучения), а об изменениях интеллекта, способностей, эмоционально-волевой сферы, ценностных ориентации, которые и рассматриваются как важнейший специфический результат развивающего обучения. Для развивающего образования важно научить детей переживать собственные вопросы и затруднения как повод для обращения к себе и своим возможностям, как потенциальные точки роста новой мысли, нового способа действия в сотрудничестве со взрослым.

Субъект целостной учебной деятельности владеет такими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно-практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу» (а не просто отказ от старого и последующий выбор нового способа решения, который уже задан через готовый образец);

<sup>1</sup> Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990; Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве и др. Все эти действия придают учебной деятельности самоустраемленный характер, а субъект учебной деятельности приобретает такие атрибутивные характеристики, как самостоятельность, инициативность, сознательность и др.<sup>1</sup>

Важное практическое значение имеет проблема психогенной школьной дезадаптации. Варианты нарушений школьной успеваемости и дисциплины, самочувствия в школьной ситуации весьма многочисленны. В ряды неуспевающих попадают по самым разным причинам: это и педагогическая запущенность, и задержка психического развития, и умственная отсталость, и локальные поражения центральной нервной системы, и интеллектуальная пассивность, и плохое соматическое здоровье.

*Трудности в учебе* могут быть вызваны:

— несформированностью необходимых элементов учебной деятельности (позиции школьника, познавательной мотивации, подходящих учебных действий и т.д.);

— недостаточным развитием произвольности, низким уровнем памяти, внимания, зависимостью от взрослых;

— неумением или невозможностью приспособиться к темпу школьной жизни, личностными нарушениями, направленностью на другие, внешкольные интересы.

Установление истинных причин школьной дезадаптации, плохой успеваемости и поведения — важнейшая задача школьного психолога<sup>2</sup>.

*Общение в школе.* Вступление в классный коллектив имеет существенное значение для развития социальных чувств и личности младшего школьника. Межличностное взаимодействие с одноклассниками и учителями, занятие определенного места в системе отношений сверстников обеспечивает практическое овладение школьником нормами и правилами общественного поведения. Младший школьник активно осваивает навыки общения, умения завязывать и поддерживать дружеские контакты.

На протяжении младшей школы отношения со сверстниками существенно изменяются. В первом классе восприятие школьника, как правило, опосредовано отношением к нему учителя и уровнем успеваемости, а выбор друга определяется внешними обстоятельствами

<sup>1</sup> См.: Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.

<sup>2</sup> См.: Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998. С. 205—236; Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Коррекционные упражнения. М., 1999.

оказался рядом за одной партой, живут поблизости). Постепенно, к 10—11 годам, приобретают значимость личностные качества учащегося (внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность), его организаторские способности.

Особенности построения учебного процесса оказывают существенное влияние на формирование ученических коллективов и развитие личности учащихся. Классы развивающего обучения в целом более сплоченные, в значительно меньшей степени разделены на изолированные группировки. В них ярче проявляется ориентация межличностных отношений на совместную учебную деятельность, преимущества которой ученики видят в том, что она расширяет их познавательные возможности. Характерно, что в классах традиционного обучения ученики, отдающие предпочтение совместному учению, либо никак не мотивируют свой выбор, либо обосновывают его возможностями эмоциональных контактов («вместе учиться веселее»).

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

#### *§ 4. Основные психологические новообразования младшего школьника*

В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. Это сензитивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции.

Познавательное развитие. В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы. Основное направление развития мышления в школьном возрасте — переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению. Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других



психических функций, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными.

В отличие от ребенка-дошкольника, при решении задач опирающегося на стихийно сложившиеся представления о чувственно воспринимаемых свойствах вещей или на усвоенные в общении со взрослыми «житейские понятия», школьнику приходится учитывать такие свойства вещей, которые отражаются и фиксируются в форме подлинно научных понятий.

Но уровень усвоения этих понятий может существенно различаться в зависимости от организации обучения. Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета (как правило, при традиционном обучении). В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно-теоретического мышления, позволяющего ученику понять внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования.

*Интеллектуальная рефлексия.* (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Теоретическое мышление обнаруживается в ситуации, требующей не столько применения правила, сколько его открытия, конструирования.

В процессе обучения изменяются и другие познавательные процессы — внимание, восприятие, память. На первом плане — формирование произвольности этих психических функций, что может происходить либо стихийно, в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля.

С первых дней школьного обучения предъявляются чрезвычайно высокие требования к *вниманию*, особенно с точки зрения его произвольности, управляемости. Ребенок по указанию учителя должен направлять и удерживать внимание на таких предметах, которые не обладают чертами непосредственной привлекательности или необычности. Направление развития внимания в младшей школе: от концентрации внимания в условиях, созданных учителем, к самоорганизации внимания, распределению и переключению его динамики в пределах задания и всего рабочего дня.

*Восприятие* из процесса узнавания, различения, опирающегося на очевидные признаки, становится деятельностью наблюдения. Наблюдение сначала осуществляется под руководством учителя, который ставит задачу обследования предметов или яв-

лений, знакомит учеников с правилами восприятия, обращает внимание на главные и второстепенные признаки, обучает способам регистрации результатов наблюдений (в виде записей, рисунка, схемы). Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом.

*Память* приобретает осмысленный характер, если опирается на приемы логической обработки материала. Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенной организации.

Необходимо научить ребенка выделять мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них:

— преднамеренное заучивание;

— приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка — выделение в тексте смысловых кусков, частей, их обозначение, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов — ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, схематизация, мнемотехнические приемы и др.);

— повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличие от зубрежки), предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. По мере усвоения и отработки навыка чтения необходимо научить разным типам чтения как учебному действию: чтению просмотровому, изучающему, запоминающему, контрольному.

Сторонники концепции «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения за то, что она провоцирует выработку своеобразного типа специфически «школьной памяти», опирающейся на заучивание формы изложения учебного материала и характеризующейся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения. На основе теоретического мышления формируется новый тип подлинно произвольной памяти, обеспечивающей осмысленное усвоение сложного учебного материала.

Развитие личности в младшем школьном возрасте. В возрасте 7—11 лет активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребенка. Одними из важнейших становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников, в первую очередь связанное с учебной деятельностью, с ее успешностью. Учебная деятельность требует от детей *ответственности* и способствует ее формированию как черты личности.

В условиях развивающего обучения учебный познавательный интерес становится действенным. Все большее значение приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя, соучеников, а к концу младшего школьного возраста и самооценка.

В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей («могу или не могу решить эту задачу?», «чего мне не хватает для ее решения?»), внутренний план действий (умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата), произвольность, самоконтроль. Ребенок овладевает своим поведением. Он более точно и дифференцированно понимает нормы поведения дома и в общественных местах, улавливает характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, начинает более сдержанно выражать свои эмоции, особенно негативные. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе, что порождает переживания мук совести. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны.

В зависимости от организации и содержания ведущей учебной деятельности уровень самих новообразований младшего школьника может существенно различаться. Мы уже отмечали, что мышление может быть теоретическим или эмпирическим, как и рефлексия — содержательной или формальной, а планирование — по существенным признакам или по частичным основаниям.

### § 5. Кризис отрочества (предподростковый)

В психологической науке существует несколько принципиальных позиций рассмотрения периода 9—11 лет. Некоторые исследователи считают этот возраст началом стабильного подросткового периода (Л.С. Выготский), другие — частью критического (в целом) подросткового возраста (Л.И. Божович и др.) или окончанием детского возраста, латентной стадией (З. Фрейд). В периодизации Д.Б. Эльконина этот период рассматривается как кризис между младшим школьным и подростковым возрастами.

Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом

(иногда вплоть до так называемого *мотивационного вакуума*), когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы учения зачастую отсутствуют, не сформированы. Симптоматика кризиса: отрицательное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять учебные задания, конфликты с учителями. Чем менее успешным оказывается ребенок в учебной деятельности, тем более тягостной она им воспринимается.

В школе складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагоприятный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Перед ребенком встают новые задачи, проблемы, которые он вынужден решать (проверка себя и сравнение с другими, адаптация к новым условиям обучения, к требованиям множества разных учителей).

Основным психологическим содержанием предпубертативного кризиса является, по мнению К.Н. Поливановой, рефлексивный «оборот на себя»<sup>1</sup>. Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей в учебной деятельности переносится в сферу самосознания.

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

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. Что такое позиция школьника?
2. В чем специфика взаимоотношений младшего школьника с учителем?
3. Почему учебная деятельность признается ведущей именно в младшем школьном возрасте, а не на всем протяжении школьного обучения?
4. Какова адекватная мотивация учения как деятельности?
5. Какова структура учебной деятельности?
6. Раскройте значение содержания и организации учебной деятельности для психического развития в младшем школьном возрасте.
7. Что имеют в виду, говоря о психогенной школьной дезадаптации в младшем школьном возрасте? Каковы ее причины?

<sup>1</sup> См.: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов.

8. Обозначьте основные направления развития личности младшего школьника.
9. Какими психологическими проблемами отмечен переход от младшего школьного к подростковому возрасту?

### ЗАДАНИЕ 1

Как вы можете охарактеризовать позиции брата и сестры в семье и в школе? Как это сказывается на их взаимоотношениях, какие последствия может иметь в личностном плане? Почему педагогический прием, придуманный сестрой, оказался неподходящим для мальчика?

«Маруся, сгорбившись, сидит на диване. Глаза ее вонзились в библиотечную книгу. Книга называется так: «О чем щебетала ласточка». Маруся читает ее чуть не двенадцатый раз.

— Возьми из духовки мамалыгу и рыбу и, пожалуйста, не мешай мне читать, — говорит она, не отрываясь от «Ласточки». Голос у нее сухой и отчетливый, будто она диктует диктанта.

Маруся строгая, всегда занятая, разговаривает со мной свысока. Она считает меня легкомысленным лодырем. Я боюсь ее больше, чем маму. Она первая ученица в гимназии и уже зарабатывает ежемесячно четыре рубля, так как дает уроки племяннице мадам Шершеневич. Все хвалят Марусю за то, что она такая серьезная, и прекреают меня, зачем я непохож на Марусю.

Одна только мама относится ко мне снисходительно. Маруся чувствует это, и для нее это большая обида.

Мне очень хочется быть таким же серьезным, как Маруся, но у меня ничего не выходит. Несколько раз она цробовала воспитывать меня на свой лад и в конце концов махнула рукой. Года три назад она сказала мне каким-то неожиданным, мальчишеским голосом:

— Хочешь играть в путешествия?

Я ответил:

— Еще бы!

Потому что я жаждал кораблекрушений и подвигов. Но она взяла пять узеньких листочков бумаги, написала на них старательным почерком «Азия», «Африка», «Европа», «Америка», «Австралия» и приколола их булавками в разных концах нашего большого двора. Кухня для биндюжников оказалась Америкой, крыльцо усача Симоненко — Европой. Мы взяли длинные палки и пошли из Азии в Америку. Чуть только мы очутились в Америке, Маруся нахмурила лоб и сказала:

— В Америке главные реки такие-то, главные горы такие-то, главные страны такие-то, климат такой-то, растения такие-то.

А потом сказала:

— Повтори.

Я вместо ответа заплакал. Лучше бы она побила меня! Путешествовать — значит для меня мчаться по прериям, умирать от желтой лихорадки, выкапывать древние клады, спасать прекрасных индианок от кровожадных акул, убивать бумерангами людоедов и тигров, и вдруг вместо этого меня ведут от бумажки к бумажке и заставляют, как в классе, зубрить какие-то десятки названий! Марусе эта игра была по сердцу — полезная игра, поучительная. Я убежал от нее со слезами, чуть только мы дошли до Европы, и спрятался в «Вигваме» на весь день. С тех пор Маруся окончательно убедилась, что я легкомысленный лодырь, и говорит со мною, как с жалким ничтожеством» (*Чуковский К.И.* Серебряный герб. Киев, 1985. С. 187).

## ЗАДАНИЕ 2

О каком изменении в восприятии ребенком окружающего мира говорится в этом отрывке?

«Вы богаты — мы бедны: эти слова и понятия, связанные с ними, показались мне необыкновенно странны. Бедными, по моим тогдашним понятиям, могли быть только нищие и мужики, и это понятие бедности я никак не мог соединить в своем воображении с грациозной, хорошенькой Катей. Мне казалось, что Мими и Катенька ежели всегда жили, то всегда и будут жить с нами и делить все поровну. Иначе и быть не могло. Теперь же тысяча новых, неясных мыслей, касательно одинокого положения их, заронились в моей голове, и мне стало так совестно, что мы богаты, а они бедны, что я покраснел и не мог решиться взглянуть на Катеньку.

«Что ж такое, что мы богаты, а они бедны? — думал я,— и каким образом из этого вытекает необходимость разлуки? Отчего ж нам не разделить поровну того, что имеем?» Но я понимал, что с Катенькой не годится говорить об этом, и какой-то практический инстинкт, в противность этим логическим размышлениям, уже говорил мне, что она права и что неуместно бы было объяснять ей свою мысль.

— Неужели точно ты уедешь от нас? — сказал я.— Как же это мы будем жить врозь?

— Что же делать, мне самой больно; только ежели это случится, я знаю, что я сделаю...

— В актрисы пойдешь... вот глупости! — подхватил я, зная, что быть актрисой было всегда любимой мечтой ее.

— Нет, это я говорила, когда была маленькой...

— Так что же ты сделаешь?

— Пойду в монастырь и буду там жить, буду ходить в черненьком платьице, в бархатной шапочке. — Катенька заплакала.

Случалось ли вам, читатель, в известную пору жизни вдруг замечать, что ваш взгляд на вещи совершенно изменяется, как будто все предметы, которые вы видели до тех пор, вдруг повернулись к вам другой, неизвестной еще стороной? Такого рода моральная перемена произошла во мне в первый раз во время нашего путешествия, с которого я и считаю начало моего отрочества.

Мне в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что не мы одни, то есть наше семейство, живем на свете, что не все интересы вертятся около нас, а что существует другая жизнь людей, ничего не имеющих общего с нами, не заботящихся о нас и даже не имеющих понятия о нашем существовании. Без сомнения, я и прежде знал все это; но знал не так, как я это узнал теперь, не сознавал, не чувствовал.

Мысль переходит в убеждение только одним известным путем, часто совершенно неожиданным и особенным от путей, которые, чтобы приобрести то же убеждение, проходят другие умы. Разговор с Катенькой, сильно тронувший меня и заставивший задуматься над ее будущим положением, был для меня этим путем. Когда я глядел на деревни и города, которые мы проезжали, в которых в каждом доме жило по крайней мере такое же семейство, как наше, на женщин, детей, которые с минутным любопытством смотрели на экипаж и навсегда исчезали из глаз, на лавочников, мужиков, которые не только не кланялись нам, как я привык видеть это в Петровском, но не удостаивали нас даже взглядом, мне в первый раз пришел в голову вопрос: что же их может занимать, ежели они нисколько не заботятся о нас? и из этого вопроса возникли другие: как и чем они живут, как воспитывают своих детей, учат ли их, пускают ли играть, как наказывают? и т.д.» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 162-164).

*Дополнительная литература:*

- Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
- Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М.; Воронеж, 1998.
- Зака А.З. Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психол. наука и образование. 1997. № 2. С. 36—41.
- Психическое развитие младших школьников: экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
- Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М., 1996.
- Репкин П., Реткина Г., Заика Е. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 13-24.

*Глава XVI*

## ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТРОЧЕСТВО)

## § 1. Социальная ситуация развития

Подростковый период — период завершения детства, вырастания из него, *переходный от детства к взрослости*. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10—11 до 14—15 лет. Сформированная в учебной деятельности в средних классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он *уже не ребенок, а скорее взрослый*. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные психологические *потребности подростка* — стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей.

«Странно, отчего, когда я был ребенком, я старался быть похожим на большого, а с тех пор, как перестал быть им, часто желал быть похожим на него., Сколько раз это желание — не быть похожим на маленького, в моих отношениях с Сережей, останавливало чувство, готовое излиться, и заставляло лицемерить. Я не только не смел поцеловать его, чего мне иногда очень хотелось, взять его за руку, сказать, как я рад его видеть, но не смел даже называть его Сережа, а непременно Сергей: так уж было заведено у нас. Каждое выражение чувствительности доказывало ребячество и то, что тот, кто позволял себе его, был еще *мальчишка*. Не пройдя еще через те горькие испытания, которые доводят взрослых до осторожности и холодности в отношениях, мы лишали себя чистых наслаждений нежной детской привязанности по одному только странному желанию подражать *большим*» (Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 110).

Чувство взрослости,— это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть *новообразование сознания*, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность»<sup>1</sup>.

Переходность подросткового возраста, конечно, включает биологический аспект. Это период полового созревания, интенсивность которого подчеркивается понятием «гормональная буря». Физические, физиологические, психологические изменения, появление сексуального влечения делают этот период исключительно сложным, в том числе и для самого стремительно вырастающего во всех смыслах подростка.

Однако в работах культурантропологов (М. Мид, Р. Бенедикт и др.) показано, что в так называемых примитивных культурах подростковый кризис и связанные с ним конфликты, межличностные и внутриличностные, отсутствуют. В этих культурах нет поляризации поведения и обязанностей взрослого и ребенка, а есть взаимосвязь; происходит постепенное обучение и переход к статусу взрослого через специальную процедуру *инициации*. Эти данные опровергают гипотезу о биологической обусловленности, генетической запрограммированности кризиса, о его прямой связи с процессом полового созревания. При этом на первый план выходят так называемые социальные факторы.

До XVII—XVIII столетий подростковый возраст *tie* выделялся как особый возрастной период, это относительно недавнее историческое образование. В XIX в. во многих странах было введено систематическое школьное образование. Это нововведение привело к значительному увеличению периода экономической зависимости в жизни ребенка и к отсрочке момента принятия им ролей, свойственных взрослому человеку.

Границы и содержание подростничества тесно связаны с уровнем социально-экономического развития общества, с особенностями исторического времени, с общественной позицией подростков в мире взрослых и конкретными обстоятельствами жизни данного подростка.

Например, у героя рассказа Дж. Лондона «Отступник» Джонни и детство, и отрочество были очень короткими: «Джонни очень рано стал взрослым. В семь лет, когда он получил первое жалование, началось его отрочество. У него появилось известное ощущение независимости, и отношения между матерью и сыном изменились. Он

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 277.



зарабатывал свой хлеб, жил своим трудом и тем как бы становился с нею на равную ногу. Взрослым, по-настоящему взрослым, он стал в одиннадцать лет, после того как полгода проработал в ночной смене. Ни один ребенок, работающий в ночной смене не может остаться ребенком».

В двенадцать лет «он был очень стар, а они (братья и сестры. — *И.И.*) оскорбительно молоды. Его раздражала эта чрезмерная и непостижимая молодость. Он не понимал ее. Его собственное детство было слишком далеко позади. Как брюзгливому старику, Джонни претило это буйное озорство, казавшееся ему отъявленной глупостью» (*Лондон Дж.* Отступник // Соч.: В 7 т. М., 1954. Т. 2. С. 149, 153).

Подростковый возраст как «переходный» в полной мере развивается только в индустриальном обществе, где возникает большая контрастность детства и взрослости, выраженный разрыв в нормах и требованиях, предъявляемых к поколениям взрослых и детей. В современном обществе социальная взрослость не совпадает с моментом полового созревания.

Первым подростковый возраст выделил как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека Ж. Ж. Руссо<sup>1</sup>.

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление»<sup>2</sup>. Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подростничества, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста — «чувство индивидуальности».

К. Левин говорил о своеобразной *маргинальности* подростка, выражающейся в его положении *между* двумя культурами — миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств».

Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З. Фрейдом и А. Фрейд. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой.

<sup>1</sup> См.: Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. М., 1981. Т. 1.

<sup>2</sup> См.: Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1987. С. 8-27.

Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности.

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (например, Божович Л.И.). Д.Б. Эльконин, напротив, само подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.

Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, дисгармоничность развития. Наблюдается как интериндивидуальная неравномерность (несовпадение времени развития разных сторон психики у подростков одного хронологического возраста), так и интраиндивидуальная (например, интеллектуальная сторона развития может достигать высокого уровня, а уровень произвольности сравнительно низок).

Отечественные психологи акцентируют внимание также на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» («мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться<sup>1</sup>.

## § 2. Ведущая деятельность в подростковом возрасте

Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подростко-

<sup>1</sup> См.: Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. С. 75—76.

вого периода — настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них.

Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками<sup>1</sup>. Именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни. Главная потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым» — реализуется в сообществе сверстников.

У подростков возможность широкого общения со сверстниками определяет привлекательность занятий и интересов. Если подросток не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Динамика мотивов общения со сверстниками на протяжении подросткового возраста: желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе (10—11 лет); мотив занять определенное место в коллективе сверстников (12—13 лет); стремление к автономии и поиск признания ценности собственной личности (14—15 лет).

В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. *Интимно-личное общение со сверстниками* — это деятельность, в которой происходит практическое освоение моральных норм и ценностей. В ней формируется *самосознание* как основное новообразование психики.

Часто даже в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки и т.д. В подростничестве только наоборот — снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.

Другая точка зрения по поводу характера ведущей деятельности подросткового периода принадлежит Д.И. Фельдштейну<sup>2</sup>. Он считает, что главное значение в психическом развитии подростков име-

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. С. 72—75.

<sup>2</sup> См.: Психология современного подростка / Под ред. А-И. Фельдштейна. М., 1987. С. 46-55.

*ет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность.*

Просоциальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное — это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности. Содержание деятельности — дело, полезное для людей, для общества; структура задается целями взаимоотношений подростков. Мотив общественно полезной деятельности подростка — быть лично ответственным, самостоятельным.

Общественно полезная деятельность имеется и в младшей школе, но она недостаточно развернута. Отношение к общественно полезной деятельности на разных этапах подросткового возраста изменяется. Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых. Главное для 10—11-летних — получить у других людей оценку своих возможностей. Отсюда их направленность на занятия, похожие на те, которые выполняют взрослые люди, поиск видов деятельности, имеющих реальную пользу и получающих общественную оценку. Накопление опыта в разных видах общественно полезной деятельности активизирует потребность 12—13-летних в признании их прав, во включении в общество на условиях выполнения определенной, значимой роли. В 14—15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как ведущий тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Специальная организация, специальное построение общественно полезной деятельности предполагает выход на новый уровень мотивации, реализацию установки подростка на систему «я и общество», развертывание многообразных форм общения, и в том числе высшей формы общения со взрослыми *на основе моральной сотрудничества.*

По мнению Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

### § 3. Специфические особенности психики и поведения подростков

Стремление Подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу.

Переходность психики подростка состоит в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт детскости и взрослости<sup>1</sup>.

В подростковом возрасте нередко сохраняется *склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста*. К ним относят следующие:

1. *Реакция отказа*. Она выражается в отказе от обычных форм поведения: контактов, домашних обязанностей, учебы и т. д. Причиной чаще всего бывает резкая перемена привычных условий жизни (отрыв от семьи, перемена школы), а почвой, облегчающей возникновение таких реакций, — психическая незрелость, черты невротичности, тормозимости.

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

3. *Реакция имитации*. Она обычно свойственна детскому возрасту и проявляется в подражании родным и близким. У подростков объектом для подражания чаще всего становится взрослый, теми или иными качествами импонирующий его идеалам (например, подросток, мечтающий о театре, подражает в манерах любимому актеру). Реакция имитации характерна для личностно незрелых подростков в асоциальной среде.

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

5. *Реакция гиперкомпенсации*. Обусловлена стремлением добиться успеха именно в той области, в которой ребенок или подросток обнаруживает наибольшую несостоятельность (при физической слабости — настойчивое стремление к спортивным достижениям,

<sup>1</sup> См.: Личко А.Е. Подростковая психиатрия. М., 1985. С. 20—32.

при стеснительности и ранимости — к общественной деятельности и т.д.).

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

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

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

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

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

5. *Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением* (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.).

Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции.

Критериями *патологичности* поведенческих реакций считают распространенность этих реакций за пределы той ситуации и мик-

рогруппы, где они возникли, присоединение невротических расстройств, нарушения социальной адаптации в целом. Очень важно вовремя дифференцировать патологические и непатологические формы нарушений поведения, поскольку они нуждаются в разных формах педагогической и социальной помощи, а в некоторых случаях требуется и медикаментозная терапия<sup>1</sup>.

Важное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием *стратегий или способов преодоления проблем и трудностей*<sup>1</sup>. Часть из них складываются еще в детстве для разрешения несложных ситуаций (неудачи, ссоры) и становятся привычными. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями.

Среди всего многообразия способов поведения человека в трудной для него ситуации можно выделить *конструктивные* и *неконструктивные* стратегии.

*Конструктивные способы* решения проблем направлены на активное преобразование ситуации, на преодоление травмирующих обстоятельств, в результате чего возникает чувство роста собственных возможностей, усиление себя как субъекта собственной жизни. Это вовсе не означает отсутствия тревог и сомнений в будущем.

Конструктивные способы:

— достижение цели собственными силами (не отступать, приложить усилия, чтобы добиться намеченного);

— обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «посоветовалась с подругой», «решаем вместе с теми, кого это касается», «мне помогли одноклассники», «я бы обратился к специалисту»);

— тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее решения (поразмышлять, поговорить с собой; вести себя обдуманно; «не делать глупостей»);

— изменение своего отношения к проблемной ситуации (отнестись к происшедшему с юмором);

— изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сама»).

<sup>1</sup> См.: Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999.

<sup>2</sup> См.: Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994. С. 150-158.

*Неконструктивные стратегии* поведения направлены не на причину проблемы, которая «задвигается» на дальний план, а представляют собой различные формы самоуспокоения и выхода негативной энергии, создающие иллюзию относительного благополучия.

Неконструктивные способы:

— формы психологической защиты — вплоть до вытеснения проблемы из сознания («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя и никого туда не пускать», «старюсь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринять»);

— импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижалась», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»);

— агрессивные реакции.

Сравнительное кросс-культурное исследование российских и немецких подростков показало, что в выборе стратегий поведения между подростками Петербурга и Потсдама существует определенное сходство. И те и другие предпочитают при возникновении проблем обращаться за помощью к родителям или другим взрослым, пытаются самостоятельно обдумать ситуацию и различные варианты ее разрешения, прибегают к советам друзей.

Однако обнаружены и существенные различия. Юные петербуржцы значительно чаще, чем их потсдамские сверстники, демонстрируют так называемое избегающее поведение. Они стремятся не думать о возникших проблемах, вытеснить их из своих мыслей, вести себя так, как если бы все было в порядке, в надежде, что проблемы решатся сами собой. Они менее склонны к компромиссам и изменениям в самих себе, к проявлению конструктивной активности в разрешении конфликтов и преодолении проблем. Да и частота использования активных стратегий разрешения проблем у них значительно меньше. Автор исследования Е.В. Алексеева<sup>1</sup> связывает выявленные кросс - культурные различия с воздействием таких внешних факторов, как особенности культурной традиции, последствия тоталитарной идеологии, родительские установки на социальную нормативность и опеку.

По мнению известного немецкого психиатра Х. Ремшмидта, часто психопатологические симптомы представляют собой неадекватное приспособление, неполноценные стратегии преодоления трудностей, возникающих в жизни подростков<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Наш проблемный подросток/Под ред. Л.А. Ретуша. СПб., 1998. С. 125—127.

<sup>2</sup> См.: *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. С. 152.



#### § 4. Особенности общения со взрослыми

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на признании принципиального равенства прав со взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению ко взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки<sup>1</sup>.

Хотя проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями — типичное явление для подростничества, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого<sup>2</sup>.

#### § 5. Психологические новообразования подросткового возраста

*Познавательное развитие в подростковом возрасте.* Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11—12 лет), расширением познавательных интересов.

В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. В западной психологии развитие интеллекта в подростковом возрасте рассматривается с точки зрения совершенствования его структуры: происходит переход к формально-логическим

<sup>1</sup> См.: Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М., 1991.

<sup>2</sup> См.: Шаповаленко И.В. Взаимоотношения поколений в семье // Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Под ред. Е.Г. Силяевой. М., 2002. С. 65-120.

операциям (Ж. Пиаже). В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Под влиянием обучения, усвоения более обобщенных знаний и основ наук высшие психические функции постепенно преобразуются в хорошо организованные, произвольно управляемые процессы. Изменения в когнитивной сфере влияют на отношение подростков к окружающей действительности, а также на развитие личности в целом.

*Восприятие* становится избирательной, целенаправленной, аналитико-синтетической деятельностью. Качественно улучшаются все основные параметры внимания: объем, устойчивость, интенсивность, возможность распределения и переключения; оно оказывается контролируемым, произвольным процессом. *Память* внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления — оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. *Теоретическое дискурсивное (рассуждающее) мышление* строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, переходить в ходе размышления от одного суждения к другому. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности.

Представленная выше идеальная модель того уровня психического и личностного развития, которого при благоприятных условиях (обучения и воспитания) должен достигнуть каждый подросток, реализуется далеко не всегда.

Комплексное исследование, проведенное в средних и старших классах школы, показало, что достижения многих школьников весьма далеки от теоретически возможных.

Реальные семиклассники имеют невысокий уровень общего психического развития. Познавательная потребность у них бедна и однообразна, преобладают занимательные и пассивные формы ее удовлетворения. Общекультурные интересы достаточно широки и неустойчивы. Школьники опираются на способы механического запоминания, недостаточно используя приемы смыслового запоминания. Они не владеют в достаточной мере интеллектуальными приемами и умениями (вербального анализа, обобщения, образного анализа и синтеза). Теоретическое понятийное мышление развито слабо. Личностные особенности средних школьников свидетельствуют о низком уровне саморегуляции, о выраженной школьной тревожности, неуверенности в себе, эмоциональной усталости, несоответствии уровня притязаний возможностям учащихся.

Не умея и/или не желая учиться, не понимая необходимости этого, подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к учению. Причины неуспеваемости в средних классах связаны с отсутствием адекватной мотивации учения, со смещением акцентов на формальные элементы учебной деятельности. Клеймо «неперспективных», обвиняющая позиция учителей и самообвиняющая позиция детей довершают «проблемность» успешного обучения и интеллектуального развития в подростковом возрасте.

Старшие подростки (9—10-й класс) в целом проявили несколько более высокий, но совершенно недостаточный уровень интеллектуального и личностного развития. При этом индивидуальные результаты отдельных школьников могут быть весьма впечатляющими.

Решающее значение для развития теоретического мышления и логической памяти имеет организация и мотивация учебной деятельности в средних классах школы, содержание учебных программ, система методов подачи учебного материала и контроля за его усвоением.

## *§6. Развитие личности и кризис перехода к юности*

Анализ подросткового возраста — одна из наиболее дискуссионных проблем возрастной психологии. Сроки его начала и окончания, психологическое содержание ведущей деятельности, перечень новообразований — все эти аспекты неоднозначно трактуются отечественными и зарубежными психологами. Единство мнений существует только в том, что это период *наиболее интенсивного личностного развития*.

**Интересы и ценностные ориентации.** А.С. Выготский выделял две фазы подросткового возраста (негативную и позитивную), связывая их с видоизменениями в сфере интересов. В негативной фазе происходит свертывание, отмирание прежней системы интересов, появляются первые сексуальные влечения. Отсюда внешне наблюдаемые отрицательные поведенческие особенности: снижение работоспособности, ухудшение успеваемости и навыков, грубость и повышенная раздражительность подростка, его недовольство самим собой и беспокойство. Позитивная фаза характеризуется зарождением новых интересов, более широких и глубоких. У подростка развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным. Обращенность подростка в будущее, еще очень туманное и неопределенное, реализуется в форме мечты, в создании некоей воображаемой действительности.

Л.С. Выготский считал проблему интересов «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка»<sup>1</sup>. Он выделил несколько групп интересов («доминант») подростка:

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

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

— «доминанта усилия» (тяга к сопотвлению, к преодолению, к волевому усилию, которые могут проявляться в негативных формах: в упрямстве, хулиганстве и т.п.);

— «доминанта романтики» (стремление к неизведанному, рискованному, приключению).

Не слабость воли, а отсутствие или слабость целей дезорганизуют поведение подростка: необходимы важные жизненные цели, выходящие за пределы сиюминутных дел и развлечений.

Возникновение избирательных или, по определению Л.И. Божович, *постоянных (стержневых) личностных интересов*, которые характеризуются «ненасыщаемостью», подталкивает подростков к постановке отдаленных целей, делает их целеустремленнее, организованнее, гармоничнее<sup>2</sup>. Стремление занять иную жизненную позицию, более самостоятельную (в отличие от потерявшей субъективную ценность позиции школьника), вызвано желанием воспитать в себе и проявить особенные качества личности.

Подростковый кризис — ломка, резкая смена всей системы переживаний подростка, ее структуры и содержания. Выготский выделял возраст около 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14—15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка.

Даже для здоровых подростков характерны неустойчивость настроения, физического состояния и самочувствия, противоречивость побуждений, ранимость, депрессивные переживания. Часто встречающийся у подростков «аффект неадекватности» (эмоциональная

<sup>1</sup> См.: *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 6.

<sup>2</sup> См.: *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995. С. 228-244.

реакция большой силы по незначительному поводу) связан с противоречием между низкой самооценкой подростка и высоким уровнем притязаний. В этом возрасте нередко происходит обострение или возникновение патологических реакций (именно в этот период наиболее часто манифестирует, например, шизофрения). Подростковая психиатрия выделена как самостоятельный раздел психиатрии.

Самосознание. Новообразование критической фазы *начала подросткового возраста*, чувство взрослости, — это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых.

Выделено и описано несколько *видов взрослости*:

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

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

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

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

«Чувство взрослости» обнаруживает себя по-разному. Задача взрослых — «изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить»; помочь подросткам в поиске культурных средств выражения «чувства взрослости», чтобы избежать малоприятных для взрослого сообщества форм<sup>2</sup>.

Выделяют особую форму *подросткового эгоцентризма*, связанную с особенностями интеллекта подростка и его аффективной сферы<sup>3</sup>. Подросток затрудняется в дифференциации предмета сво-

<sup>1</sup> См.: Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М., 1967.

<sup>2</sup> См.: Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М., 1995.

<sup>3</sup> См.: Крайг Г. Психология развития. С. 591—592.

его мышления и мышления других людей. Поскольку он более всего заинтересован собой, происходящими с ним психофизиологическими изменениями, он интенсивно анализирует и оценивает себя. При этом у него возникает иллюзия, будто другие люди озабочены тем же самым, т.е. непрерывно оценивают его поведение, внешность, образ мыслей и чувств. *Феномен «воображаемая аудитория»*, один из компонентов эгоцентризма, состоит в убеждении, что его постоянно окружают некие зрители, а он как бы все время находится на сцене. Другой компонент подросткового эгоцентризма — *личный миф*. Личный миф — это вера в уникальность собственных чувств страдания, любви, ненависти, стыда, основанная на сосредоточенности на собственных переживаниях.

Пик такого эгоцентризма приходится на отрочество, а постепенное преодоление его происходит по мере развития близких доверительных отношений со сверстниками, которые делятся друг с другом своим аффективным опытом.

**Половая идентификация подростков.** Биологическое созревание, гормональная перестройка — обязательная предпосылка психического развития в подростковом возрасте. Изменение пропорций собственного тела и его функций привлекает к нему повышенное внимание подростка. Появляется выраженный интерес к своей внешности, чувствительность к малейшим признакам несоответствия тому представлению о «норме», которая сложилась у данного подростка. Типичная возрастная особенность — склонность преувеличивать и болезненно реагировать на собственные реальные или вымышленные телесные недостатки.

Интенсивно усваиваются стереотипы поведения, связанные с осознанием своей половой принадлежности. Закрепляются особенности восприятия, интеллектуальной направленности, личностных установок, эмоциональной сферы, отличающие подростков-девочек от подростков-мальчиков.

Так, для девочек характерны более выраженные эмоциональные восприимчивость и реактивность, более гибкое приспособление к конкретным обстоятельствам, большая конформность поведения, склонность апеллировать к суждениям взрослых, более старших, к авторитету семьи, стремление опекать младших.

У девочек значительно более высок и интерес к своей внешности. Специфика полового поведения выражается в сочетании кокетства с застенчивостью и стыдливостью. В повседневной деятельности девочки, как правило, более аккуратны, исполнительны и терпеливы, чем мальчики. В школе они лучше успевают по гуманитарным предметам.

Мальчики больше интересуются областью отвлеченного (абстрактные явления, мировоззренческие проблемы, точные науки, систематизация предметов и явлений). Они менее конформны, чем девочки; более раскованны в поведении, хуже подчиняются общепринятым требованиям. Поэтому в неблагоприятных средовых условиях у них легче возникает и труднее корригируется отрицательное отношение к школе.

В сознании и поведении подростка значительную роль приобретают сексуальные интересы<sup>1</sup>.

«Но ни одна из перемен, происшедших в моем взгляде на вещи, не была так поразительна для самого меня, как та, вследствие которой в одной из наших горничных я перестал видеть слугу женского пола, а стал видеть женщину, от которой могли зависеть, в некоторой степени, мое спокойствие и счастье.

С тех пор как помню себя, помню я и Машу в нашем доме, и никогда, до случая, переменывшего совершенно мой взгляд на нее, и про который я расскажу сейчас,— я не обращал на нее ни малейшего внимания. Маше было лет двадцать пять, когда мне было четырнадцать; она была очень хороша; но я боюсь описывать ее, боюсь, чтобы воображение снова не представило мне обворожительный и обманчивый образ, составившийся в нем во время моей страсти. Чтобы не ошибиться, скажу только, что она была необыкновенно бела, роскошно развита и была женщина; а мне было четырнадцать лет.

<...> Я по целым часам проводил иногда на площадке, без всякой мысли, с напряженным вниманием прислушиваясь к малейшим движениям, происходившим наверху; но никогда не мог принудить себя подражать Володе, несмотря на то, что мне этого хотелось больше всего на свете.

<...> Я был стыдлив от природы, но стыдливость моя еще увеличивалась убеждением в моей уродливости. А я убежден, что ничто не имеет такого разительного влияния на направление человека, как наружность его, и не столько самая наружность, сколько убеждение в привлекательности или непривлекательности ее.

Я был слишком самолюбив, чтобы привыкнуть к своему положению, утешался, как лисица, уверяя себя, что виноград еще зелен, то есть старался презирать все удовольствия, доставляемые приятной наружностью, которыми на моих глазах пользовался Володя и которым я от души завидовал, и напрягал все силы своего ума и воображения, чтобы находить наслаждения в гордом одиночестве» (*Толстой Л.Н. Детство // Избранные произведения. М., 1985. С. 168—169*).

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

<sup>1</sup> См.: *Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века: социально-педагогический аспект. Дубна, 2001; Клем. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М., 1991.*

Многие переживания, связанные с отношением к себе, к своей личности, у подростков отрицательные. В значительной мере это связано с тем, что подросток смотрит на себя как бы «извне», интeриоризируя представления и оценки взрослых, в которых положительные стороны личности представлены очень абстрактно, неопределенно и почти не изменяются с возрастом, а отрицательные — конкретны, разнообразны и постоянно дополняются новыми красками.

Очень показательный пример в этом смысле — беседа матери благополучного ученика с классным руководителем: «Даже не знаю, что вам сказать... У него все хорошо, пожаловаться не на что». В противоположном случае, перечисляя все прегрешения, дисциплинарные нарушения, учитель гораздо более ярко и эмоционально выразительно рисует картину отклоняющегося поведения.

Часто подростки дают себе негативную характеристику, приводя длинный список недостатков и указывая лишь одно какое-то свое качество, которое им нравится. Попытки самоанализа, сравнения себя с другими позволяют подростку построить гораздо более сложное представление о себе.

Иногда эти переживания, обычно тщательно скрываемые даже близких людей, прорываются наружу.

Так случилось, что после уроков на глазах одноклассников ученик 6-го класса Алеша попал под машину. И хотя в конце концов все оказалось не так страшно, дети пережили эмоциональное потрясение. Два-три первых дня были самыми сложными. Один из вечеров двенадцатилетнего Димы, друга Алеши, закончился бурными слезами и развернутым самоанализом. Начав с того, как ему жалко, что так все случилось, вспоминая детали того горестного дня, он неожиданно перешел на то, что волновало его в нем самом. Сравнивая себя то с одним, то с другим одноклассником, он приходил к выводу, что все у него не так, как он бы хотел. Тут была и тема его интеллектуальных способностей, его успешности в учебе; и тема «идеального друга», о котором он мечтает, но не находит среди своих приятелей; и тема образа себя в глазах других подростков, когда хочется выглядеть «крутым», «не дауном», но для этого надо говорить и делать такие вещи, которые сами по себе ему противны.

Необходимо учить подростка вырабатывать собственные критерии оценки себя, видеть себя «изнутри» и понимать свои достоинства, опираться на сильные стороны своей личности.

К концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание. Происходит постепенный переход от оценки, заимствованной у взрослых, к *самооценке*, возникает стремление к *самовыражению*, *самоутверждению*, *самореализации*, *самовоспитанию*, к формированию положительных качеств и преодолению отрицательных (побороть лень, развить смелость). Способность к постановке перспективных задач придает новый смысл



учебной деятельности, происходит поворот к новым задачам: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации<sup>1</sup>. Кризис перехода к юности (15—18 лет) связан с проблемой становления человека как субъекта собственного развития<sup>2</sup>. Завершается же социально-психологическое и личностное самоопределение уже за пределами школьного возраста, в среднем между 18 и 21 годами.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. С какими данными связано представление о кризисном характере подростничества?
2. Как разные психологические теории определяли содержание развития в период подростничества?
3. Почему, несмотря на то что подросток продолжает быть школьником, учебная деятельность теряет свое ведущее значение?
4. Охарактеризуйте ведущую деятельность подросткового периода.
5. Как отличить нормальные трудности подростничества от патологически протекающего пубертатного криза?
6. Сравните различающиеся точки зрения на проблему ведущей деятельности в подростковом возрасте. Подберите аргументы в пользу той и другой позиции.
7. Какие педагогические выводы следуют из положения о значимости «проблемы интересов» в подростковом возрасте?
8. Являются ли ориентиры в интеллектуальном и личностном развитии подростка типичными, нормативными достижениями или выступают как «возможности», «идеалы»?

#### ЗАДАНИЕ 1

Какие характерные особенности эмоциональной сферы подростка описаны в данном отрывке?

«Он думал: «Я длинный». Люсьен сгорал от стыда, ведь он такой же длинный, как Барато — маленький, и все смеются над ними. Его словно сглазили: до сего дня он считал естественным смотреть на своих товарищей сверху вниз. Теперь же ему представлялось, что его обрekli вдруг до конца дней оставаться длинным. <...> Люсьен был в отчаянии. Когда мать уложила его спать, он встал и подошел к зеркалу — посмотреть на себя.

<...> В последующие дни ему хотелось попросить у г-на аббата разрешить пересест в глубину класса. И все из-за Буассе, Винкельмана и Костиля, которые сидели позади и смотрели ему в затылок. Люсьен чувствовал свой затылок, хотя и не

<sup>1</sup> См.: Мир детства. Подросток / Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1989. С. 96—114.

<sup>2</sup> См.: *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61—69.

видел его. Но когда он, лихо отвечая, читал монолог Дона Диэго наизусть, те, другие, находились сзади, смотрели ему в затылок и думали с усмешкой: "Какой он худой, шея у него, как две веревки!"» {*Сартр Ж.-П.* Детство хозяина. Харьков, 1998. С. 334).

## ЗАДАНИЕ 2

О каких особенностях подростковой психики свидетельствуют приведенные ниже высказывания?

«Когда мне было четырнадцать, мой отец был так глуп, что я с трудом переносил его; но когда мне исполнился двадцать один год, я был изумлен, насколько этот старый человек поумнел за последние семь лет» (*М. Твен*. Цит. по: Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Дутенко. 1999. С. 558).

«Подростки: существа, которые еще не догадываются, что в один прекрасный день они будут знать о жизни так же мало, как их родители». (*Р. Уолдер* (американский психолог). Цит. по: Большая книга афоризмов / Сост. К.В. Дутенко. 1999. С. 596).

### *Дополнительная литература:*

*Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. Клинико-психологическая характеристика «трудных» подростков. М., 1988.

Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М., 1997.

*Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.

Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Метод. пособие для дет. практ. психологов учреждений образования / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 1998.

*Семенюк А.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.; Воронеж, 1996.

*Фельдштейн Д.И.* Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 0. С. 38-47.

Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.

## Глава XVII

### ЮНОСТЬ

#### § 1. Юность как психологический возраст

На протяжении истории человечества процесс взросления удлиняется по мере роста требований (профессиональных, правовых, нравственных и т.д.), предъявляемых к члену социума, и с учетом возможностей общества нести дополнительные затраты на дли-

тельное содержание и обучение подрастающего поколения. Юношеский возраст выделился исторически недавно, а универсальным феноменом, охватывающим и мальчиков, и девочек, все слои общества, стал только с конца XIX в., с развитием индустриализации и урбанизации<sup>1</sup>. Период юности составляет часть развернутого переходного этапа от детства к взрослости, точнее, от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Однако юность — относительно самостоятельный период жизни, имеющий собственную ценность.

Хронологические границы юности определяются в психологии по-разному. Граница между подростковым и юношеским возрастом достаточно условна, и в одних схемах периодизации (преимущественно в западной психологии) возраст от 14 до 17 лет рассматривают как завершение подростничества, а в других — относят к юности.

Верхняя граница периода юности еще более размыта, поскольку исторически и социально обусловлена и индивидуально изменчива. Почему так трудно определить момент пересечения границы взрослости?

Сам термин «взрослость» многозначен. Биологическая взрослость определяется достижением половой зрелости, способностью к деторождению; социальная — экономической независимостью, принятием ролей взрослого человека, понятие психологической взрослости связывают со зрелой личностной идентичностью. Критерием достижения взрослости (взросления) в человеческом обществе становится овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда.

Трактовка юности как периода онтогенетического развития зависит от принципиальных установок авторов того или иного подхода.

*Биогенетические теории* полагают, что именно биологические процессы роста детерминируют все остальные стороны развития, и рассматривают юность прежде всего как этап развития организма, характеризующийся мощным ростом различных способностей и функций и достижениями наивысшего уровня.

*Психоаналитические теории* (З. Фрейд, А. Фрейд) видят в юности определенный этап психосексуального развития, когда приток инстинктивной энергии либидо должен быть компенсирован за-

<sup>1</sup> См.: Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. С. 165—191.

щитными механизмами Я. Борьба тенденций со стороны Оно и Я проявляется в возрастающем беспокойстве и увеличении конфликтных ситуаций, которые постепенно, по мере установления новой гармонии Я и Оно, преодолеваются.

В противоположность психоанализу, Э. Шпрангер считал, что в юности происходит вращение индивида в культуру, «в объективный и нормативный дух данной эпохи».

В психосоциальной теории Э. Эриксона в период подростничества и юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп общения и т.п.).

*Социологические теории* юности рассматривают ее прежде всего как определенный этап социализации, как переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого при решающей детерминации со стороны общества.

*Психологические теории* придают важнейшее значение субъективной стороне, характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида, его вкладу как активного творца собственного взросления. Разнообразие индивидуальных вариантов перехода к взрослости привело к тому, что в последние десятилетия исследователи все чаще используют понятие задачи развития. В первую очередь они были сформулированы в области юношеской психологии. Решение возрастных задач определяется как появление способности человека решать те или иные проблемы.

Так, Р. Хавигхерст в период взросления выделил такие возрастные задачи<sup>1</sup>:

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

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

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

— завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;

<sup>1</sup> См.: Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. С. 148 — 149.

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

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

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

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

Задачи развития включают ориентировку и определение своего места во взрослом мире, принятие и освоение социальных ролей, разрешение ролевых конфликтов, дальнейшее совершенствование стратегий преодоления трудностей. Некоторые из этих задач в большей степени характерны для первого периода взросления, для подростничества, другие — именно для юности.

В российской психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания<sup>1</sup>. Наиболее часто исследователи выделяют *раннюю юность* (от 15 до 18 лет) и *позднюю юность* (от 18 до 23 лет).

## § 2. Социальная ситуация развития

В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека. Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется все больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности. На этот возраст приходится много *критических* социальных *событий*: получение паспорта, наступление уголовной ответственности, возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак. Многие молодые люди в этом возрасте уже начинают трудовую деятельность, задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути встает перед ка-

<sup>1</sup> См.: Юность // Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М., 1990. С. 473-474.

ждым. В юношеском возрасте в большой степени утверждается самостоятельность личности.

Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости, идущую из детства: это и материальная зависимость, и инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе и разноравновесность требований к нему сближает этот период с подростковым и находит отражение в своеобразии психики.

Когда осуществляется переход от подросткового к раннему юношескому возрасту? Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего. В юности происходит расширение временного горизонта — *будущее* становится главным измерением. Изменяется основная направленность личности, которая теперь может быть обозначена как устремленность в будущее, определение дальнейшего жизненного пути, выбор профессии. *Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив* — «аффективный центр» жизни юноши<sup>1</sup>.

«В молодости все силы души направлены на будущее, и будущее это принимает такие разнообразные, живые и обворожительные формы под влиянием надежды, основанной не на опытности прошедшего, а на воображаемой возможности счастья, что одни понятия и разделенные мечты о будущем счастье составляют уже истинное счастье этого возраста» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 222).

Начало этого процесса относится к подростничеству, когда подросток задумывается о будущем, пытается его предвосхитить, создает образы (рисует картины) будущего, не задумываясь при этом о средствах его достижения. Общество, в свою очередь, ставит перед молодым человеком совершенно конкретную и жизненно важную задачу профессионального самоопределения, и таким образом создается характерная *социальная ситуация развития*. В 9-м классе средней школы и еще раз в 11-м классе школьник неминуемо попадает в *ситуацию выбора* — завершения или продолжения образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п. Социальная ситуация развития в ранней юности — «*порог*» *самостоятельной жизни*.

См.: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.

Сложность ситуации выбора девятиклассника в том, что часто ни он сам, ни даже его родители в полной мере не осознают переломность момента, его значимость для последующей жизни. Консультационная практика показывает, что именно на этом этапе решение принимается часто случайно, под влиянием внешних обстоятельств: подруга уговорила пойти учиться вместе, колледж находится поблизости от места жительства... А позже уже полученная, но нелюбимая профессия намечает пунктиром жизненный путь. Конечно, все еще можно изменить, но не забудем упущенное время, опыт неудач, пониженную самооценку и т.д.

В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предмет обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности своих советов.

Некоторые психологи считают, что эта особенность — самостоятельность встречи с «изменяющимся миром» (в противоположность другим возрастам, когда ребенок сталкивается с новой для себя, но устойчивой формой следующего возраста) — вообще является специфической для юности<sup>1</sup>. В процессе кризиса 17 лет (от 15 до 18 лет) решается задача становления человека как *субъекта собственной развития*.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как никакой другой период, отличается крайней неравномерностью развития как на межиндивидуальном уровне (в то время как один из старшеклассников уже достиг половой зрелости, другой еще находится в середине процесса созревания, а третий по своим физиологическим параметрам может быть оценен как находящийся на пороге отрочества), так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает).

*Переход от ранней юности к поздней* знаменуется сменой акцентов развития: период предварительного самоопределения завершается и осуществляется переход к самореализации.

<sup>1</sup> См.: Поливанова КН. Психология возрастных кризисов. С. 81.

### § 3. Ведущая деятельность в юношеском возрасте

В психологических периодизациях А-Б. Эльконина и А.Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная деятельность. Несмотря на то что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз (например, химия и биология для будущих медиков), о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ автомобиля и т.п.). В других случаях юноши и девушки еще более приближаются к производственной сфере: продолжают образование в ПТУ, техникумах, колледжах, технических лицеях или начинают собственную трудовую жизнь, совмещая работу с учением в вечерних школах.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в юношеском возрасте характер развития определяют *труд и учение* как основные виды деятельности<sup>1</sup>.

Другие психологи говорят о профессиональном самоопределении как ведущей деятельности в ранней юности. И.В. Дубровина уточняет, что к моменту окончания школы о самом самоопределении говорить рано, ибо это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности. В старших классах формируется *психологическая готовность к самоопределению*. Готовность к самоопределению означает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а *определенную зрелость личности*, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем<sup>2</sup>.

*Содержание психологической готовности к самоопределению:*

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

<sup>1</sup> См.: *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. М., 1999.

<sup>2</sup> См.: *Практическая психология образования* / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998. С. 398-400.



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

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

Большинство исследователей рассматривают профессиональное самоопределение как процесс, развернутый во времени. Профессиональное самоопределение — это многомерный и многоступенчатый процесс, в котором происходит выделение задач общества и формирование индивидуального стиля жизни, частью которой является профессиональная деятельность. В процессе профессионального самоопределения устанавливается баланс личных предпочтений и склонностей и существующей системы разделения труда.

Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «стоп-кадр» процесса развития. Сделанный профессиональный выбор не сужает возможности: приобретаемый на избранном пути опыт изменяет картину дальнейших возможностей выбора человека и направление его дальнейшего развития, открывает для него новый, ранее недоступный мир.

В раннем юношеском возрасте профессиональное самоопределение составляет важный момент личностного самоопределения, но не исчерпывает его<sup>1</sup>. Видение себя будущим профессионалом является показателем связи молодого человека с обществом, вхождения в общество. Выбор профессии фактически означает проецирование в будущее определенной, социальной позиции<sup>2</sup>.

В современном понимании профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и выполняемой профессиональной деятельности. При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности.

Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Информированность о профессии, учет

<sup>1</sup> См.: *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. М., 1979. С. 145—155.

<sup>2</sup> См.: *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43—52.

позиции близких людей, личные склонности и способности оказывают влияние на профессиональное самоопределение молодых людей. Чем старше юноша, тем настоятельнее необходимость выбора.

Решение о *выборе профессии* принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий. На стадии *фантастического выбора* (до 11 лет) ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этой стадии, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей. По мере интеллектуального развития подростков или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях — стадия *пробного выбора* (до 16—19 лет). Постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать. Стадия *реалистического выбора* (после 19 лет) включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Опыт изучения проблемы профессионального самоопределения обобщен Н.С. Пряжниковым<sup>1</sup>. В разработанной им содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения центром признается ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности. Основу профессионального самоопределения составляют следующие психологические факторы:

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

<sup>1</sup> См.: Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.

Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность, на «самое лучшее» в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Подростки и молодежь часто бывают захвачены идеей быстрой карьеры, блистательного и стремительного успеха, богатства. Пряжников говорит об опасности изощренной манипуляции, основанной на «лучших» конформистских традициях, когда с помощью искусных средств массовой информации и так называемого общественного мнения формируется основа для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Помощь молодому человеку со стороны общества и взрослых необходима, но в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их»<sup>1</sup>.

#### § 4. *Интеллектуальное развитие в юности*

Характерный уровень когнитивного развития в отрочестве и юности — формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться.

Обучение в старших классах школы связано со значительным изменением и усложнением структуры и содержания учебного материала, увеличением его объема, что повышает уровень требований к учащимся. От них ожидают гибкости, универсальности, продуктивности познавательной деятельности, четкости, самостоятельности в решении когнитивных задач.

Направленность на будущее, постановка задач профессионального и личностного самоопределения сказывается на всем процессе психического развития, включая и развитие познавательных процессов.

<sup>1</sup> Пряжников Н.С. Престижно-элитарные ориентации в профессиональном самоопределении старшеклассников // Журнал практического психолога. 1996. № 4. С. 66-73.

Интерес к школе и учению у старшеклассников по сравнению с подростками заметно повышается, поскольку учение приобретает непосредственный жизненный смысл, связанный с будущим. Также возникает выраженный интерес к различным источникам информации (книгам, кино, телевидению). Усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, познавательные интересы приобретают широкий, устойчивый и действенный характер, растет сознательное отношение к труду и учению. *Индивидуальная направленность и избирательность интересов* связана с жизненными планами.

Происходит в эти годы и совершенствование *памяти* школьников. Это относится не только к тому, что увеличивается вообще объем памяти, но и к тому, что в значительной мере меняются способы запоминания. Наряду с произвольным запоминанием у старших школьников наблюдается широкое применение *рациональных приемов* произвольного запоминания материала. Старшие школьники приобретают *метакогнитивные умения* (такие, как текущий самоконтроль и саморегуляция), которые, в свою очередь, влияют на эффективность их познавательных стратегий.

Совершенствуется *владение сложными интеллектуальными операциями* анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства. Для юношей и девушек становятся характерными установление причинно-следственных связей, систематичность, устойчивость и критичность мышления, самостоятельная творческая деятельность. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной и абсолютной оценке тех или иных явлений действительности. Ж. Пиаже констатировал, что «логика юношеского периода — это сложная когерентная система, отличная от логики ребенка; она составляет сущность логики взрослых людей и основу элементарных форм научного мышления»<sup>1</sup>.

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

Описанные изменения когнитивных структур служат предпосылкой возникновения *способности к интроспекции, к рефлексии*. Собственные мысли, чувства, поступки индивида становятся

<sup>1</sup> *Пиаже Ж. ЭВОЛЮЦИЯ интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. С. 237.*

предметом его мысленного рассмотрения и анализа. Другой важный аспект интроспекции связан со *способностью различать противоречия между мыслями, словами и поступками*, оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами. Появляются возможности для создания *идеалов* (семьи, общества, морали или человека), для сравнения их с реальной действительностью, для попыток их реализации.

Юноши и девушки склонны к формулированию широких философских обобщений, к теоретизированию и выдвижению гипотез, часто на ограниченном фактическом основании, без знания предпосылок.

«Мысли эти представлялись моему уму с такою ясностью и поразительностью, что я даже старался применять их к жизни, воображая, что я первый открываю такие великие и полезные истины.

Раз мне пришла мысль, что счастье не зависит от внешних причин, а от нашего отношения к ним, что человек, привыкший переносить страдания, не может быть несчастлив, и, чтобы приучить себя к труду, я, несмотря на страшную боль, держал по пяти минут в вытянутых руках лексиконы Татищева или уходил в чулан и веревкой стегал себя по голой спине так больно, что слезы невольно выступали на глазах. Другой раз, вспомнив вдруг, что смерть ожидает меня каждый час, каждую минуту, я решил, не понимая, как не поняли того до сих пор люди, что человек не может быть иначе счастлив, как пользуясь настоящим и не помышляя о будущем, — и я дня три, под влиянием этой мысли, бросил уроки и занимался только тем, что, лежа на постели, наслаждался чтением какого-нибудь романа и едою пряников с кроновским медом, которые я покупал на последние деньги.

То раз, стоя перед черной доской и рисуя на ней мелом разные фигуры, я вдруг был поражен мыслью: почему симметрия приятна для глаз? что такое симметрия? Это врожденное чувство, отвечал я сам себе. На чем же оно основано? разве во всем в жизни симметрия? Напротив, вот жизнь — и я нарисовал на доске овальную фигуру. После жизни душа переходит в вечность; вот вечность — и я провел с одной стороны овальной фигуры черту до самого края доски. Отчего же с другой стороны нету такой же черты? Да и в самом деле, какая же может быть вечность с одной стороны, мы, верно, существовали прежде этой жизни, хотя и потеряли о том воспоминание.

<...> Слабый ум не мог проникнуть непроницаемого, а в непосильном труде терял одно за другим убеждения, которые для счастья моей жизни я никогда бы не должен был сметь затрагивать.

<...> Склонность моя к отвлеченным размышлениям до такой степени неестественно развила во мне сознание, что часто, начиная думать о самой простой вещи, я впадал в безвыходный круг анализа своих мыслей, я не думал уже о вопросе, занимавшем меня, а думал о том, о чем я думал. Спрашивая себя: о чем я думаю? — я отвечал: я думаю, о чем я думаю. А теперь о чем я думаю? Я думаю, что я думаю, о чем я думаю, и так далее. Ум за разум заходил...» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 205—207).

В дальнейшем в молодости интеллектуальное развитие предполагает выход на качественно новый уровень, связанный с развитием

*творческих способностей* и предполагающий не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового: речь идет о способности увидеть проблему, поставить и переформулировать вопросы, находить нестандартные решения.

## § 5. Развитие личности

Психологической особенностью раннего юношеского возраста является устремленность в будущее. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить жизненные планы, осмысливать построение жизненной перспективы.

Жизненный план — широкое понятие, которое охватывает всю сферу личного самоопределения (род занятий, стиль жизни, уровень притязаний, уровень доходов и т. д.). У старшеклассников жизненные планы зачастую еще весьма расплывчаты и не вычленяются из мечты. Старшеклассник просто воображает себя в самых разнообразных ролях, соизмеряет степень их притягательности, но не решается окончательно выбрать что-то для себя и часто ничего не делает для достижения задуманного<sup>1</sup>.

О жизненных планах в точном смысле слова можно говорить лишь тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить собственные субъективные и объективные ресурсы. Л. С. Выготский рассматривал жизненные планы как показатель овладения личностью своим внутренним миром и как систему приспособления к действительности, связывая с ними «целевую» регуляцию принципиально нового типа. *Предварительное самоопределение, построение жизненных планов на будущее — центральное психологическое новообразование юношескою возраста.*

Основой для планирования субъектом собственного будущего является существующая в обществе модель «типичную жизненную пути» члена данного общества<sup>2</sup>. Эта модель закреплена в культуре, системе ценностей общества, в ее основу положен принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг.

<sup>1</sup> См.: Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995. С. 250-272.

<sup>2</sup> См.: Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

Эти ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам, кроме того, сами эти ориентиры в последние десятилетия подверглись существенному пересмотру. Подростающее поколение зачастую предоставлено само себе, вынуждено самостоятельно разрабатывать жизненные цели и находить способы их выполнения. В результате многие аспекты своей будущей жизни юноши и девушки воспринимают как проблемные. Если старшеклассники 1960—1970-х гг. ждали свое будущее с оптимизмом, то российские старшеклассники 1990-х гг. переживали свое будущее как проблему<sup>1</sup>.

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

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

Чем успешнее индивид преодолевает этот первый кризис идентичности, тем легче ему справиться с подобными переживаниями в будущем.

На этом сложном пути могут быть и неудачи. *Диффузия идентичности* (или *ролевое смешение*) характеризуется тем, что мо-

<sup>1</sup> См.: Байтингер О.Е. Переживание будущего как проблемы в ранней юности // Наш проблемный подросток / Под ред. Л.А. Регуша. СПб., 1998. С. 42—49.

лодой человек в течение более или менее продолжительного времени не способен завершить психосоциальное самоопределение, что вынуждает его возвратиться на более раннюю ступень развития. При этом могут возникнуть специфические трудности:

— *диффузия времени* — нарушение восприятия времени, проявляющееся двояким образом: либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо растянутости и пустоты времени, скуки и никчемности;

— *застой в работе* — нарушение работоспособности, выражающееся в поглощенности бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам; неспособность ни продолжить образование, ни выбрать работу;

— *отрицательная идентичность* проявляется прежде всего в отрицании, вплоть до презрения, всех предлагаемых ролей и ценностей, ориентация на «противоположное» — опасный, вредный, нежелательный образец, от которого настойчиво предостерегают (алкоголь, наркотики).

Эриксон ввел понятие «*психосоциальный мораторий*» для обозначения определенного интервала времени между подростковым периодом и взрослостью, когда общество терпимо относится к пробам различных социальных и профессиональных ролей молодыми людьми. Так, системе высшего образования иногда приписывают, среди прочих, роль отсрочки окончательного выбора взрослых ролей.

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

Многие исследования посвящены развитию и качеству Я-концепции у молодых людей, исследованию соотношений между Я реальным и Я идеальным, особенно важным в этот период. Подчеркивается, что по мере взросления, по мере накопления опыта реальной деятельности и общения, складывается более реалистичная оценка собственной личности и возрастает независимость от мнения родителей и учителей. Позитивная Я-концепция, *чувство самоуважения, самооценности* благоприятно сказывается на постановке перспективных целей и активном стремлении к их достижению.

Переоценка собственных возможностей, «юношеская самоуверенность» встречается достаточно часто и порой толкает молодых людей на неоправданный риск.



Отрицательная Я-концепция (проявления которой — низкая самооценка и низкий уровень притязаний, слабая вера в себя, боязнь получить отказ) воздействует наиболее негативно. Со сниженным самоуважением и негативной самооценкой связывают социальную пассивность, одиночество, конформистскую позицию, деградацию, агрессивность и, наконец, преступность.

Развитию самосознания и личности Л. С. Выготский отводил в юности центральную роль. В этом возрасте происходит открытие Я, собственного мира мыслей, чувств и переживаний, которые кажутся самому субъекту неповторимыми и оригинальными. Тенденция воспринимать свои переживания как уникальные имеет опасность перерасти в отгороженность и замкнутость, основанные на ошибочной убежденности в том, что понять его особый внутренний мир не сможет никто.

Стремление познать себя как личность приводит к рефлексии, к углубленному самоанализу: как и почему поступил в тех или иных обстоятельствах, проявил себя умно, сдержанно или вел себя развязно, или пошел на поводу у другого.

«Я собрался зайти к старику Спенсеру, моему учителю истории, попрощаться перед отъездом...

— Значит, ты уходишь от нас?

— Да, сэр, похоже на то.

— Что же тебе сказал доктор Термер?

— Ну... всякое. Что жизнь — это честная игра. И что надо играть по правилам. Он хорошо говорил. Все насчет того же...

— Как же твои родители отнесутся к этому?

— Как сказать... Рассердятся, наверно, — говорю. — Ведь я уже в четвертой школе учусь.

— Эх! — говорю. Это-у меня привычка говорить «Эх!», отчасти потому, что у меня не хватает слов, а отчасти, что я иногда веду себя не по возрасту. Мне тогда было шестнадцать, а теперь мне уже семнадцать, но иногда я держусь так, будто мне лет тринадцать. Ужасно нелепо выходит. Так про меня все и говорят, особенно отец. Люди всегда думают, что они тебя насквозь видят. Мне-то наплевать, хотя тоска берет, когда тебя поучают — веди себя как взрослый. Иногда я себя веду так, будто я куда старше своих лет, но этого-то люди не замечают. Вообще ни черта они не замечают» (*Сэллинджер Дж.Д.* Над пропастью во ржи: Повесть. Рассказы. Ростов н/Д, 1999. С. 246-247).

Размышляя о чертах характера, о своих достоинствах и недостатках, молодой человек начинает всматриваться в других людей, сопоставлять свойства их личности и поведения и собственные, отыскивать сходство и непохожесть. Это познание других и самопознание приводит к постановке *'задач самосовершенствования*. Во многих личных дневниках молодых людей находит выражение стремление к самовоспитанию, самоорганизации, к работе над со-

бой. (Вообще, юношеские дневники выполняют множество важных функций: фиксации воспоминаний, которые придают жизни преемственность и непрерывность; эмоционального катарсиса; замены партнера по общению или «идеального друга»; творческого самовыражения и др.<sup>1</sup>)

В юности вырабатываются *ценностные ориентации* (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические), в которых выявляется самая сущность человека. Складывается *мировоззрение* как система обобщенных представлений о мире в целом, об окружающей действительности и других людях и самом себе и готовность руководствоваться им в деятельности. Формируется осознанное «обобщенное, итоговое отношение к жизни» (С.Л. Рубинштейн), которое позволяет выйти на проблему *смысла человеческой жизни*.

В юности создаются благоприятные условия для становления интегративного психического образования, *смысла жизни*. Прибывающие жизненные силы, открывающиеся возможности настраивают подростков, особенно юношей, на поиск перспективы и жизненного смысла. Появляется заинтересованное, взволнованное отношение к личному смыслу жизни<sup>2</sup>.

Активно развивается в юности сфера *чувств*. Направленность на будущее, ощущение расцвета физических и интеллектуальных возможностей, открывающихся горизонтов создают у юношей и девушек *оптимистическое самочувствие*, повышенный жизненный тонус. Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным, чем у подростков. Резкие аффективные вспышки, как правило, уходят в прошлое; но в некоторых ситуациях, например, когда взгляды молодого человека, его максималистские суждения расходятся со взглядами собеседника, могут возникать резкие выпады и неожиданные реакции.

Юность — это период, которому свойственны противоречивые переживания, внутреннее недовольство, тревожность, метания, но они менее демонстративны, чем в подростничестве.

Эмоциональная сфера в юности становится значительно богаче по содержанию и тоньше по оттенкам переживаний, повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию<sup>3</sup>.

«Несмотря на то, что наши рассуждения для постороннего слушателя могли показаться совершенной бессмыслицей — так они были неясны и односторонни,— для нас они имели высокое значение. Души наши так хорошо были настроены на

<sup>1</sup> См.: Ремшмидж Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. С. 155—157.

<sup>2</sup> См.: Чуьновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997. С. 179—195.

<sup>3</sup> См.: Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. М., 1998.

один лад, что малейшее прикосновение к какой-нибудь струне одного находило отголосок в другом. Мы находили удовольствие именно в этом соответственном звучании различных струн, которые мы затрагивали в разговоре. Нам казалось, что недостает слов и времени, чтобы выразить друг другу все те мысли, которые просились наружу» (Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985 С. 222).

В то же время эмоциональная восприимчивость часто сочетается с *категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок* окружающего, с демонстративным отрицанием нравственных аксиом, вплоть до *морального скепсиса*. Важно осознавать, что это отражение собственного интеллектуального и морального поиска, стремление критически переосмыслить «азбучные истины» и принять их уже не как навязанные извне, а как выстраданные и содержательные.

## § 6. *Общение в юности*

Содержание и характер общения юношей со всеми категориями партнеров определяются решением проблем, связанных со становлением и реализацией их как субъектов отношений в значимых сферах жизнедеятельности. *Ценностно-смысловая доминанта* общения обнаруживается в ведущей тематике бесед старшеклассников: обсуждение личных дел (своих и партнеров), взаимоотношений людей, своего прошлого, планов на будущее, взаимоотношений юношей и девушек, отношений с товарищами, отношений с учителями, отношений с родителями, своего развития — физического, интеллектуального<sup>1</sup>.

Общение юношей и девушек *со взрослыми, с родителями* предполагает растущую демократизацию взаимоотношений поколений, решение проблемы *автономии* выросших детей и *авторитета* родителей, проблемы *взаимопонимания* между ними. Отношения со взрослыми сложны, но фактически влияние родителей по многим важным проблемам остается для юношей преобладающим. Отвечая на вопрос массовой анкеты, чье понимание для вас важнее, многие старшеклассники называют взрослых (а не сверстников), мать, отца. *Содержание общения со взрослыми* включает в себя проблемы поиска смысла жизни, познания самого себя, жизненных планов и путей их реализации, взаимоотношений между людьми, получение информации, связанной с областью интересов старшеклассника и профессиональной принадлежностью взрослого.

<sup>1</sup> См.: Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М., 2001. С. 131 — 141.

Общение со взрослыми протекает неравномерно, стремительная интенсификация общения, обсуждение проблем и вопросов сменяется периодом спада интенсивности общения, пока не накопятся новые беспокоящие проблемы.

Юноши и девушки нуждаются в общении с близкими взрослыми, в обращении к их жизненному опыту в решении проблемы самоопределения, но эффективное взаимодействие возможно только в условиях *сотрудничества* на основе взаимопонимания и взаимоподдержки. Смысл доверительного общения со взрослыми для старшеклассников состоит в возможности найти понимание своих проблем, сочувствие и помощь в их решении. *Доверительность* в общении как уважение к личности молодого человека, как вера в его потенциальную способность справиться с жизненными трудностями — важнейшая основа для новой гармонии родительско-детских отношений.

*Общение со сверстниками* продолжает играть большую роль в жизни юношей. В старших классах происходят изменения в ориентации на предпочитаемые места общения, наряду с ориентацией преимущественно на общение дома и в школе, происходит дальнейшее освоение социального пространства (улиц, центра города).

В юношеском возрасте происходит *увеличение потребности в общении, увеличение времени на общение и расширение ею круга* (не только в школе, семье, по соседству, но и в разных географических, социальных, виртуальных пространствах).

Параллельно с расширением сферы общения происходит и *углубление, индивидуализация* общения. У молодых людей развивается способность устанавливать дружеские отношения, более избирательные, тесные и глубокие. Поиск друга начинается уже в подростковом возрасте, но юношеская дружба интимнее и стабильнее. Дружба характеризуется верностью, близостью и устойчивостью. Друг впервые осознается как *alter ego* (другой Я). Ему можно «излить душу», с ним можно поделиться своими переживаниями, секретами и надеяться на совет, взаимопонимание, эмоциональное тепло, искренность. Это первая самостоятельно выбранная глубоко личная привязанность, предвещающая и в какой-то степени предвосхищающая другие привязанности, в частности любовь. Дружба и приятельство различаются самими молодыми людьми, число друзей обычно невелико. Юношеская дружба полифункциональна и многообразна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия.

Однако юношеская дружба имеет свои сложности: свойственные возрасту требовательность и критичность по отношению к другому,

бескомпромиссность, повышенная эгоцентричность порождают болезненные трудности и напряженность во взаимоотношениях со значимыми и близкими сверстниками.

В ранней юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они делают это *в играх -грезах* и *в мечтах*, по преимуществу рефлексивных и социальных.

*Первая любовь* также в определенной мере следствие стремления молодого человека к эмоциональному контакту, душевной близости, к пониманию. Проявления любви в юношеском возрасте обычно принимают форму симпатии, увлечения, влюбленности или же форму дружбы-любви<sup>1</sup>. Во всех своих проявлениях первая любовь — это важное испытание в юности, во многом влияющее на развитие личности юноши.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. С какими историческими явлениями связана тенденция удлинения периода взросления?
2. В чем своеобразие социальной ситуации развития в юношеском возрасте?
3. На какие критерии опираются психологи при выделении нижней и верхней границы юности?
4. В чем смысл выделения стадий ранней и поздней юности?
5. Припомните возрастные задачи развития в период взросления, сформулированные Р. Хавиггерстом. Попробуйте порассуждать, какие из них более характерны для подростничества, а какие — для юности?
6. В каких формах может реализовываться «обращенность в будущее» у старшеклассников?
7. В чем разница понятий «самоопределение» и «готовность к самоопределению»? Наметьте несколько способов содействия своевременной выработке психологической готовности самоопределения у выпускников 9-го и 11-го классов средней школы.
8. Как вам кажется, признает ли современное российское общество право на психосоциальный мораторий (в понимании Э. Эриксона)?
9. В чем сходство и разница общения со взрослыми и со сверстниками в юношеском возрасте?
10. Охарактеризуйте проблемы достижения эго-идентичности в современной России. Какие факторы способствуют позитивному разрешению кризиса? Какие условия создают опасность ролевого смешения?

<sup>1</sup> См.: *Якобсон П.М.* Психология чувств и мотивации.

## ЗАДАНИЕ 1

Проанализируйте данный отрывок с целью выделения особенностей и закономерностей развития в юношеском возрасте. Какие из них имеют универсальный характер, а какие, может быть, ушли в историческое прошлое?

«Володя на днях поступает в университет, учителя уже ходят к нему отдельно... Володя ТОЛЬКО К обеду сходит вниз, а целые дни и даже вечера проводит наверху за занятиями, не по принуждению, а по собственному желанию. Он чрезвычайно самолюбив и не хочет выдержать экзамен посредственно, а отлично.

И действительно, в фэзтоне... сидит Володя, но уже не в синем фраке и серой фуражке, а в студенческом мундире с шитым голубым воротником, в треугольной шляпе и с позолоченной шпагой на боку.

Володя с сияющим лицом вбегает в переднюю, целует и обнимает меня, Любочку, Мими и Катеньку, которая при этом краснеет до самых ушей. Володя не помнит себя от радости. И как он хорош в этом мундире! Как идет голубой воротник к его чуть пробивающимся черным усикам! Какая у него тонкая длинная талия и благородная походка! В этот достопамятный день все обедают в комнате бабушки, на всех лицах сияет радость, и за обедом, во время пирожного, дворецкий, с прилично-величавой и вместе веселой физиономией, приносит завернутую в салфетку бутылку шампанского. Бабушка в первый раз после кончины *taman* пьет шампанское, выпивает целый бокал, поздравляя Володю, и снова плачет от радости, глядя на него. Володя уже один в собственном экипаже выезжает со двора, принимает к себе *сврих* знакомых, курит табак, ездит на балы, и даже я сам видел, как раз он в своей комнате выпил две бутылки шампанского с своими знакомыми и как они при каждом бокале называли здоровье каких-то таинственных особ и спорили о том, кому достанется последний глоток. Он обедал, однако, регулярно дома и после обеда по-прежнему усаживается в диванной и о чем-то вечно таинственно беседует с Катенькой; но сколько я могу слышать — как не принимающий участия в их разговорах, — они толкуют только о героях и героинях прочитанных романов, о ревности, о любви; и я никак не могу понять, что они могут находить занимательного в таких разговорах и почему они так тонко улыбаются и горячо спорят.

Вообще я замечаю, что между Катенькой и Володей, кроме понятной дружбы между товарищами детства, существуют какие-то странные отношения, отдаляющие их от нас и таинственно связывающие их между собой» {Толстой Л.Н. Отрочество // Избранные произведения. М., 1985. С. 208}.

## ЗАДАНИЕ 2

Как в размышлениях юноши отражается специфика его внутреннего мира, его отношения к себе, к окружающим, к будущему?

«— Назови, кем бы тебе хотелось стать.

— Ну, ученым, или адвокатом, как папа. К наукам я не способен. Адвокатом, наверное, неплохо, но все равно не нравится, — говорю. — Понимаешь, неплохо, если они спасают жизнь невинным людям и вообще занимаются такими делами, но в том-то и штука, что адвокаты ничем таким не занимаются. Если стать адвокатом, так будешь просто гнать деньги, играть в гольф, в бридж, покупать машины, пить сухие коктейли и ходить таким франтом. И вообще, даже если бы ты все время спасал бы людям жизнь, откуда бы ты знал, ради чего ты это делаешь — ради того, чтобы на самом деле спасти жизнь человеку, или ради того, чтобы стать знаменитым адвокатом, чтобы тебя все хлопали по плечу и поздравляли, когда ты выиграешь этот тре-

клятый процесс, — словом, как в кино, в дрянных фильмах. Как узнать, делаешь ты все это напозак или по-настоящему, липа все это или не липа? Нипочем не узнаешь!. Знаешь, кем бы я хотел быть? — говорю. — Знаешь такую песенку — «Если ты ловил кого-то вечером во ржи...»? Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело — ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть... Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, что глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему. Наверно, я дурак» (*Сэллинджер Дж-А- Над пропастью во ржи: Повесть. Рассказы. Ростов н/Д, 1999. С. 361-362*).

### ЗАДАНИЕ 3

О каких аспектах проблемы самоопределения идет речь в статье первокурсницы факультета журналистики МГУ Насти Вирганской?

«Арбатские художники помогли нам понять одну очень важную вещь. Глядя на них, мы часто удивлялись, насколько они *другие*. Мы, по сути, живем в особом и отдельном мире, где все хотят чего-то добиться, мечтают о чем-то, стремятся к чему-то. И все нам кажется, что мечты наши осуществляются, что все у нас получится. И тут мы вдруг увидели людей, которые ничего в жизни не добились и, оставив свои нелепые амбиции, довольствуются малым. Я испугалась. За себя, за всех, с кем мы живем в нашем, созданном для нас мире... Стало страшно за то, что жизнь может и не получиться. Ведь, по сути, мы тоже, как любой художник, хотим признания, хотим участвовать в чем-то творческом, никому не хочется проводить лучшие дни в душном офисе. Никому не хочется гробить свой талант на проходящих мимо прохожих. Нам хочется внести в жизни что-то новое, и все мы уверены, что способны перевернуть мир. И когда мы сидели в кафе, грелись и рассматривали портреты, нам вдруг стало ясно, что мы на самом деле живем с этими художниками в одном-единственном, общем для нас всех мире...

Когда мы уже собрались уходить, мне захотелось сказать им что-нибудь приятное. Нет, не за то, что они открыли нам глаза, а за то, что, дай бог, на их ошибках мы научимся и сделаем все хоть чуть-чуть, но лучше. Мы сказали им, что они замечательно рисуют, и сделали им еще пару комплиментов. В ответ мы увидели серые лица и услышали одну лишь фразу: "Ну так что, платить будем?"» (*Виринская Н. Живопись на ветру // Новая газета. 2002. 14—17 марта.*)

### Дополнительная литература:

- Березин СВ., Аисецкий К.С., Мотынга Н.А.* Психология ранней наркомании. Самара, 1997.
- Гаврилова Г.А.* Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 152—157.
- Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
- Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.
- Кон И.С.* Психология ранней юности. М., 1989.
- Запесоцкий А., Фаин А.* Эта непонятная молодежь. Проблема неформальных молодежных объединений. М., 1990.
- Ольшанский ДВ.* Неформалы: групповой портрет в интерьере. М., 1990.
- Современные тенденции молодежной социализации // Под ред. А.Г. Быстрицкого. М.Ю. Рошинах. М., 1991.

## Глава XVIII

### ВЗРОСЛОСТЬ: МОЛОДОСТЬ И ЗРЕЛОСТЬ

#### § 1. Взрослость как психологический период

Период взрослости — наиболее продолжительный период онтогенеза (в развитых странах составляет три четверти человеческой жизни). Обычно выделяют три подпериода, или три стадии взрослости:

- ранняя взрослость (молодость),
- средняя взрослость,
- поздняя взрослость (старение и старость).

*Понятие взрослости и критерии достижения взрослости.*

Учитывая многомерность процесса развития и гетерохронность достижений в разных сферах, можно выделить множество признаков взрослости<sup>1</sup>:

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

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

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

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

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

Понятия «взрослость» и «зрелость» не тождественны. Зрелость — это самый социально активный и продуктивный период жизнедеятельности; это период взрослости, когда может осуществиться тенденция к достижению наивысшего уровня развития интеллекта и личности. Древние греки называли этот возраст и состояние духа «акме», что означает «вершина», высшая ступень, цветущая пора.

В теории Э. Эриксона зрелость — это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе<sup>2</sup>. Главные линии развития человека средних лет — это *генеративность*, производительность, созидательность

<sup>1</sup> См.: Крайг Г. Психология развития. С. 647—653.

<sup>2</sup> См.: Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.



(в отношении вещей, детей и идей) и *неуспокоенность* — стремление стать как можно лучшим родителем, достичь высокого уровня в своей профессии, быть неравнодушным гражданином, верным другом, опорой близким.

*Работа и забота* — добродетели зрелых людей. Если личность оказывается «успокоенной» в каком-либо отношении, то начинается застой и деградация, которые проявляются в инфантильности и самопоглощенности — в излишней жалости к себе, в потакании своим прихотям. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоєм в установке на преодоление проблем и трудностей, а не в бесконечном сетовании на них.

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

По мнению А. Маслоу, самоактуализирующиеся люди не ограничиваются удовлетворением элементарных (дефицитарных) потребностей, но привержены высшим, предельным, *бытийным ценностям*, среди которых истина, красота, добро. Они стремятся достичь в своем деле высот (или возможно более высокого уровня). На основе анализа биографий ряда самоактуализирующихся личностей (зрелых, разумных) Маслоу обнаружил присущие им качества: более эффективное восприятие действительности и более комфортные взаимоотношения с ней; принятие себя, других и природы; спонтанность; сосредоточенность на проблеме; отстраненность (как потребность в уединении и самодостаточности); независимость от культуры и окружения; постоянная свежесть оценок; социальное чувство; глубокие, но избирательные социальные взаимоотношения; демократический характер; нравственная убежденность; невраждебное чувство юмора; креативность. Чтобы совершенствоваться, продвигаться в направлении самоактуализации, нужно помнить прежде всего, что это *продолжающийся процесс*, требующий упорного труда над собой:

— необходимо стремиться *самозабвенно* отдаваться переживаниям, раскрывая свою человеческую сущность взамен демонстрации позы, маски, психологической защиты;

— в каждый момент жизни делать *выбор*, ведущий к личностному росту, через преодоление страха и стремления к безопасности;

— прислушиваться к *внутреннему голосу*, дать возможность проявиться своей *самости*, начиная с самых простых вещей (вроде доверия своему собственному вкусу при оценке кушанья или напитка);

— быть *честным* с самим собой и принимать на себя *ответственность*; не бояться не понравиться другим людям;

— необходимо преодолеть иллюзии, выявить и отказаться (как бы ни было это болезненно) от психологических защит, понять свои потенциальные возможности и желания<sup>1</sup>.

Обращаясь к студентам-психологам, А. Маслоу предупреждал их о пагубности комплекса Ионы, который представляет собой «боязнь собственного величия», «уклонение от своего предназначения», «бегство от своих талантов»: «Вы должны стремиться стать первоклассными психологами, в самом лучшем значении этого слова, лучше, чем вы можете себе представить»<sup>2</sup>.

**Г. Олпорт** считал, что зрелость личности определяется степенью *функциональной автономии* ее мотивации. Взрослый индивид здоров и продуктивен, если он превзошел ранние (детские) формы мотивации и действует вполне осознанно. Олпорт, проанализировав работы многих психологов, представил описание самореализующейся личности в виде следующего перечня черт:

- 1) интерес к внешнему миру, сильно расширенное чувство Я;
- 2) теплота (сострадание, уважение, терпимость) в отношении к другим;
- 3) чувство фундаментальной эмоциональной безопасности (принятие себя, самоконтроль);
- 4) реалистическое восприятие действительности и активность в действиях;
- 5) самообъективация (самопонимание), привнесение своего внутреннего опыта в актуально переживаемую ситуацию и чувство юмора;
- 6) «философия жизни», которая упорядочивает, систематизирует опыт и сообщает смысл индивидуальным поступкам.

Необходимо поощрять развитие человеческого потенциала с детства и до конца жизни<sup>3</sup>.

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

<sup>1</sup> См.: Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.

<sup>2</sup> Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. С. 48.

<sup>3</sup> См.: Олпорт Г. Структура и развитие личности // Становление личности: Избранные труды. М., 2002. С. 330—354.

геронтология анализирует зрелость как период, в котором сосредоточены истоки процессов старения. Тем не менее данные из истории изучения взрослости позволили выделить произошедшие за последнее столетие явные онтогенетические сдвиги: ускорение процессов созревания и замедление процессов старения, особенно в сфере интеллекта и личности современного человека, что привело к расширению диапазона зрелости — с точки зрения ее продолжительности и потенциала<sup>1</sup>.

Период взрослости, основной этап жизнедеятельности человека, заслуживает того, чтобы четко были сформулированы собственные социальные и психологические задачи развития именно этого периода.

**В.И. Слободчиков** и **Г.А. Цукерман** считают, что суть первой ступени взрослости (17—42 года) состоит в *индивидуализации* системы общественных ценностей и идеалов соответственно личностной позиции человека, который становится субъектом общественных (не узкосоциальных) отношений. Формулой субъектности, по мнению авторов интегральной периодизации психического развития, могут стать слова Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе».

Завершающая ступень (после 39 лет и далее) — *универсализация* — полагается как потенциальная возможность достижения высшего уровня духовного развития, вхождения в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей<sup>2</sup>.

## § 2. Проблема периодизации взрослости

Пестрота терминологии и разнообразие временных рамок отдельных этапов взрослости указывают на сложность проблемы и становящийся характер этого раздела психологии развития.

Одна из первых периодизаций принадлежит Ш. Бюлер, которая выделила пять фаз развития взрослого человека на основании осуществления *самоопределения*.

— Первая фаза (16—20 лет) — предшествует собственному самоопределению.

— Вторая фаза (с 16—20 лет до 25—30 лет) — фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.

<sup>1</sup> См.: *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.

<sup>2</sup> См.: *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38—50.

— Третья фаза (с 25—30 до 45—50 лет) — пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.

— Четвертая фаза (с 45—50 до 65—70 лет) — стареющий человек: завершение профессиональной деятельности, исчезновение активного самоопределения и постановки целей.

— Пятая фаза (старше 70 лет) — старый человек: обращение к прошлому и желание покоя.

Известный голландский психолог и психотерапевт Б. Дивехуд приводит в качестве примера периодизацию Уотеринга, который выделяет семилетние фазы в жизни взрослого человека<sup>1</sup>:

— 21 — 28 лет — завоевание жизненного базиса,

— 28—35 лет — подтверждение и сличение найденных основ жизни,

— 35—42 года — вторая половая зрелость, переориентация в профессиональных целях,

— 42—49 лет — маниакально-депрессивный период,

— 49 — 56 лет — борьба с собственным закатом,

— 56 — 63 года — мудрость,

— 63 года — 70 лет — возможность еще раз осознанно достичь кульминации своей жизни, возможность «второй молодости».

Однако эти периодизации жизненного пути человека носят скорее описательный характер и не опираются на сколько-нибудь серьезные эмпирические основания. Хронологические рамки периода зрелости достаточно условны и зависят от времени завершения юности и начала периода старения.

*Нижняя граница взрослости* связывается антропологами и физиологами с возрастом 17 лет (Д. Биррен), 21 год (Д.Б. Бромлей), 20 лет для женщин и 21 год — для мужчин (по международной классификации), 25 лет (В.В. Бунак) и т.д.

Некоторые ученые начало зрелости называют юностью, другие — ранней взрослостью или молодостью; одни выделяют юность как отдельную фазу, а другие рассматривают ее как часть молодости.

Еще большей неопределенностью отличаются характеристики и временные границы *среднего возраста*, или *средней взрослости*:

<sup>1</sup> Цит. по: Ливехуэ Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.

от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25—40 (Д.Б. Бромлей), 25—50 (Д. Биррен), 36—60 лет (согласно международной классификации возрастов).

Чрезвычайно труден и вопрос дробления самой зрелости на качественно своеобразные фазы, или периоды, установления переходов и границ, например, между молодостью и средним возрастом, средним возрастом и пожилым. Актуальна задача выделения *моментов перехода* — качественных преобразований как прогрессивного, так и инволюционного характера, переломных (*«критических»*) *моментов развития*, что необходимо для построения теории индивидуального развития человека.

*Верхняя граница зрелости* и начало старости еще более варьируют в различных периодизациях в огромном диапазоне: это 55 лет (В.В. Бунак, В.В. Гинзбург, Д.Б. Бромлей, Д. Векслер), 60 лет (Г. Гримм и большинство демографов), 75 лет (Д. Биррен).

В данной работе, говоря о зрелости, мы имеем в виду раннюю и среднюю взрослость как стадии «вхождения» в зрелость и «кульминацию» зрелости. (Напомним, что исходной по-прежнему остается принципиальная позиция, согласно которой достижение того или иного биологического, хронологического возраста само по себе не гарантирует ни физической, ни интеллектуальной, ни нравственной зрелости, ни высокой профессиональной квалификации.)

Стадия *ранней взрослости (молодости)* характеризуется получением избирательного права, полной юридической и экономической ответственности, возможностью включения во все виды социальной активности. На этой стадии принимаются смысложизненные решения, выстраивается стратегия (стиль жизни), продолжается или завершается получение профессионального образования, осваиваются профессиональные роли и складывается соответствующий круг общения. Большинство людей образует собственную семью, появляются первые дети. Осваиваются и реализуются супружеские и родительские роли.

Представители поколения *средней взрослости* занимают срединное положение между родителями, вступающими в старость, и взрослеющими детьми, начинающими самостоятельную жизнь, покидающими родительскую семью. Как правило, в социальном плане достигается относительная материальная независимость, высокий уровень профессиональной и общественной карьеры, выполняются функции кормильца и главы семьи, управления в обществе.

### § 3. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в период зрелости

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

Представления о ведущей деятельности, разработанные А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониним для периода детства, нуждаются в углубленном понимании ее сущности в зрелом возрасте.

В период взрослости ведущим типом деятельности является труд. С позиции акмеологии уточняется, что ведущей деятельностью становится не просто включение в производительную жизнь общества (в самом широком смысле этого понятия), но *максимальная реализация сущностных сил человека* в ходе такой деятельности<sup>1</sup>. Таким образом, речь идет о стремлении к *высшим достижениям* человека в разных областях — физической, нравственной, интеллектуальной, профессиональной.

С ценностной стороны взрослость связывают с воспроизводством и творчеством в системе общественных деятельностей и творчеством в системе экзистенциальных ценностей<sup>2</sup>.

### § 4. Развитие личности в период взрослости. Нормативные кризисы взрослости

Развитие личности в период зрелости по-прежнему остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Например, психоаналитические теории сосредоточены скорее на случаях аномалий личности, патологических вариантах. Норма полагается как состояние отсутствия симптомов болезни. Другой подход, развиваемый с позиций гуманистической психологии, абсо-

<sup>1</sup> См.: Бодалев А.А. Вершина в развитии личности взрослого человека. М., 1998. С. 17.

<sup>2</sup> См.: Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38—50.

лютизирует выдающихся представителей человечества, самоактуализирующихся личностей.

Период зрелости личности иногда рассматривается как некое целевое состояние, к которому направлено социальное и психологическое развитие, а далее происходит простое изменение личностных свойств. Многие современные отечественные и зарубежные психологи считают, что личность способна к саморазвитию и особенно в пору зрелости<sup>1</sup>. Однако простой констатации этого положения совершенно недостаточно; необходимо полное, глубокое и точное знание о закономерностях и факторах этого развития.

**Возрастно-психологическое и акмеологическое представление о взрослости.** Н.А. Рыбников в 1920-х гг. предлагал назвать «акмеологией» специальный раздел возрастной психологии, изучающий закономерности развития взрослого человека. Эта идея воплотилась в последние десятилетия в выделении самостоятельной научной дисциплины акмеологии, исследующей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости. Акмеология изучает пути, способы, условия расцвета человека как *индивида* (физическое совершенство), как *яркой личности*, *талантливой субъекта деятельности* и *самобытной индивидуальности*, а также как гражданина, родителя, супруга, друга<sup>2</sup>.

Акмеология и возрастная психология используют *биографический метод* в разных его формах: сбор и сопоставление биографического материала, спонтанные и спровоцированные автобиографии, синтезирование типичных историй движения личности в зрелом возрасте, опросники, интервью, тесты, свидетельства очевидцев, контент-анализ дневников, записных книжек, писем. Для анализа привлекается также литературный и клинический материал.

**Феномен «акме».** По мнению А.А. Бодалева, «вершина в развитии» взрослого человека, вершина зрелости, *феномен акме* — это многомерное состояние, вариативное и изменчивое, причем пики в разных «ипостасях», как правило, достигаются разновременно<sup>3</sup>. Проследивание жизненного пути человека, характеристик развития по отдельности и их интеграции свидетельствует о важности каждой «ступени» (младенчества, преддошкольного и дошкольного в'озрас-

<sup>1</sup> См.: Франки В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

<sup>2</sup> См.: Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А.А. Деркача, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой и др. М., 1995.

<sup>3</sup> См.: Бодалев А.А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 113-119.

тов и т.д.) в подготовке содержания и формы проявления будущего *макроакме* человека. В биографиях выдающихся людей, оставивших заметный след в культуре и науке, просматриваются *микроакме* на каждом возрастном этапе их жизни, своеобразные предвестники будущих достижений.

Сравнение акме у разных людей показывает, что его проявление может быть *локальным*, в пределах одной области деятельности, одной области знаний, а может быть широким, охватывающим большой спектр (яркий пример акме — у Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносова, которые состоялись как ученые-энциклопедисты и одновременно как деятели искусства). По уровню, по «калибру» акме может быть чрезвычайно высоким, общественно *значимым прорывом*, а может быть *ординарным и репродуктивным* и даже *псевдоакме* (дутые достижения, авторитет, признание). Другие характеристики феномена акме — время достижения его человеком и продолжительность реализации.

*Личностное акме* как одна из важнейших составляющих вершины зрелости имеет в основе духовно-нравственные ценности, ставшие глубоко значимыми собственными ценностями человека, которые он готов действительно отстаивать. Цельность человека как личности определяется гармоничностью ансамбля отношений к разным сторонам действительности, к прошлому и будущему, к близким и далеким людям и доминированием тех или иных ценностей. В экстремальных условиях глубина приверженности определенным ценностям и ориентациям обнаруживается предельно четко. Преследуемый гонителями генетики академик Н.И. Вавилов сказал: «Гореть будем, а от убеждений своих не откажемся».

Выделяется ряд факторов, помогающих или мешающих достижению акме человеком:

— социальные макрофакторы (социально-экономические условия современного ему общества, конкретно-историческое время его жизни, социальная принадлежность, конкретная социальная ситуация, возраст человека, его пол);

— социальные микрофакторы (семья, школа, другие учебные заведения, производственный коллектив, влияние отдельных членов семьи, учителей, круг общения);

— фактор саморазвития — собственная работа человека над собой, непрерывная активность внутреннего мира.

По мнению А.А. Бодалева, *прогресс саморазвития взрослого человека предполагает следующие новообразования*: 1) изменения в мотивационной сфере с усиливающимся отражением общечеловеческих ценностей; 2) возрастание интеллектуального умения



планировать и затем практически осуществлять деяния и поступки в соответствии с названными ценностями; 3) появление большей способности мобилизовывать себя на преодоление трудностей объективного характера; 4) более объективное оценивание своих сильных и слабых сторон, степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам. Существенный момент — неравномерность или гетерохронность появления новообразований, взаимосвязь в их развитии, когда появление одних является условием запуска развития других или достижения ими более высокого уровня. Так, усиление мотивации достижения создает условия для развития способностей человека, что позволяет решать более трудные задачи, достичь успеха и прочувствовать его, порождает постановку новых целей.

Значимым направлением исследований является проблема «смысл жизни и возраст». Смысл жизни рассматривается как интегрирующее образование в психическом развитии человека, которое позволяет субъекту преобразовать представления о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в «единую линию жизни»<sup>1</sup>.

**Возрастные кризисы взрослости.** В западной психологии рассматривают возрастных кризисов составляет один из важнейших подходов к анализу развития в период взрослости<sup>2</sup>.

Можно обозначить некоторые возрастные периоды, на которые чаще всего приходятся личностные сдвиги: около 20 лет, около 30 лет (28—34), 40—45, 55—60 лет и, наконец, в позднем возрасте. Хронологические сроки нормативных возрастных кризисов имеют весьма приблизительный характер. Момент возникновения, продолжительность, острота прохождения кризисов в период взрослости могут заметно варьировать в зависимости от личных обстоятельств жизни. Движущей силой развития признается внутреннее стремление к росту и самосовершенствованию, имеет значение также ряд внешних факторов, действующих по принципу «спускового крючка». Среди обстоятельств, провоцирующих кризис, выделяют резкие изменения состояния здоровья (внезапная болезнь, длительное и тяжелое заболевание, гормональные сдвиги), экономические и политические события, смену условий, требований, социальных ожиданий и т.д. Под давлением общественных катаклизмов возможно возникновение двойного кризиса (наложения социального

<sup>1</sup> См.: *Чудновский В.Э.* Пятилетие поиска // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни / Под ред. В.Э. Чудновского. М., 2001. С. 11-22.

<sup>2</sup> См.: *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб., 1999.

кризиса на возрастной), что обостряет его протекание и настраивает на более глубокое осмысление всей жизни<sup>1</sup>.

Причем форма протекания критического периода может быть разная. Не все исследователи поддерживают представление о «кризисности» этого периода. *Модель кризиса* включает заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности. Некоторые считают более подходящей *модель перехода*, когда предстоящие перемены (статуса и пр.) планируются и личность способна справиться с трудностями.

«Вторая половина жизни» человека весьма интересовала еще К. Юнга. Середину жизни он рассматривал как критический момент, когда происходит «глубинное, удивительное изменение души»<sup>2</sup>. Форсированная социализация сменяется линией саморазвития. В зрелом возрасте человек должен осуществить внутреннюю работу самопознания, которую Юнг называл «индивидуацией». В этом возрасте человек способен интегрировать в своем Я как «женское», так и «мужское» начало, объединить все аспекты личности вокруг самости, обрести гармонию между собой и окружающим миром. Во второй половине жизни человек посредством уравновешивания и интегрирования различных элементов личности может обрести высочайший уровень развития своей личности, опираясь на символический и религиозный опыт. По мнению Юнга, очень немногие достигают этого высочайшего уровня развития личности<sup>3</sup>.

Широкую известность приобрел подход Д. Левинсона к анализу процесса жизни взрослых людей<sup>4</sup>. Левинсон исследовал группу из 40 американских мужчин в возрасте от 35 до 45 лет, проведя с каждым из них 15-часовое биографическое интервью, а также изучал биографии великих людей. Его цель состояла в том, чтобы обнаружить устойчивые, закономерные характеристики развития во взрослости, выделить периоды, когда человеку необходимо решить определенные задачи и создать новые структуры жизни.

В результате в жизненном цикле мужчины были выделены три главные эры, каждая из которых продолжается примерно 20 лет. В течение каждой эры индивидуум выстраивает структуру жизни,

<sup>1</sup> См.: Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека // Психологический журнал. 1998. № 5.

<sup>2</sup> Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 1993. С. 467.

<sup>3</sup> См.: Юнг К. Проблемы души нашего времени.

<sup>4</sup> См.: Крайг Г. Психология развития. С. 676—679.

реализует ее в образе жизни до тех пор, пока не исчерпывает все задачи и не переходит на следующий этап, начиная все сначала. Для большинства мужчин центральное место занимают отношения на работе и в семье.

Левинсон выделил переходы:

- к ранней взрослости — 17—22 года;
- переход 30-летия — 28 — 33 года;
- к средней взрослости — 40—45 лет;
- переход 50-летия — 50—55 лет;
- переход к поздней взрослости — 60—65 лет.

Вхождение во взрослость, *период начинаний*, приходится на возраст от 17 до 33 лет. Чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития:

- 1) увязать мечты о достижениях и реальность: беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, а также и полное отсутствие мечты не способствуют росту;
- 2) найти наставника, чтобы осуществить переход от отношений родитель-ребенок к отношениям в мире взрослых сверстников;
- 3) выстроить себе карьеру;
- 4) наладить интимные отношения, установив их с «особенной женщиной» (термин Левинсона), которая поможет ему вступить во взрослый мир, которая будет поощрять его надежды, терпеть его зависимое поведение и другие недостатки, способствовать осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем.

Переходные периоды, по Левинсону, являются стрессовыми, так как в это время цели, ценности и образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке.

Американская исследовательница Г. Шихи, вдохновленная поисками Левинсона, применила автобиографический метод в сравнительном анализе жизни супругов<sup>1</sup>. Ее выводы во многом подтвердили данные Левинсона.

Так, первый кризис (20 — 22 года) — переход к ранней взрослости, *кризис «отрывания от родительских корней»*. Основные задачи и проблемы молодости: уточнение жизненных планов и начало их осуществления; поиски себя, выработка индивидуальности; окончательное осознание себя как взрослого человека со своими правами и обязанностями, выбор супруга и создание собственной семьи; специализация и приобретение мастерства в профессиональной деятельности.

<sup>1</sup> См.: Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста.

ОКОЛО 30 лет — переход к средней взрослости, «золотому возрасту», периоду наивысшей работоспособности и отдачи. 30 лет — это возраст нормативного кризиса взрослости, связанного с расхождением между областью наличного и областью возможного, желаемого, переживаемый в виде беспокойства и сомнений. Кризис 30-летия связан с задачей коррекции плана жизни с высоты накопленного опыта, создания более рациональной и упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в семье. Пытаясь преодолеть неприятные чувства, человек приходит к переоценке прежних выборов — супруга, карьеры, жизненных целей. Часто наблюдается стремление к коренной смене образа жизни; распад ранних браков; профессиональная переориентация, которые без личностной перестройки, без углубленной рефлексии часто оказываются всего лишь «иллюзорными» путями выхода из кризиса.

Период после 30 лет — *«корни и расширение»* — связан с решением материальных и жилищных проблем, продвижением по служебной лестнице, расширением социальных связей, а также с анализом своих истоков и с постепенным принятием частей своего Я, которые ранее игнорировались.

Кризис середины жизни, кризис 40-летия, получил наибольшую известность и одновременно наиболее противоречивые оценки. Первые признаки кризиса, разлада внутреннего мира — изменение отношения к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным или, напротив, отталкивающим. Кризис идентичности выражается в переживании чувства нетождественности самому себе, того, что стал иным.

По крайней мере, один из моментов кризиса связан с *проблемой убывающих физических сил, привлекательности*. Открытие убывающих жизненных сил — жестокий удар по самооценке и Я-концепции.

Джек Лондон в одном из своих рассказов сравнивает отношение к предстоящему поединку сорокалетнего и молодого боксера. Ярко описана накопившаяся у боксера среднего возраста физическая усталость, последствия травм и болезней. У него иное восприятие поединка и вообще жизни, чем в молодости, связанное с осознанием ответственности перед семьей, женой и детьми. Он отдает себе отчет, что у него не такие крепкие мышцы, но надеется на аккумуляцию знаний и опыта, умелое распределение сил, интеллектуальное превосходство. Но — увы! — итог поединка в пользу молодости...

Период от 30 до 40 лет часто называют «десятилетием роковой черты». Это возраст подведения предварительных итогов, когда сравниваются мечты и представления о будущем, созданные в юно-

сти, и то, чего удалось достичь реально. Подобные кризисные противоречия обычно осознаются самим человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я реальным и Я идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Особенно остро переживают этот кризис люди творческих профессий.

Кроме того, изменяются социальные ожидания. Пришло время оправдать надежды общества и создать какой-то социально значимый продукт, материальный или духовный, иначе общество переносит свои ожидания на представителей более молодого поколения.

Кризис 40-летия осмысливается как время опасностей и больших возможностей. Осознание утраты молодости, угасания физических сил, изменение ролей и ожиданий сопровождаются беспокойством, эмоциональным спадом, углубленным самоанализом. Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста.

Г. Шихи выделила несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др.

Кроме того, Шихи показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака; появление детей; взросление и обособление детей; «пустое гнездо» (выросшие дети оставили родительскую семью).

«"Живите до ста лет, Давид Данилыч", — успокаивала Римма, а все-таки приятно было помечтать о том времени, когда она станет хозяйкой целой квартиры, не коммунальной, собственной, сделает большой ремонт, нелепую пятиугольную кухню покроет сверху донизу кафелем и плиту сменит. Федя защитит диссертацию, дети пойдут в школу, английский, музыка, фигурное катание... ну что бы еще представить? Им многие заранее завидовали. Но, конечно, не кафель, не хорошо развитые дети сияли из просторов будущего цветным-радужным огнем, искристой аркой бешеного восторга (и Римма честно желала старичку Ашкенази долгих лет жизни: все успеется); нет, что-то большее, что-то совсем другое, важное, тревожное и великое шумело и сверкало впереди, будто Риммин челн, плывущий темной протокой сквозь цветяющие камыши, вот-вот должно было вынести в зеленый, счастливый, бушующий океан.

А пока жизнь шла не совсем настоящая, жизнь в ожидании, жизнь на чемоданах, небрежная, легкая — с кучей хлама в коридоре, с полуночными гостями: Петюня в небесном галстуке, бездетные Эля с Алешей, еще кто-то; с ночными Пипкиными визитами и дикими ее разговорами. <...>

... И Эпизод забылся. Но что-то надорвалось впервые в Римме — она оглянулась и увидела, что время все плывет, а будущее все не наступает, а Федя не так уж и хо-

рош собой, а дети научились на улице нехорошим словам, а старик Ашкенази кашляет да живет, а морщинки уже ПОПОЛЗЛИ К глазам и ко рту, а хлам в коридоре все лежит да лежит. И шум океана стал глуше, и на юг они так и не съездили, все откладывали на будущее, которое не хочет наступать.

Смутные пошли дни. У Риммы опускались руки, она все пыталась понять, в какой момент ошиблась тропинкой, ведущей к далекому поощению счастью, и часто сидела, задумавшись, а дети росли, а Федя сидел у телевизора и не хотел писать диссертацию, а за окном то валила ватная метель, то проглядывало сквозь летние облака пресное городское солнце. Друзья постарели, стали тяжелы на подъем, Петюня и вообще исчез куда-то, яркие галстуки вышли из моды, Эля с Алешей завели новую капризную собаку, которую вечерами не на кого было оставить. На работе у Риммы появились новые сослуживицы, Люся-большая и Люся-маленькая, но они не знали о Римминых планах на счастье и не завидовали ей, а завидовали Кире из планового отдела, которая дорого и разнообразно одевалась, меняла шапки на книги, книги на мясо, мясо на лекарства или на билеты в труднодоступные театры и раздраженно говорила кому-то по телефону: «Но ведь ты прекрасно знаешь, как я люблю заливной язык».

«...» «Федя, поедем на юг?» — спросила Римма. «Обязательно», — с готовностью, как много раз за эти годы, ответил Федя. Вот и хорошо. Значит, всё-таки поедем. На юг! И она прислушалась к голосу, который все еще чуть слышно шептал что-то о будущем, о счастье, о долгом, крепком сне в белой спальне, но слова уже трудно было различить. «Эй, смотри-ка: Петюня!» — удивленно сказал Федя. На экране телевизора, под пальмами, маленький и хмурый, с микрофоном в руках стоял Петюня и клял какие-то плантации какао, а проходившие негры оборачивались на него, и огромный его галстук нарывал африканской зарей, но счастья на его лице тоже что-то не было видно.

Теперь Римма знала, что их всех обманули, но кто и когда это сделал, не могла вспомнить. Она перебирала день за днем, искала ошибку, но не находила. <...>

Она ехала в притихшем, загрустившем такси и говорила себе: зато у меня есть Федя и дети. Но утешение было фальшивым и слабым, ведь все конечно, жизнь показала свой пустой лик — свалившиеся волосы да провалившиеся глазницы. И вожделенный юг, куда она рвалась столько лет, представился ей желтым и пыльным, с торчащими пучками жестких сухих растений, с мутными, несвежими волнами, покачивающими плевки и бумажки. А дома — старая, запселяя коммуналка, и бесмертный старичок Ашкенази, и знакомый до воя Федя, и весь вязкий поток будущих, еще не прожитых, но известных наперед лет, сквозь которые брести и брести, как сквозь пыль, засыпавшую путь по колени, по грудь, по шею. И пение сирен, обманно шепчущих глупому пловцу сладкие слова о несбыточном, умолкло навеки» *{Толстая Т.Н. Огонь и пыль // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 81, 84, 87, 92).*

Основатель лечебно-педагогического движения **Б. Ливехуд**, много лет посвятивший практической помощи людям в периоды возрастных кризисов, прямо связывает перспективы дальнейшего развития человека с успешностью преодоления кризиса средних лет. Кризис, по его мнению, вызывается сомнениями в подлинности ценностей той *экстенсивной* жизни, которую человек вел до сих пор, сомнениями в верховенстве материальных ценностей и достижений, основанных на деловитости, прагматизме. Это «особый шанс продвинуться в процессе потенциального созревания», ответив

на вопрос: «Какова моя действительная задача?»<sup>1</sup> Причем переосмыслить себя, понять свое новое предназначение, «желанный лейтмотив» жизни, труднее именно тем, кому в первом периоде жизни удалось утвердиться в личностной установке и увериться в правильности прежней линии.

О собственном переживании кризиса 40 лет Б. Ливехуд писал: «Знание определенных процессов не устраняет необходимости при столкновении с ними пережить и перестрадать их. В течение нескольких лет я не спал ночами и задавал себе вопрос, в чем смысл моей жизни. При этом у меня была интересная работа детского психиатра, и я руководил большим учреждением. <...> Я часто мог убедиться в том, что толчок приходит извне, но что на него не реагируешь, если еще не созрел. Достижение зрелости — это процесс развития, который не минует никто, даже знающий»<sup>2</sup>.

Знание о кризисе все-таки дает преимущество: человек осознает, что не стоит искать кого-то другого на роль «испортившего жизнь», винить посторонние препятствия; надо переосмыслить прожитое и наметить себе ориентиры, выводящие на ценности более высокого порядка. Сам Ливехуд нашел выход в новой работе, которая задала новый лейтмотив жизни, связанный с оказанием духовно-душевной поддержки другим людям в экстремальных для них ситуациях.

По Эриксону, в период средней зрелости человек развивает чувство сохранения рода (генеративности), выражающееся главным образом в интересе к следующему поколению и его воспитанию. Этот этап жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Наибольший риск для развития личности представляет сведение жизни к удовлетворению исключительно собственных потребностей, оскудение межличностных отношений, застывание супружеской жизни в состоянии псевдобрности.

**Р. Пекк**, развивая идеи Эриксона, выделяет четыре подкризиса, разрешение которых служит необходимым условием для последующего личностного развития:

- развитие у человека уважения к мудрости (в противоположность физической храбрости);
- смена сексуализации отношений социализацией (ослабление сексуальных ролей);
- противостояние аффективному обеднению, связанному с потерей близких людей и обособлением детей; сохранение эмоцио-

<sup>1</sup> Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Мн., 2000. С. 185.

<sup>2</sup> Там же. С. 186.

нальной гибкости, стремление к аффективному обогащению в других формах;

— стремление к душевной гибкости (преодоление психической ригидности), поиск новых форм поведения<sup>1</sup>.

Для удачного преодоления кризисных переживаний человек должен выработать эмоциональную гибкость, способность к эмоциональной отдаче по отношению к подрастающим детям и стареющим родителям. Разрешение подкризисов средних лет — пересмотр жизненных целей в сторону большей сдержанности и реалистичности, осознание ограниченности времени жизни, коррекция условий жизни, выработка нового образа Я, придание все большего значения супругам, друзьям, детям, восприятие своего положения как вполне приемлемого, что приводит к периоду новой стабильности.

Нахождение новой цели, значимой и одновременно более реалистичной, позволяет выстроить новую структуру жизни и новую теплоту отношений. У людей, успешно преодолевших кризис, после 50—60 лет отодвигаются повседневные проблемы, расширяются горизонты. Возможно достижение второй творческой кульминации на основе обобщения жизненного опыта, упорядочения, привнесения его в работу и передачи его молодым людям, наблюдение за профессиональным и личностным становлением которых приносит радость.

Неразрешенность кризисных переживаний, отказ от активности обновления возвращает *кризис* с новой силой к 50 годам. Тогда в будущем, игнорируя происходящие с ним изменения, человек погружается в работу, цепляясь за свою административную позицию, за свое должностное кресло. Человек, «застрявший» на ценностях достижения в безнадежных попытках укрепить свой авторитет, относится к молодым как к угрозе своему положению: «Я еще здесь, со мной надо считаться, еще несколько лет дело будет находиться в моих руках».

Нередко наблюдающееся в зрелые годы нежелание идти даже на оправданный риск приводит к замедлению в накоплении новых возможностей человека, в конечном итоге к потере чувства нового, отставанию от жизни, снижению профессионализма. Причем в результате невиданных темпов ускорения развития общества в эпоху информатизации наблюдается тенденция помолодения кризиса, наступления характерных для него переживаний в сравнительно более молодом возрасте.

<sup>1</sup> См.: Крайг Г. Психология развития. С. 787—788.



В современной действительности все яснее осознается роль образования как одной из форм жизнедеятельности человека в любой период жизни. *Непрерывное образование* — это один из способов успешного, разрешения кризиса, путь обретения человеком новых возможностей и социальный механизм сохранения и воспроизведения некоторых характеристик юности. Конечно, необходимо не только пополнять знания, а обретать духовную, умственную гибкость, новое профессиональное мировоззрение<sup>1</sup>.

Если же новые ценности, в том числе духовного плана, так и не найдены, то все последующие фазы жизни становятся линией, ведущей к трагическому концу.

Ближе к 60 годам происходит изменение всей мотивации в связи с подготовкой к пенсионному периоду жизни.

Таким образом, за границей юношеского возраста развитие никогда не идет линейно, просто как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смыслового отношения к миру. Время от времени закономерно возникают достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности<sup>2</sup>.

*Отличия нормативных кризисов зрелости от детских кризисов:*

— в зрелом возрасте перечень, номенклатура основных деятельностей нередко остается постоянной (трудовая, производительная деятельность, семья, общение и т.д.) в отличие от периода детства, когда происходит периодическая смена ведущих деятельностей;

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

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

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

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

— выход из кризиса, его преодоление связано с необходимостью собственной активной внутриличностной работы; решающая роль в

<sup>1</sup> См.: Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. № 2. С. 52-60.

<sup>2</sup> См.: Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1980. № 2. С. 3—11.

становлении личности во всей ее полноте и уникальности принадлежит самому человеку.

«Знание нормальных закономерностей хода жизни человека может быть началом выхода из проблем такого рода», — подчеркивал Б. Ливехуд<sup>1</sup>.

Таким образом, нормальная зрелая личность — это не личность, лишенная противоречий и трудностей, а личность, способная принимать, осознавать и оценивать эти противоречия, продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет к новым стадиям, ступеням развития.

В отличие от нормативных кризисов, аномальное развитие характеризуют *дефектные формы разрешения внутренних противоречий*. Так, *злоупотребление алкоголем* ведет к иллюзорным способам разрешения, отходу от реальной действительности, перестройке мотивационных и смысловых устремлений. Для *невротической* развития типичны затяжные кризисы, переходящие во внутренние конфликты; нередко появление ложно-компенсаторных, «паразитарных» деятельностей, ведущих к еще большей консервации противоречий и застою, что прерывает поступательное развитие личности.

### § 5. Психофизиологическое и познавательное развитие в период взрослости

Известный швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х гг. XX в. называл взрослость «психической окаменелостью», настаивая на прекращении развития в этом периоде.

Комплексное исследование психофизиологической эволюции взрослого человека от 18 до 35 лет, проведенное в 1960 г. под руководством Б.Г. Ананьева, убедительно показало, что понятие возрастной изменчивости психофизиологических характеристик приложимо к человеку на всем диапазоне взрослости<sup>2</sup>. Позднее исследование возрастной динамики внимания, мышления и памяти было продолжено вплоть до 60 лет.

Выявлены следующие *особенности механизмов развития психических функций*:

<sup>1</sup> Ливехуд Б. Человек на пороге. Биографические кризисы и возможности развития. Калуга, 1993. С. 11.

<sup>2</sup> См.: Развитие психофизиологических функций взрослых людей. Средняя взрослость / Под ред. Б.Г. Ананьева. М., 1977.

— Развитие психофизиологических функций носит двухфазный характер. Первая фаза — фронтальный прогресс в развитии функций — наблюдается от рождения до ранней и средней зрелости. Вторая фаза — специализация психофизиологических функций — начинает активно проявляться после 26 лет. С 30 лет специализация доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства.

— Сложная, противоречивая структура развития психофизиологических и психологических функций взрослого человека включает *совмещение процессов повышения, стабилизации и понижения функционального уровня* отдельных функций и познавательных способностей. Выявленная закономерность относится и к нейродинамическим, психомоторным характеристикам, и к высшим психическим функциям, таким, как вербальный и невербальный интеллект, память.

— *Гетерохронность (неравномерность) развития* — несопадающий темп развития и уровней достижений человека как индивида, личности и субъекта деятельности, в том числе и внутри каждой из сторон в отдельности.

**Динамика познавательных функций.** На протяжении периода от 17 до 50 лет обнаруживается неравномерность в развитии вербально-невербальных компонентов интеллекта, изменяется структура их соотношения.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций (фронтальный прогресс). Характерны конструктивные, *положительные* сдвиги — «пики», или «оптимумы», внимания, памяти, мышления. В этом возрасте обнаруживается большее число оптимумов в развитии мышления и памяти. Достигнутый уровень развития функций сказывается на второй фазе и времени ее наступления.

*Стабилизация* наблюдается в микропериод 33—35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В период 30—33 года наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41—50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36—40 годами.

Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35—39 лет. Однако в таких науках, как

математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30—34-летнего возраста; у геологов, медиков — в 35—39 лет, а для философии, психологии, политики — несколько позже, между 40 и 55 годами.

Большое влияние на *сохранность познавательных функций* оказывают *ценностные ориентации* взрослых<sup>1</sup>. Такая обобщенная личностная установка, как активное стремление к новому в самых различных областях жизнедеятельности, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом, положительно сказывается на уровне развития образного мышления. Установка на совершенствование своей профессиональной квалификации, систематическое обращение к специальной литературе способствуют развитию преимущественно вербально-логического мышления, а также образного и практического.

В микропериод 51—55 лет, еще в большей степени, чем в предыдущий период, на уровень развития различных видов мышления, качества внимания и памяти, особенно смысловой, влияют активные познавательные устремления в профессиональной сфере и вне ее, восприимчивость к новому в самом широком смысле, в том числе и в досуговой деятельности.

Важнейшими факторами *оптимизации интеллектуального потенциала* взрослых выступают: уровень образования (высшее, техническое или гуманитарное; средне-специальное или др.); образование как процесс, индивидуальная и организованная познавательная активность; вид профессиональной деятельности; характер трудовой деятельности (наличие компонентов творчества, потребность в умственном напряжении) и др.

Помимо сохранения, происходит качественное преобразование структуры интеллекта взрослого человека. Доминирующее место занимает обобщение на словесном материале. Новая возможная стадия развития интеллекта — способность самому ставить проблемы, достойные иногда усилий многих поколений. Новое решение старых задач обнаруживается в более широком контексте отношения к себе с позиций общества, судеб человечества, характеризуется способностью к собственным суждениям и умением выбирать линию поведения, т.е. развитой индивидуальностью<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См.: Канатов А.К. Обучаемость взрослых в различные периоды зрелости // Психология развития. Хрестоматия. СПб., 2001. С. 329—335.

<sup>2</sup> См.: Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980. № 2. С. 52-60.

Объем вербального запечатления долговременной памяти во многом остается неизменным до старости, но ослабляется способность запечатления, кратковременная память, скорость реакции. Между тем совершенствование *профессиональной памяти может* не совпадать с общим ухудшением мнемической функции, т.е. специализация функции поддерживает ее общий уровень.

Современные исследования, в том числе лонгитюдные, доказали, что когнитивное развитие у взрослых не заканчивается, хотя нет полного согласия в вопросе о том, какие именно способности взрослых изменяются и каким образом. Чтобы охарактеризовать когнитивное развитие после юности, одни теоретики используют понятия *«диалектическое» мышление и самостоятельно выбранная позиция и ответственность*, подразумевая качественную перестройку интеллекта. Под диалектической стадией в развитии мышления понимается способность обдумывания противоположных мыслей и синтезирование или интегрирование их, интеграции идеального и реального. Другие исследователи говорят о *постепенном совершенствовании и гибком использовании интеллекта* для решения все более сложных задач на разных возрастных этапах, о способности суждения и рассуждения, о развивающихся смысловых системах, приобретающих индивидуальный характер, и т.п.<sup>1</sup>

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем сложность определения понятия «взрослость»?
2. Каковы критерии достижения взрослости как психологического возраста?
3. Сравните различные теоретические подходы к пониманию взрослости.
4. В чем состоит специфика социальной ситуации развития в период зрелости?
5. Выскажите вашу точку зрения по поводу ведущей деятельности в период зрелости. Сравните ее с известными вам позициями психологов.
6. Охарактеризуйте феномен акме и его значение для психологии развития.
7. Поразмышляйте над проблемой соотношения возрастного (нормативного), внутриличностного и социального кризисов в жизни взрослого человека.
8. Какие пути преодоления возрастных кризисов предлагаются как наиболее перспективные?

<sup>1</sup> См.: *Крайг Г.* Психология развития. С. 770—778.

## ЗАДАНИЕ 1

Обсудите с родителями, со знакомыми старше 35 — 40 лет проблему возрастных кризисов, обратившись к их субъективному опыту. Предварительно продумайте те вопросы, которые целесообразно задать, и их тактичную форму. Оцените полученную информацию с точки зрения остроты проблем, их осознанности самим субъектом и «проявленности» для окружающих.

## ЗАДАНИЕ 2

Проанализируйте данный отрывок, обращая специальное внимание на:  
— особенности переживания героем кризиса середины жизни;  
— поиски им путей преодоления кризисных явлений.

«...Но Денисов знал, что он и сам не подарок — с прокуренным своим пиджаком, с тяжелыми мыслями, с ночным сердцебиением, с предрассветным страхом — умереть и быть забытым, стереться из людской памяти, бесследно рассеяться в воздухе.

До половины пройдена земная жизнь, впереди вторая половина, худшая. Вот так прошелестит Денисов по земле и уйдет, и никто-то его не помянет! Каждый день помирают Петровы и Ивановы, их простые фамилии высекают на мраморе. Почему бы и Денисову не задержаться на какой-нибудь доске, почему не украсить своим профилем Орехово-Борисово? «В этом доме проживаю я...» Вот он женится на Лоре и помрет — она же не решится обратиться туда, где это решают, увековечивать, нет ли... «Товарищи, увековечьте моего четвертого мужа, а? Ну, това-арищи...» «Хо-хо-хо...» Ну в самом деле, кто он такой? Ничего не сочинил, не пропел, не выстрелил. Ничего нового не открыл и именем своим не назвал. Да ведь и то сказать, все уже открыто, перечислено и поименовано, все, и живое и мертвое, от тараканов до комет, от сырной плесени до спиральных рукавов заумных туманностей. Вон какой-нибудь вирус — дрянь, дешевка, от него и курица не чихнет, так нет, уже пойман, назван, усыновлен парочкой ученых немцев — смотри сегодняшнюю газету. Призадумайтесь — как они его делят на двоих? Небось разыскали его, завалившее такое дрянцо, в немывтом стакане и обмерли от счастья — и ну толкаться, кричать: «Мое!» — «Нет, мое!» Разбили очки, порвали подтяжки, отмутузили друг друга, запыхались, присели со стаканом на диван, обнялись: «Давай, брат, пополам!» — «Давай, что уж с тобой поделаешь...»

<...> Пробовал Денисов изобретать — не изобреталось, пробовал сочинять стихи — не сочинялось, начал было труд о невозможности существования Австралии: сварил себе крепкого кофе и засел на всю ночь к столу. Работал хорошо, с подъемом, а под утро перечел — и порвал, и плакал без слез, и лег спать в носках. Вскоре после этого он и повстречал Лору, и был пригрет и выслушан, и многожды утешен как у себя в Орехове-Борисове, где на них, конечно, пролился золотым дождем капитан, опять отдраивший кингстоны, так и в ее безалаберной квартирке, где всю ночь в коридоре что-то шуршало» (*Толстая Т.Н. Сомнамбула в тумане // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 331, 333*).

*Дополнительная литература:*

Акмеология / Под ред. АА. Деркача. М., 2002.

*Анциферова АМ. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1.*

- Анциферова Л.И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. № 1. С. 6—19.
- Аргайн М.* Психология счастья. М., 1990.
- Боровинская Л.В., Фролов Ю.И.* Кризис 30 лет и модели поведения женщин // Психология зрелости и старения. 2001. № 6.
- Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 90-101.
- Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41—46 лет) / Под ред. И.Я. Петрова. М., 1978.
- Гамезо М.В.* и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М. 1999.
- Климов Е.А.* Психология профессионала. М., 1996.
- Коулмен В.* Внутренняя сила. СПб., 1997
- Ньюмен Ю., Ньюмен Б.* Различия между детством и взрослостью: идентификационная граница.
- Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Мн., 2000.
- Самоукина Н.В.* Парадоксы любви и брака. М., 1998.
- Самоукина Н.В.* Психология материнства // Прикладная психология. 1998. № 6.
- Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М., 1992.
- Собольников В.В.* Психология развития зрелой личности в особых условиях. Новосибирск, 1998.
- Филиппова Г.Г.* Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1999. № 5.
- Фонтана Д.* Как справиться со стрессом. — *Перри Г.* Как справиться с кризисом. — *Брум А., Джеллико Х.* Как жить с вашей болью. М., 1995.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М., 1997.
- Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. М., 1993.
- Шайе К.У.* Интеллектуальное развитие взрослых // Психологический журнал. 1998. № 6. С. 72-87.

## Глава XIX

### ВЗРОСЛОСТЬ: СТАРЕНИЕ И СТАРОСТЬ

#### § 1. Старость как биосоциопсихологическое явление

Поздняя зрелость, старость как психологический возраст — это заключительный период жизни, включающий изменение позиции человека в обществе и играющий свою особую роль в системе жизненного цикла.

Старость рассматривается как сложное *биосоциопсихологическое явление*. Как биологический феномен, старость связана с возрастанием уязвимости организма, с увеличением вероятности смерти. Как социальное явление, старость обычно ассоциируется с

выходом на пенсию, с изменением (снижением) социального статуса, с потерей важных социальных ролей, с сужением социального мира. Издавна бытуют представления о старости как о тяжелом, инертном, «закатном» времени жизни. Распространенные стереотипы, социальные ожидания относительно старости нашли отражение во множестве пословиц и поговорок русского народа: «Пора списать в архив», «пора сойти с круга», «пора на мыло», «пора с ярмарки», «был конь, да изъездился», «укатали сивку крутые горки». Дж. Холл, основоположник социальной геронтологии, писал: «Познание старости есть долгий, сложный, мучительный опыт: с каждым новым десятилетием сжимается кольцо Великой усталости, ограничивая интенсивность и продолжительность нашей деятельности»<sup>1</sup>.

На психологическом уровне речь идет об осознании происходящих изменений и более или менее успешном приспособлении к ним. Что приносит с собой старость для человека? Старение может стать периодом потерь или утрат (экономических, социальных, индивидуальных), которые приведут к состоянию зависимости, часто воспринимаемому как унижительное и тягостное. Но в позитивном варианте старость — это обобщение опыта, знаний и личностного потенциала, помогающее решить задачу адаптации к новым требованиям жизни и возрастным изменениям. В период старости можно глубоко понять и уяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями.

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

<sup>1</sup> Цит. по: Социальная геронтология: современные исследования: Реферативный сборник. М., 1994. С. 4.



## § 2. Актуальность исследования геронтопсихологических проблем

В мировой науке отмечается большой интерес к изучению старости. Как социальная категория, старость, по мнению Ф. Ариеса, была выделена лишь в XX в.

Это вызвано в первую очередь демографической ситуацией, складывающейся на планете Земля в последние 100 лет. Происходит *старение населения мира*, т.е. увеличение доли пожилых людей в популяции, особенно очевидное в высокоразвитых странах. Среди причин постарения населения — сокращение рождаемости, улучшение здравоохранения, снижение уровня смертности в младенческих и старших возрастах, увеличение индивидуальной продолжительности жизни. Историческая тенденция роста продолжительности жизни наиболее отчетливо проявилась в прошлом веке. Средняя продолжительность жизни в бронзовом веке составляла всего 18 — 20 лет, в Средние века — 35 лет, в XIX в. — 44 года. В XX в. средняя продолжительность жизни возросла до 68—72 лет. При этом почти с каждым поколением увеличивается и нормальная индивидуальная продолжительность жизни.

Феномен постарения населения, превращения общества в «сидящее», в «мир старых людей», порождает новые медицинские, финансовые, юридические, политические и другие вопросы и проблемы. Значимую часть избирателей и потребителей товаров и услуг теперь составляют пожилые, что требует определенной переориентации всей системы. Все чаще мы видим политическую и коммерческую рекламу, специально предназначенную для пожилых людей. Самая же острая проблема — организация пенсионного обеспечения и социальной поддержки в старости, для чего необходимы большие материальные средства (а это — увеличение нагрузки на работающих членов общества) и человеческие ресурсы (огромная армия социальных работников). Даже экономически стабильные государства Европы и Америки полагают, что решать эту задачу им будет все труднее и труднее (ее даже называют «демографической бомбой замедленного действия»)<sup>1</sup>. В некоторых государствах уже поставлен вопрос о пересмотре пенсионного возраста (например, в Великобритании после 2010 г. пенсионный возраст для женщин увеличит-ся до 65 лет).

Старость как возрастной период стала массовым явлением; вполне реально прожить еще 15 — 20 лет после выхода на пенсию,

<sup>1</sup> См.: Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. М., 2002. С. 14.

что приблизительно составляет четверть жизни. Старение рассматривается и как общественная, и как личностная проблема. Познание закономерностей старения, расширение возрастных рамок активной трудоспособности и полноценной жизнедеятельности, разработка способов оптимизации старения — важнейшая комплексная проблема геронтологии, геронтомецины, геронтопсихологии.

Геронтопсихология — раздел возрастной психологии, посвященный проблемам старения, недавно выделившийся и недостаточно разработанный, но привлекающий все большее внимание исследователей в последние десятилетия. Как протекает психическое старение, какова взаимосвязь биологического и психического старения, каково влияние отношения общества, общественных стереотипов на характер старения, соотношение старения и разных видов профессиональной деятельности, перспективы включенности пожилого человека в разные сферы общественной жизни, возможность психологического благополучия и самореализации в старости — вот далеко не полный перечень вопросов, от решения которых зависит и разработка стратегических направлений социальной политики в отношении пожилых, и конкретные формы ее осуществления.

### § 3. Теории старения и старости

Существует множество подходов к пониманию и изучению старости<sup>1</sup>. Очень важно отдавать отчет, какое базовое представление о старости лежит в основе того или иного подхода, поскольку специфика восприятия старости одновременно диктует спектр теоретических вопросов и предписывает пути разрешения многочисленных практических проблем.

**Старость как биологическая проблема.** Старость как базовое биологическое свойство всех живых организмов рассматривается в теориях «программированного» и «непрограммированного» старения, в теориях «изнашиваемости», «клеточных отбросов», старения иммунной системы и цитологической теории. В каждой из этих теорий обосновывается своя модель механизма старения организма. К биологическим теориям можно отнести и теорию основоположника отечественной геронтологии А.А. Богомольца, который главным

<sup>1</sup> См.: Козлов А. А. Старость: социальная разобщенность или целостность? (Теории и традиции западной социальной геронтологии) // Мир психологии. 1999. № 2. С. 80-96.

фактором старения считал нарушение гармонии физиологических процессов организма, и теорию старения как интоксикации И.И. Мечникова.

Геронтолог В.В. Фролькис определял старость как время сокращения приспособительных возможностей организма. Анализируя фундаментальные механизмы старения, Фролькис не только констатировал факт снижения приспособительных возможностей организма, но показал тенденции саморегуляции, которые противостоят разрушению и направлены на стабилизацию жизнедеятельности организма и увеличение продолжительности жизни. Понятие антистарения, или витаукта (от лат. *vita* — жизнь, *ауктум* — увеличивать), составляет важный аспект предложенной им адаптационно-регудяторной теории старения<sup>1</sup>.

Подход, в основу которого положено представление о старении, запрограммированном эволюцией, включенном в генетический код (*«программированное старение»*), и подход, согласно которому повреждения клеток не предопределены генетически, а происходят случайно, в результате сбоев (*«непрограммированное старение»*) имеют весьма общий биологический характер в объяснении причин инволюции в старости. Важно, что в зависимости от предполагаемого механизма старения выстраивается система предсказаний будущего состояния организма, мер профилактики негативных последствий, однако роль психологического фактора в удлинении человеческой жизни при этом не учитывают.

**Старость как социальная проблема.** В теории разобществления (теория освобождения, «выхода из игры») считается неизбежным процесс последовательного разрушения социальных связей.

Явление разобществления выражается в изменении мотивации, в сосредоточении на своем внутреннем мире и спаде коммуникативности. Объективно «разобществление» проявляется в утрате прежних социальных ролей, в ухудшении состояния здоровья, в снижении дохода, в утрате или отдалении близких людей. Субъективно оно переживается индивидом как ненужность, сужение круга интересов, сосредоточение их на себе.

Суть теории заключается в том, что процесс разобществления биологически и психологически обоснован и неизбежен. Разрыв между личностью и обществом происходит вскоре после выхода на пенсию, по инерции пожилой человек продолжает поддерживать

<sup>1</sup> См.: Фролькис В.В. Старение и старость // Биология старения. М., 1982. С. 5-21.

старые связи, интересуется тем, что происходит на работе. Затем эти связи становятся все более искусственными и постепенно прерываются. Количество поступающей человеку информации уменьшается, круг его интересов сужается, падает активность, в связи с чем ускоряется процесс старения<sup>1</sup>.

*Теория активности* («новой занятости») противоположна теории разобществления; во главу угла она ставит положительную взаимосвязь уровня активности и удовлетворенности жизнью. Теория активности предполагает, что старые люди должны быть вовлечены в жизнь общества, это должно означать, что чем некто активнее, тем он и удовлетвореннее. *Концепция непрерывной жизненной пути* трактует старость как поле битвы за сохранение прежнего стиля жизни.

К социальным подходам к старости можно отнести рассмотрение более частных проблем взаимоотношений старого человека и других людей (членов его семьи, социальных работников). Это весьма актуальные проблемы «напряжения помощника», жестокого отношения к пожилым, домашнего насилия.

Старость как когнитивная проблема. В основе этого подхода лежит так называемая «модель дефицита» — процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей. Теория ингибиции (сдерживания) полагает, что старые люди становятся менее умелыми по причине затруднений в восприятии внешней информации и поэтому они концентрируются на задачах уровня «ручных» дел. Согласно *теории «неупотребления»*, интеллектуальные умения в поздней жизни ухудшаются в результате недостаточного использования.

Другой вариант *когнитивной теории* старения относится к личной, персональной стороне старения. В ней рассматривается, каким образом пожилой человек истолковывает происходящие с ним изменения. При этом главную роль играют три области: личные переживания (ухудшение самочувствия, уменьшение привлекательности), особенности социального статуса (включение, интеграция или изоляция), осознание конечности собственного бытия.

Комплексные теории старения. Теориям, акцентирующим одну из сторон старения, противопоставляются комплексные теории. Старение многогранно, оно состоит из нескольких взаимосвязанных биологических, социальных, психологических процессов. Нет *про-*

<sup>1</sup> См.: Краснова О.В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. 1999. № 2. С. 96—106.

сто старения, *старения вообще* — у каждого человека свой собственный, персональный путь старения. Так, например, **Дж. Тернер** и **Д. Хелмс**<sup>1</sup> выделяют три взаимосвязанных и взаимоперекрывающихся процесса:

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

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

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

В теоретической модели **П. Балтеса** подчеркивается, что развитие имеет «всевозрастной» характер, продолжается на протяжении всей жизни, является многомерным, многонаправленным процессом, пластичным и включающим процессы роста (приобретений) и упадка (потерь)<sup>2</sup>. Согласно этой теории, развитие детерминировано сложным взаимодействием ряда факторов: внешнего (социальной среды), внутреннего (биологического) и синтезом биологического и социального. Эти факторы задают три направления развития: нормативное возрастное, нормативное историческое и ненормативное развитие жизни. *Нормативное возрастное развитие* связано с переходом от одного этапа к другому: в аспекте *биологического старения* (начало пубертатного периода или менопаузы) и в аспекте *социального старения* (влияние выхода на пенсию на поведение). *Нормативное историческое развитие* происходит в контексте тех глобальных социально-исторических событий, которые переживались целой возрастной группой (например, большинство 60-летних британцев имеют опыт получения продуктов по карточкам, а 20-летние их сограждане с этим не знакомы). *Ненормативное жизненное развитие* обусловлено влиянием событий, уникальных для жизни конкретного индивида (сыграть главную роль в фильме в 5-летнем возрасте, получить Нобелевскую премию). По мнению автора, сила воздействия факторов различается в зависимости от возраста. В пожилом возрасте велико влияние нормативных возрастных факторов, и необходимо учитывать накопленный эффект ненормативных личных событий<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: *Краснова О.В.* Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133—141.

<sup>2</sup> См.: *Балтес П.Б.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 60-80.

<sup>3</sup> См.: *Крайг Г.* Психология развития. С. 29.

Модель Балтеса позволяет четче выделить типическое в развитии всех людей, общее для конкретных поколений и особенное в жизни отдельной личности.

#### § 4. Проблема возрастных границ старости

Ученые разных специальностей (антропологи, геронтологи, психологи) имеют различные точки зрения на периодизацию человеческой жизни и возрастной отсчет старения, но большинство эмпирически выбирают возраст 60—65 лет как начало старости. В качестве иллюстрации можно привести несколько точек зрения.

Чешский профессор **Б. Пржигода**: старение — от 60 до 75 лет, старческий возраст — от 75 до 100 лет.

**Э.Б. Харлок**: старость или старение — от 60 лет до смерти.

**Дж. Биррен**: поздняя зрелость — 50—75 лет, старость — от 75 лет.

**Д.Б. Бромлей**: в условиях Англии цикл старения из 3 стадий: удаление от дел — 65 — 70 лет; старость — 70 лет и более; дряхлость, болезненная старость и смерть — до 110 лет.

Один из основоположников российской геронтологии И.В. Давыдовский считал, что никаких календарных дат наступления старости не существует<sup>1</sup>. Другой известный геронтолог Н.Ф. Шахматов, разрабатывавший подход к проблемам старения с позиции биологических закономерностей и тенденций, рассматривал психическое старение как результат возрастного-деструктивных изменений в высших отделах центральной нервной системы<sup>2</sup>. Он стремился доказать, что хотя процесс старения — это *закономерный процесс* возрастных изменений в органах и системах в ходе онтогенеза, приводящий к старости, но он имеет ярко выраженный *индивидуальный характер*. Место и время возникновения, преимущественное распространение, скорость прогрессирования определяют различные формы, или варианты, психического старения, так же как и продолжительность жизни. Поэтому даже с биологической точки зрения трудно выделить некую дату наступления старости. Термин «стареющие», предлагаемый Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), указывает на постепенность и непрерывность процесса.

<sup>1</sup> См.: Давыдовский И.В. Геронтология. М., 1966.

<sup>2</sup> См.: Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастлирое и болезненное. М., 1996. С. 31-36.

В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ, старение (пожилой возраст) длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин — с 55 до 74 лет. С 75 лет наступает старость (преклонный возраст). Период старше 90 лет — долгожительство (старчество).

Социальный критерий перехода к старости часто связывают с официальным возрастом выхода на пенсию. Однако в разных странах, для различных профессиональных групп, для мужчин и женщин пенсионный возраст неодинаков (в основном от 55 до 65 лет). Другие социально-экономические показатели «порога», перехода к старшему возрасту — это изменение основного источника дохода, изменение социального статуса, сужение круга социальных ролей.

Довольно существенным является различие так называемой «молодой старости», «третьего» возраста (обычно до 75 лет) и «старой старости», «четвертого» возраста (после 75 лет). Различение основано на применении функционального критерия — возможности для старого человека вести активную и независимую жизнь или же нуждаться в постороннем уходе.

Психологические критерии завершения, истощения периода зрелости и перехода к старости четко не сформулированы. Разрешение этого вопроса во многом связано с дискуссией по поводу специфических жизненных задач этого периода и существа кризиса перехода к поздней зрелости и старости. Очевидно, что внутри периода поздней зрелости (старости) должны быть выделены отдельные стадии психического развития.

### *§ 5. Возрастные психологические задачи и личностные кризисы в старости*

Кризис на границе зрелости и старости датируют примерно возрастом 55—65 лет. Содержание его в психологии представлено весьма смутно и мозаично. Метафорические описания («юность старости», «возраст увядания», «крутой поворот психической жизни», «борьба с собственным закатом» и т.п.) соседствуют с указанием на конкретные факторы, которые могут быть рассмотрены как причина кризиса.

Так, иногда кризис старшего возраста называют предпенсионным, тем самым выделяя в качестве главной детерминанты такой социальной фактор, как достижение пенсионного возраста или выход на пенсию. Действительно, на современном историческом этапе «объективной меткой», маркерным событием начала

периода старости служит наступление официального пенсионного возраста. Выход на пенсию кардинально изменяет образ жизни человека, включая потерю важной социальной роли и значимого места в обществе, отделение человека от своей референтной группы, сужение круга общения, ухудшение материального положения, изменение структуры психологического времени, вызывая иногда острое состояние «шока отставки».

Этот период оказывается трудным для большинства стареющих людей, вызывая негативные эмоциональные переживания. Однако индивидуальная выраженность и напряженность переживания пенсионного кризиса весьма различаются в зависимости от характера труда, от ценности его для индивида, от степени психологической подготовленности человека, его личностных особенностей и жизненной позиции, сложившейся в предшествующие годы. Так, расставание с тяжелой физической работой или нелюбимым профессиональным занятием может пройти совершенно безболезненно, даже радостно, как освобождение и возможность заняться чем-то другим, более приятным.

**Л.И. Анцыферова** делает вывод о том, что по совокупности характеристик (уровень активности, стратегии совладания с трудностями, отношение к миру и себе, удовлетворенность жизнью) можно различить два основных личностных типа пожилых людей<sup>1</sup>. Пожилые люди первого типа мужественно переживают уход на пенсию, переключаются на занятие новым интересным делом, склонны устанавливать новые дружеские связи, сохраняют способность контролировать свое окружение. Все это ведет к переживанию ими чувства удовлетворенности жизнью и даже увеличивает ее продолжительность. Пожилые люди второго типа характеризуются как пассивно относящиеся к жизни, испытывающие отчуждение со стороны окружающих. У них наблюдается сужение круга интересов, снижение показателей интеллекта по тестам, потеря уважения к себе, ощущение ненужности и личностной неадекватности.

Наиболее результативной *стратегией смягчения кризисной ситуации отставки* признана техника *«антиципирующего совладания»*. Выработка психологической готовности к новой социальной позиции включает предварительное планирование свободного времени, поиск нового жизненного уклада, новых путей включения в общество, предвидение негативных состояний и собы-

<sup>1</sup> См.: Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психологический журнал. 1994. № 3. С. 99—105.



тий; стремление воспринять «отставку» в позитивном плане как освобождение деятельности от жестких ограничений по содержанию и времени, как переход в более свободное пространство, позволяющее проявиться новым способностям человека. Противодействие социальному старению — сложный процесс обдумывания своей жизни и соответствующей деятельности, заблаговременное планирование жизни после прекращения профессиональной деятельности.

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

«Мир конечен, мир искривлен, мир замкнут, и замкнут он на Василии Михайловиче.

В шестьдесят-то лет шуба тяжела, ступени круты, а сердце днем и ночью с тобой. Шел себе и шел, с горки на горку, мимо сияющих озер, мимо светлых островов, над головой — белые птицы, под ногами — пестрые змеи, а пришел вот сюда, а очутился вот здесь; сумрачно тут и глухо, и воротник душит, и хрипло ходит кровь. Здесь — шестьдесят.

Все это, все уже. Трава тут не растет. Земля промерзла, дорога узка и камениста, а впереди светится только одна надпись: выход.

И Василий Михайлович был не согласен» (*Толстая Т.Н.* Круг // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 53).

Старость в концепции Э. Эриксона знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути<sup>1</sup>. Референтное окружение для человека старшего возраста, по мнению Э. Эриксона, — «человечество», «люди моего типа». Основные модальности поведения — «быть тем, кем стал», «сознавать, что когда-нибудь перестанешь существовать». Сущность психосоциального кризиса личности в

<sup>1</sup> См.: Эриксон Э. Детство и общество.

старости — это достижение целостности Эго. Возможность «успешного» перехода в старший психологический возраст Эриксон связывает с позитивным разрешением предыдущих возрастных кризисов. Цельность личности основывается на подведении итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Мудрость определяется Эриксоном как определенное состояние духа, как взгляд в прошлое, настоящее и будущее одновременно, освобождающий историю жизни от случайностей и дающий возможность установить связь и преемственность поколений. Мудрость представляет собой высшее достижение возраста старости. Разрешение финального кризиса требует углубленной внутренней работы, поисков, а не смирения и пассивности в принятии неизбежного конца. Если же человек ощущает, что не достиг тех целей, к которым стремился, или не может свести свои поступки в единое целое, то возникает страх смерти, ощущение безысходности, отчаяние. Разрешение кризиса идентичности конца жизни может быть зафиксировано в словах: «Я есть то, что меня переживет»<sup>1</sup>.

**Р. Пекк**, развивая идеи Эриксона, утверждал, что человеку необходимо преодолеть три подкризиса (или разрешить три конфликта), чтобы чувство цельности (полноценности) полностью сложилось<sup>2</sup>.

1. Переоценка собственного Я помимо профессиональной роли или какой-то другой социальной роли. Надо суметь перейти к новому рассмотрению себя, своей уникальности не через призму одной роли (профессионала или родителя), а с других позиций.

В связи с этим вспоминается восьмидесятилетний мужчина, который в опроснике «Кто Я?» все десять определений дал, исходя из уже оставшей позади профессиональной деятельности: «Я — бывший инженер; бывший заводделом; тот, кто проработал 40 лет на одном месте» и т.д.

2. Осознание факта ухудшения здоровья и старения тела, выработка необходимого «равнодушия», терпимости. Успешное старение возможно, если человек сможет приспособиться к неизбежному физическому дискомфорту или найдет такое занятие, которое поможет ему отвлечься.

Как утверждал один из современных сатириков, здоровье после 50 лет — это когда каждый день болит в другом месте.

<sup>1</sup> См.: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

<sup>2</sup> См.: Крайг Т. Психология развития. С. 787—788.

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

По данным Н.Ф. Шахматова, многие пожилые люди, хотя и не проявляют глубокого интереса к вопросам смерти, но и не испытывают травмирующих переживаний от беседы на эту тему (конечно, при условии соблюдения такта и осторожности). Обычными ответами на вопросы соответствующего рода были: «Стараюсь не думать и не думаю о смерти», «Зачем думать о ней, какой в этом прок», «Боюсь не смерти, а физических страданий, которые могут ей сопутствовать».

Ролевая переориентация пожилого человека сочетается с необходимостью научиться уступать более молодым лидерские позиции в семье и профессиональной деятельности. Об этом писал Б. Ливехуд, связывая преодоление кризиса пожилого возраста с открытием новых смыслов жизни, духовных ценностей. Тогда и наблюдение за молодыми, входящими в период наивысших достижений, принесет человеку радость, а не зависть и стремление вставить палки в колеса<sup>2</sup>.

В интегральной периодизации общего психического развития **В.И. Слободчикова** и **Г.А. Цукерман** старость рассматривается как пятая, завершающая ступень развития — «универсализация»<sup>3</sup>. Универсализация понимается как выход за пределы индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей. Особые направления деятельности — работа по завершению того, что может быть завершено, и по принятию незавершенности (несовершенства) себя и мира. Характерным становится добровольный отказ от инициативности как нетерпеливого побуждения событий несвоевременных.

В приведенной периодизации норма психического развития понимается как указание на высшие возможности, на вершинные достижения данного возраста. Чем старше возраст, тем реже в реальной жизни человека обнаруживается совокупность возрастных характеристик, введенных в схему периодизации. В этом смысле примерами нормы авторы считают лишь редчайшие уникальные биографии людей, про которых говорят: «Человек на все времена!» Это жития святых, жизнь А. Швейцера, Я. Корчака, А. Сахарова, т.е. людей, сменивших заслуженную славу профессионалов на безвестное служение общечеловеческим ценностям. В личных биографиях большинства людей — множество примеров несоответствия

<sup>1</sup> См.: Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. С. 54-60.

<sup>2</sup> См.: Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Калуга, 1994.

<sup>3</sup> См.: Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 44.

нормативному развитию, примеров остановки, регресса, выхода на уровень обыденного функционирования.

«Каждый период жизни имеет свой собственный смысл, свою собственную задачу. Найти их и себя в них является одной из важнейших задач приспособления к жизни», — писал Э. Штерн<sup>1</sup>.

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

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

## § 6. *Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в старости*

Центральная характеристика социальной ситуации развития в старости связана со сменой общественной позиции, с выходом на пенсию и удалением от активного участия в производительном труде.

Существующий в обществе ограниченный и негативный характер «культурных эталонов» старости и неопределенность социальных ожиданий в отношении пожилого человека в семье не позволяют рассматривать *социальную ситуацию жизни* пожилого человека как полноценную *ситуацию развития*. Уходя на пенсию, человек сталкивается с необходимостью важного, трудного и абсолютно самостоятельного выбора в решении вопроса: «Как быть старым?» На первый план выдвигается активный, творческий подход самого человека к собственному старению. Превраще-

<sup>1</sup> Цит. по: АувехуЪ Б. Кризисы жизни — шансы жизни. С. 30.

ние социальной ситуации жизни в ситуацию развития — это в настоящее время индивидуальная личностная задача каждого пожилого человека<sup>1</sup>.

Подготовка к выходу на пенсию, рассматриваемая как выработка готовности к смене социальной позиции, — необходимый момент психического развития в старости, как направленность на школьное обучение в пяти-шестилетнем возрасте или как профориентация, профессиональное самоопределение в юности.

Решение общечеловеческой проблемы «проживания/переживания старости», *выбора стратегии старения* не рассматривается узко, как некое одномоментное действие, это растянутый, может быть, на годы процесс, связанный с преодолением нескольких личностных кризисов.

На пороге старости человек решает для себя вопрос: пытаться ли ему сохранять старые, а также создавать новые социальные связи или перейти к жизни в кругу интересов близких и своих собственных проблем, т.е. перейти к жизни в целом индивидуальной. Этот выбор определяет ту или иную стратегию адаптации — сохранение себя как личности и сохранение себя как индивида.

В соответствии с этим выбором и, соответственно, стратегией адаптации ведущая деятельность в старости может быть направлена либо на сохранение личности человека (поддержание и развитие его социальных связей), либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания психофизиологических функций. Оба варианта старения подчиняются законам адаптации, но обеспечивают различное качество жизни и даже ее продолжительность.

Стратегия адаптации *«по типу замкнутого контура»* проявляется в общем снижении интересов и притязаний к внешнему миру, эгоцентризме, снижении эмоционального контроля, в желании спрятаться, в чувстве неполноценности, раздражительности, которая со временем сменяется равнодушием к окружающим. Примерно о такой модели старения говорят, описывая *«пассивное старение»*, поведение по типу *«эгоистической стагнации»*, *потерю социального интереса*.

Альтернатива состоит в поддержании и развитии многообразных связей с обществом. В этом случае ведущей деятельностью в старости может стать *структуризация и передача жизненного опыта*. Вариантами адекватных возрасту видов социально значимой дея-

<sup>1</sup> См.: Шаповаленко Я.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. Лето. С. 27—41.

тельности могут быть продолжение профессиональной деятельности, написание мемуаров, преподавание и наставничество, воспитание внуков, учеников, общественная деятельность.

В 1999 г. (в Международный год пожилого человека в Москве) в галерее naive искусства «Дар» в рамках проекта «Никогда не поздно быть наивным» состоялась выставка пяти художников России. Там были Представлены произведения лучших, официально признанных так называемых «наивных художников»: Александра Суворова, Павла Леонова, Василия Григорьева, Любови Майковой, Елены Волковой. Каждый из них начал писать либо раскрылся как художник именно в пожилом возрасте. Например, Любовь Майкова впервые взяла кисть в руки в 79 лет. И их картины, яркие, истинно «живописные», — проявление потребности в «чистом» искусстве, проявление мудрости и индивидуальности, особого глубокого внутреннего мира, который состоялся в душах очень простых людей. Это тот идеал творческой деятельности в старости, тот высокий образец полноты жизни и цельности, который не всем доступен, но к которому следовало бы стремиться.

Сохранение себя как личности предполагает возможность по-сильно трудиться, иметь разносторонние интересы, стараться быть нужным близким людям, ощущать «вовлеченность в жизнь».

И даже — при самых суровых обстоятельствах: очень пожилая, больная, прикованная к постели женщина радуется, что может приносить пользу близким: «Ведь вы же целый день на работе, квартира без присмотра, а тут хоть я дома, присмотрю».

**А.Г. Лидере** считает, что особая «внутренняя работа» по принятию своего жизненного пути, по переосмыслению пережитого в условиях невозможности реальных существенных изменений жизни и выполняет функцию ведущей деятельности в старости<sup>1</sup>.

**Н.С. Пряжников** предложил выделить специфику самоопределения и деятельности на разных этапах старости<sup>2</sup>:

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

1. *Социальная ситуация развития:*

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

— основные контакты еще носят больше производственный характер, когда, с одной стороны, коллеги могут ожидать, чтобы дан-

<sup>1</sup> См.: Лидере А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. 2000. № 2. С. 6—11.

<sup>2</sup> См.: Пряжников Н.С. Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. 1999. № 2. С. 111-123.

ный человек поскорей ушел с работы (а сам человек это чувствует), а с другой стороны, человека не хотят отпускать и он сам втайне надеется, что пенсия для него наступит позже, чем для многих его сверстников;

— отношения с родственниками, когда, с одной стороны, человек еще может в немалой степени обеспечивать свою семью, включая и внуков (и в этом смысле он «полезен» и «интересен»), а с другой стороны, предчувствие своей скорой «ненужности», когда он перестанет много зарабатывать и будет получать свою «жалкую пенсию»;

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

## 2. *Ведущая деятельность:*

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

— стремление передать свой опыт ученикам и последователям;

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

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

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

### 1. *Социальная ситуация развития:*

— старые контакты (с коллегами по работе) в первое время еще сохраняются, но в дальнейшем становятся все менее выраженными;

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

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

— обычно родные и близкие стремятся к тому, чтобы пенсионер, «у которого и так много времени», больше занимался воспитанием

внуков, поэтому общение с детьми и внуками также является важнейшей характеристикой социальной ситуации пенсионеров.

## 2. Ведущая деятельность:

— прежде всего это «поиск себя» в новом качестве, это проба своих сил в самых разных видах деятельности (в воспитании внуков, в домашнем хозяйстве, в хобби, в новых отношениях, в общественной деятельности и т. п.) — это самоопределение методом «проб и ошибок»; фактически у пенсионера времени много, и он может себе позволить это (правда, все это происходит на фоне ощущения того, что «жизнь с каждым днем все уменьшается и уменьшается...»);

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

— все более усиливающееся стремление «поучать» или даже «стыдить» людей более молодого возраста;

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

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

## 1. Социальная ситуация:

— общение в основном с такими же старцами;

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

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

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

## 2. Ведущая деятельность:

— досуговое увлечение (нередко пенсионеры меняют одно увлечение за другим, что несколько опровергает представление об их «ригидности»; они по-прежнему продолжают искать себя, искать смыслы в разных деятельности...). Главная проблема такого поис-



ка — «несоразмерность» всех этих деятельностей по сравнению с предыдущей («настоящей») работой;

— стремление всяческими путями подтвердить свое чувство собственного достоинства, согласно принципу: «Пока я хоть что-то полезное делаю для окружающих, я существую и требую к себе уважения»;

— для части стариков в этот период (даже когда здоровье еще достаточно хорошее и нет никаких причин «прощаться с жизнью») ведущей деятельностью может стать подготовка к смерти, что выражается в приобщении к религии, в частом хождении на кладбище, в разговорах с близкими о «завещании».

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

#### 1. Социальная ситуация:

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

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

#### 2. Ведущая деятельность:

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

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

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

#### 1. Социальная ситуация:

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

— у здорового долгожителя могут появиться новые друзья и знакомые;

— поскольку долгожитель — явление редкое, то пообщаться с таким старцем стремятся самые разные люди, включая представителей средств массовой информации. Поэтому круг знакомых у долгожителя может даже несколько расшириться.

## 2. *Ведущая деятельность:*

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

## § 7. *Личностные особенности в старости*

Среди ряда факторов, обуславливающих социальный и психологический статус пожилого человека, важное место занимает фактор физического здоровья, физической активности, значение которого тем выше, чем старше возраст<sup>1</sup>.

*Физическое состояние, самочувствие* во многом определяет место пожилого человека в семье и в обществе. При выраженных формах физического упадка, дряхлости, выраженных возрастных изменениях опорно-двигательного аппарата, слепоте положение старика приближается к положению соматического больного. Болезненный характер физического увядания определяет форму психического старения и в целом психическую жизнь. При этом на второй план отступает все то, что составляет содержание переживаний собственно старения, нового отношения с окружающими.

Ограничение физических возможностей и ощущения недомогания рассматриваются как сигнал о начале старения. «Старики начинают чувствовать свое тело как невозможность им пользоваться»,— писал Лопес Ибор<sup>2</sup>. Происходящие физиологические изменения переживаются и осознаются человеком. Для первых этапов старения особенно типично повышенное внимание к возрастным изменениям в физическом состоянии. Первые признаки увядания (потеря зубов, появление лишнего веса) вызывают стремление обнаружить причину неприятных явлений и избавиться от них с помощью медикаментозных средств. В сознании человека старость (как биологический процесс) отражается преимущественно как физический недуг, болезненное состояние. По существу старение представ-

<sup>1</sup> См.: *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. С. 44-51.

<sup>2</sup> Там же. С. 46.

ляет собой состояние постоянно переживаемого физического недомогания, выраженного то в большей, то в меньшей степени. Оно предстает в виде симптомов, в основном знакомых человеку и по более ранним возрастным периодам: вялость, повышенная утомляемость, болезненные ощущения в различных частях тела, обычно непродолжительные по времени. Указанные ощущения физического нездоровья являются *отражением самого инволюционного процесса*. Возрастное снижение физической силы и подвижности лежит в основе столь знакомого и привычного *внешнего облика* старого человека.

Пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, чаще жалуются на свои старческие недуги.

*Физическое неблагополучие* — важная причина *неудовлетворенности жизнью в старости*. Частыми следствиями этого бывают оскудение чувств, очерствение, прогрессирующая утрата интереса к окружающему, изменение отношений с близкими, понижение всех видов самооценки.

Однако *отношение к собственному старению* — активный элемент психической жизни в старости. Моменты осознания факта физических и психических возрастных изменений, признание естественности ощущений физического нездоровья составляют новый уровень самосознания. Терпимость или нетерпимость пожилого человека к ограничению физических сил и возможностей, к физической слабости с болезненными ощущениями отражают отношение к собственному старению.

При стратегии активного совладения с трудностями обнаруживается осознанное отношение к возрастным изменениям, продолжающим выявляться с годами. Эта новая позиция в большей степени зависит от самого человека. К примеру, это может быть ироничный взгляд на себя — старика, шутовское согласие с утратой прежних физических возможностей, с болезненными ощущениями.

Л. Сенека в «Нравственных письмах к Луцилию» (письмо XXX) пишет о современном ему историке, последователе Эпикура — А. Бассе: «Он изнемогает в борьбе со старостью, она гнетет его слишком сильно, чтобы ему подняться... но наш Басе бодр духом... Вот что дает философия: веселость, несмотря на приближение смерти, мужество и радость, несмотря на состояние тела, силу, несмотря на бессилие. Хороший кормчий плывет и с изодранными парусами, и даже когда снасти сорвет, он приспособит, что осталось, и плывет дальше» .

<sup>1</sup> Цит. по: *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. С. 50.

Безразличие к недужным и болезненным ощущениям, которое нередко можно наблюдать в случаях глубокой старости, рассматривается как свидетельство глубокого снижения жизненного тонуса.

**Мотивационно-потребностная сфера.** Обнаружено, что перечень, номенклатура потребностей в старом возрасте во многом та же самая, что и в предыдущие периоды жизни. По данным К. Рошакка, изменяется структура, иерархия потребностей: прослеживается выдвигание в центр потребностной сферы потребности в избегании страдания, потребности в безопасности, потребности в автономии и независимости, потребности в проецировании на других своих психических проявлений<sup>1</sup>. И в то же время наблюдается смещение на более отдаленные планы потребностей в творчестве, в любви, в самоактуализации и чувстве общности.

В поздний период жизни происходит общее изменение временной жизненной перспективы. По мере того как удлиняется прошлое, будущее представляется все более ограниченным и менее реальным. Большее значение теперь имеют жизнь в настоящем и воспоминания о прошлом, чем будущее. Феномен обращенности пожилых людей к воспоминаниям прошлого, их особой эмоциональной окрашенности — существенный момент психической жизни пожилых. Многие старые люди начинают жить «одним днем», наполняя каждый такой день заботами о здоровье, хлопотами по хозяйству.

Например, по нашим данным, почти треть опрошенных пожилых людей на вопрос о планах на будущее отвечали: «Не планирую» или «Нет будущего». Другие две трети говорили о будущем, связывая его с занятиями конкретной деятельностью в ближайшие несколько месяцев (посадить огород, сделать ремонт, помочь кому-либо (детям, внукам)) или просто надеясь «прожить еще несколько лет», «дожить до свадьбы внучки», «увидеть правнука»<sup>2</sup>.

Сокращение «оси будущего» и акцентирование значимости повседневных дел (в том числе для сохранения ощущения занятости, нужности, полезности для себя и окружающих) перестраивают переживание психологического времени. Описывается феномен ускорения движения времени, когда годы и десятилетия субъективно протекают все быстрее. С другой стороны, обнаруживается «растягивание времени», когда какое-нибудь небольшое событие (посещение поликлиники или магазина) эмоционально заполняет собой весь день.

<sup>1</sup> См.: Рошак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте: Автореф. дис. М., 1990.

<sup>2</sup> См.: Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. Лето. С. 27—41.

Хорошее физическое здоровье, умеренный характер общих возрастных изменений, долгожительство, сохранение деятельного образа жизни, высокое общественное положение, наличие супруга и детей, материальный достаток не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. И при наличии этих признаков, каждого в отдельности и вместе взятых, пожилой человек может считать себя ущербным и полностью не принимать свое старение.

Н.Ф. Шахматов в своем анализе старения стремился показать неразрывную связь биологической и психологической сторон старения<sup>1</sup>. Он настаивал на том, что благоприятные формы психического старения характеризуются гармоничным снижением физических и психических функций (при качественной сохранности их функционирования), что сопровождается согласием с самим собой, с естественным ходом событий, и в том числе с неминуемостью завершения собственной жизни.

Заслуживает внимания приводимая Шахматовым *характеристика мотивационно-потребностной сферы и жизненной позиции* пожилых людей, которые считали свое старение удачным, успешным, благоприятным и даже *счастливым*:

— отчетливая ориентировка этих пожилых людей на настоящее. Эти люди не обнаруживают какой-либо проекции на прошедшее, но также нет и устойчивых планов деятельной жизни на будущее. Сегодняшнее старческое существование принимается без каких-либо оговорок и без планов к изменению в лучшую сторону;

— тенденция к пересмотру прошлых активных целевых установок, правил и убеждений, впервые появившаяся в позднем возрасте. Подобная мыслительная работа приводит к *выработке новой, созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позиции*. Окружающая жизнь, сегодняшнее состояние здоровья, физические недуги, быт воспринимаются терпимо, такими, какие они есть;

— появление новых интересов, ранее не свойственных данному человеку. Среди них особо выделяются обращение к природе, наклонность к стихосложению, желание бескорыстно быть полезным окружающим, в первую очередь больным и слабым, иногда впервые *появляется* любовь к животным;

— устойчивая мыслительная работа, отражающая стремление переосмыслить свой прошлый жизненный опыт, прошлую деятель-

<sup>1</sup> См.: Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. С. 35-36.

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

Примеры положительного отношения к жизни в старости можно увидеть в ряде самоописаний старения известными и выдающимися личностями (Цицерон, И.П. Павлов, К.И. Чуковский и др.). К.И. Чуковский писал в своем дневнике: «...никогда я не знал, что так радостно быть стариком, что ни день — мои мысли добрей и светлей» .

**Особенности Я-концепции.** Относительно особенностей Я-концепции в позднем возрасте мнения исследователей расходятся. С одной стороны, имеются сведения о негативных характеристиках самосознания, выраженном снижении самооценки и удовлетворенности жизнью у многих людей. В других работах обнаруживаются противоположные факты.

В исследованиях **О.Н. Молчановой** показано, что наряду с общим снижением ценности Я и его отдельных аспектов с возрастом проявляется и другая тенденция, названная автором *психологическим витауктом*<sup>1</sup>. Психологический витаукт — это факторы стабилизации и компенсации Я-концепции в позднем возрасте. Среди них: высокая реальная самооценка по ряду параметров; фиксация на позитивных чертах своего характера; снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальной самооценкой; относительно высокий уровень самоотношения; признание своей позиции удовлетворительной (даже если она крайне низка); ориентация на жизнь детей и внуков; ретроспективный характер самооценки.

Психологическое старение имеет внутренне противоречивый характер, что находит свое отражение в качественном своеобразии и разнонаправленных тенденциях Я-концепции человека и обуславливает резко выраженные индивидуальные вариации.

**Типологии личности в пожилом возрасте.** По результатам нескольких лонгитюдных исследований, при переходе от средней к

<sup>1</sup> См.: *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. С. 60-70.

<sup>2</sup> См.: *Молчанова О.Н.* Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витаукта // *Мир психологии.* 1999. № 2. С. 133—141.

поздней взрослости важные аспекты личности сохраняются неизменными. Постоянство относится, например, к таким характеристикам личности, как уровень нейротизма (тревожности, подавленности, импульсивности), соотношение экстраверсии и интроверсии, уровень открытости опыту<sup>1</sup>.

По мнению ряда авторов, в старости редко вырабатывается новая жизненная позиция. Скорее, это заострение и модификация имеющейся жизненной позиции под влиянием новых обстоятельств. Личность старого человека все же остается сама собою.

В эмпирическом исследовании американских психологов были обследованы мужчины, находящиеся на пенсии или частично занятые. Были выделены пять основных типов личностных черт<sup>2</sup>.

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

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

3. *Защитный тип* — характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности», неохотное принятие помощи от других людей. Девиз людей с оборонительным отношением к наступающей старости — активность даже «через силу». Расценивается как невротический тип.

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

<sup>1</sup> См.: КрайзГ. Психология развития. С. 867—872.

<sup>2</sup> См.: Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. С. 131—132.

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

И.С. **Кон** в качестве критерия для выделения социально-психологических типов старости использует направленность деятельности<sup>1</sup>.

*Позитивные, психологически благополучные типы старости:*

- 1) продолжение после выхода на пенсию общественной жизни, активное и творческое отношение;
- 2) устройство собственной жизни — материальное благополучие, хобби, развлечения, самообразование; хорошая социальная и психологическая приспособленность;
- 3) приложение сил в семье, на благо другим ее членам; чаще это женщины. Хандры и скуки нет, но удовлетворенность жизнью ниже, чем в двух первых группах;
- 4) смысл жизни связывается с укреплением здоровья; более характерно для мужчин. Этот вид организации жизнедеятельности дает определенное моральное удовлетворение, но иногда сопровождается повышенной тревожностью, мнительностью в отношении здоровья.

*Отрицательные типы развития:* 1) агрессивные ворчуны, 2) разочаровавшиеся в себе и в собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, глубоко несчастные.

Анализируя специфику *эмоциональных переживаний в старости*, **М.В. Ермолаева** приходит к выводу, что феномен оценки качества и смысла жизни на данном возрастном этапе является сложным и недостаточно изученным<sup>2</sup>. Возможно, что факторы, обуславливающие удовлетворенность жизнью в старости, отличны от факторов, обуславливающих неудовлетворение ею. Эмоциональное переживание удовлетворенности жизнью в старости связано с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временной перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. Неудовлетворенность жизнью как суммарное переживание связано с оценкой внешних и внутренних условий жизни и складывается из озабоченности своим ухудшаю-

<sup>1</sup> См.: *Кон И.С.* Ребенок и общество.

<sup>2</sup> См.: *Ермолаева М.В.* Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. 1999. № 2. С. 123-133.



шимся здоровьем, внешностью, нехваткой материальных средств, актуальным отсутствием физической и моральной поддержки, фактической изоляцией. Вместе с жизненной мудростью центральным психологическим новообразованием старости является *способность жить более глубокими слоями души*, но это лишь возможность, реализация которой зависит от человека.

## § 8. Познавательная сфера в период старения

*Снижение психической тонуса, силы и подвижности* составляет основную возрастную характеристику психического реагирования в старости. Геронтолог Э.Я. Штернберг делает вывод, что основное, что характеризует старение, — это снижение психической активности, выражающееся в сужении объема восприятия, затруднении сосредоточения внимания, замедлении психомоторных реакций. У пожилых людей возрастает время реакции, замедляется обработка перцептивной информации и снижается скорость когнитивных процессов.

Применительно к *благоприятным формам* психического старения существенно, что, несмотря на эти изменения силы и подвижности, сами психические функции остаются *качественно неизменными* и практически сохранными. Изменение силы и подвижности психических процессов в старости оказывается сугубо индивидуальным.

П. Балтес разрабатывал идею о том, что интеллектуальная сфера пожилого человека поддерживается посредством механизма избирательной оптимизации и компенсации<sup>1</sup>. Избирательность проявляется в постепенном сокращении видов деятельности, когда отбираются только самые совершенные и на них сосредотачиваются все ресурсы. Некоторые утраченные качества, например физическая сила, компенсируются за счет новых стратегий выполнения действий.

*Память.* Широко распространено представление о нарушениях памяти как основном собственно возрастном симптоме психического старения. Фиксация на нарушениях памяти типична и для самих старых людей.

Общий вывод многочисленных исследований последних лет относительно влияния старения на память состоит в том, что память

<sup>1</sup> См.: Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 65-70.

действительно ухудшается, но это не однородный и не однонаправленный процесс. Большое число факторов, не связанных напрямую с возрастом (объем восприятия, избирательность внимания, снижение мотивации, уровень образования), оказывают воздействие на качество выполнения мнемических заданий.

Указывается, что у пожилых людей, по-видимому, ниже эффективность организации, повторения и кодирования запоминаемого материала<sup>1</sup>. Однако тренировка после тщательного инструктирования и небольшой практики существенно улучшает результаты, даже у самых старых (тех, кому около 80 лет). Однако эффективность подобного обучения молодых людей выше, т.е. резервные возможности развития у пожилых людей меньше.

Разные виды памяти — сенсорная, кратковременная, долговременная — страдают в разной степени. «Основной» объем долговременной памяти сохраняется. В период после 70 лет в основном страдает *механическое запоминание*, а лучше всего работает *логическая память*. Большой интерес представляют исследования *автобиографической памяти*.

*Интеллект*. В рамках иерархического подхода к рассмотрению интеллекта при характеристике когнитивных изменений в старости выделяют «кристаллизованный интеллект» и «подвижный интеллект». *Кристаллизованный интеллект* определяется количеством приобретенных в течение жизни знаний, способностью решать задачи, опираясь на имеющуюся информацию (дать определения понятий, объяснить, почему красть нехорошо). *Подвижный интеллект* подразумевает способность решать новые проблемы, для которых нет привычных способов. Оценка общего интеллекта (Q-фактор) складывается из совокупности оценок и кристаллизованного, и подвижного интеллекта.

Исследования, проведенные в первой трети XX в., демонстрировали типичную кривую старения: после 30-летнего возраста, на который приходился пик интеллектуального развития, начинался процесс нисхождения, в меньшей степени затрагивавший вербальные характеристики. Позднее, когда были предприняты усилия по преодолению влияния вмешивающихся переменных, было показано, что значительное снижение интеллектуальных показателей можно констатировать только после 65 лет. Например, в масштабном Ситлском лонгитюдном исследовании старения, продолжительностью более 20 лет, при тестировании измерялись способность выполнять основные арифметические операции и оперирование числами, уме-

<sup>1</sup> См.: *Стюарт-Гамильтон Я.* Психология старения. С. 79 — 104.

ние делать логические выводы, зрительно-пространственные отношения, вербальное понимание и гибкость<sup>1</sup>.

Отмечается, что хотя оценка интеллекта, определяемая количеством правильных ответов по тесту, в старости снижается, однако интеллектуальный коэффициент (IQ) с возрастом почти не изменяется, т.е. человек в сравнении с другими членами своей возрастной группы на протяжении жизни сохраняет примерно одинаковый уровень интеллекта. Человек, демонстрировавший средний IQ в период ранней взрослости, с наибольшей вероятностью будет иметь средний IQ в старости.

Существуют доказательства того, что кристаллизованный интеллект более устойчив к старению по сравнению с подвижным, снижение которого, как правило, выражается резче и в более ранние сроки. Подчеркивается, что большое значение при оценке интеллекта имеет фактор времени: ограничение времени, отводимого на решение интеллектуальных задач, приводит к заметному различию результатов пожилых и молодых людей даже по тестам на кристаллизованный интеллект. В то же время имеет место возрастное варьирование: снижение даже подвижного интеллекта происходит не у всех. Часть представителей группы пожилых людей (по одним данным — 10—15%, по другим — несколько меньше) сохраняют свой юношеский уровень интеллекта. В группах пожилых людей наблюдается увеличение (по сравнению с более молодыми испытуемыми) вариативности в результатах тестирования по многим когнитивным и мнемическим критериям, что иногда связывают с морфофункциональными изменениями головного мозга.

С точки зрения оказания консультативной и практической помощи пожилым людям важно учитывать следующие характерные психофизиологические изменения при нормальном старении<sup>2</sup>:

1. Замедление реакций при большей и более быстрой утомляемости.
2. Ухудшение способности к восприятию.
3. Сужение поля внимания.
4. Уменьшение длительности сосредоточения внимания.
5. Трудности распределения и переключения внимания.
6. Снижение способности к концентрации и сосредоточению внимания.
7. Повышенная чувствительность к посторонним помехам.
8. Некоторое уменьшение возможностей памяти.

<sup>1</sup> См.: *Стюарт-Гамильтон Я.* Психология старения. С. 42—51.

<sup>2</sup> См.: *ЛаннД.* Улучшаем память — в любом возрасте. М., 1993. С. 119—237.

9. Ослабление тенденции к «автоматической» организации за-  
поминаемого.

10. Трудности воспроизведения.

*Принцип «компенсации дефекта»* должен применяться для  
решения когнитивных проблем старения.

В одном из своих интервью известный литературовед Д.С. Лихачев на вопрос, как ему удастся, несмотря на преклонный возраст, вести активную научную и общественную жизнь, ответил, что помогает размеренный образ жизни, четкий режим, отсутствие больших перерывов в работе и избирательный подход к выбору тем. Он пояснил: «Основная моя специальность — древнерусская литература, но я то о Пастернаке пишу, то о Мандельштаме, обращаюсь даже к вопросам музыки, архитектуры. Дело в том, что есть такие области науки, которые по возрасту мне уже трудны. Скажем, текстология — изучение текстов: для этого нужна очень хорошая память, а у меня она уже не та, что в молодости» («Новая газета». 1997. № 46 (466)).

Таблица 18

**Способы компенсации когнитивных и мнемических трудностей  
в пожилом возрасте**

Симптом (Пример)	Способ компенсации
Замедление реакций при большей и более быстрой утомляемости. <i>Трудно быстро вспомнить нужную информацию</i>	— Избегать спешки — Распределять время — Выработать дополнительные стратегии (предварительная подготовка к важной встрече, просмотр имен и фотографий, набросать план разговора, порепетировать) — Делать перерывы — Организовать рабочее место — Относиться терпимо к собственным слабостям
Ухудшение способности к восприятию. <i>Возрастные изменения в сенсорных функциях (слух, зрение, вкус, обоняние, осязание).</i>	— Прибегнуть к помощи корректирующих очков, лупы, слухового аппарата — Садиться поближе к собеседнику и поближе к экрану телевизор. — Без стеснения просить повторить сказанное — Наклонять ухо ко рту собеседника
Уменьшение длительности сосредоточения внимания. <i>Отвлекаемость, быстрая утомляемость</i>	— Делать паузы, прогулки, отдых, сон — Осознать отвлекающие факторы — Учитывать собственные неблагоприятные состояния (волнение, усталость) и отложить дело на другое время
Трудности распределения и переключения внимания. <i>Становится труднее делать несколько дел одновременно</i>	— Выбрать главные дела — Делать их последовательно («есть слона чайными ложками», «не вертеться, а поворачиваться»)

<p>Уменьшение объема внимания. <i>Сосредоточение на одном аспекте ситуации (приближающийся автобус) приводит к игнорированию других (машины на проезжей части)</i></p>	<p>— Осознанные стратегии распределения внимания и учета всех сторон ситуации</p>
<p>Чувствительность к помехам, соскальзывание на промежуточные действия. <i>Писал письмо, пошел за очками, отвлекся на пятно на ковре, забыл, зачем пришел</i></p>	<p>— Мысленно воспроизводя события в обратном порядке, найти отправную точку — Фиксировать свои мысли на первоначальной цели, визуализировать ее — Использовать речевые команды себе</p>
<p>Автоматизм действий и ошибки памяти. <i>Сомнения в том, закрыли ли дверь, выключили ли утюг</i></p>	<p>— Сознательная проверка рутинных действий (отвести для утюга такое место, чтобы его нужно было переставить при выключении) — Вставлять паузы для размышлений между двумя действиями и «фотопаузы» (подчеркнутое осознание действия) — Использовать парадоксальные зрительные подсказки (чтобы не забыть о работающей стиральной машине, захватить с собой в другую комнату стиральный порошок, как напоминание о процессе)</p>
<p>Повседневная забывчивость. <i>Забывание зонта, поиски ключей перед выходом из дома</i></p>	<p>— Организация пространства дома, порядок и визуальные подсказки — «Сказано — сделано» — не откладывать то, что может быть сделано сразу (сразу написать другу, как только вспомните о нем)</p>
<p>Потеря нити высказывания. <i>Начало сказано, а что дальше?</i></p>	<p>— Прибегнуть к словесным шаблонам («как я уже говорил», «в связи с этим очень важно отметить» и т.п.), к повторению сказанного другими словами, чтобы выиграть время для вспоминания — Задавать вопросы, вставлять собственный комментарий</p>
<p>Трудно выполнять прежние виды деятельности</p>	<p>— Ограничить время деятельности — Найти другие варианты внутри той же области</p>

Особую группу исследований и обсуждений составляет проблема мудрости как когнитивного свойства, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект, связанный с опытом и личностью человека. Когда говорят о мудрости, имеют в

виду прежде всего способность *взвешенных суждений* по практическим неясным вопросам жизни.

*Основные свойства мудрости*, согласно П. Балтесу<sup>1</sup>:

— это решение важных и сложных вопросов (часто это вопросы о смысле жизни);

— исключительно высокий уровень знаний, советов и суждений;

— необычайно широкие, глубокие и сбалансированные знания, которые могут применяться в особых ситуациях;

— это сочетание ума и добродетели (характер), которое может быть использовано ради личного благополучия и для пользы человечества;

— хотя достижение мудрости нелегко, распознают ее большинство людей без труда.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ:

1. В чем заключается комплексный подход к пониманию феномена старения и старости?
2. Перечислите известные вам стереотипы в отношении старости. Подумайте, исходя из собственного жизненного опыта, можно ли оспорить некоторые из них?
3. В чем состоит актуальность геронтопсихологии как самостоятельного раздела психологии развития?
4. В чем, на ваш взгляд, заключаются достоинства и ограничения различных теорий старости?
5. Каковы основные психологические изменения в старости?
6. Какие стратегии (типы) старения выделяют?
7. Какова роль личностного фактора в процессе старения? Связаны ли когнитивные изменения в старости с особенностями личности?
8. В чем особенности социальной ситуации развития в пожилом возрасте?
9. Обозначьте тенденции изменения деятельности на протяжении периода старости.
10. Жизненная мудрость рассматривается как центральное новообразование старшего возраста. Покажите единство и взаимосвязь когнитивных и личностных аспектов этого психологического образования.

<sup>1</sup> См.: *Балтес П.Б.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 60-80.

## ЗАДАНИЕ 1

Проанализируйте отрывки из повести И.А. Бунина «Деревня», выделяя возрастно-психологические особенности главного героя:

- приведите признаки возрастного кризиса героя;
- как предстает прошлое в его воспоминаниях;
- какие переживания характеризуют внутренний мир героя в настоящий момент;
- какие варианты перспективы будущего Тихона Ильича вы можете представить?

«Он жадно хлебал с блюдечка горячий чай, сосал, держа на языке, кусочек сахара. Он рассеянно и подозрительно покосился, хлебая чай, на простенок, на мужика в желтом кафтане, на карточки в рамках из раковин и даже на иерея в муаровой рясе.

«Не до леригии нам, свиньям!»—подумал он и, как бы оправдываясь перед кем-то, грубо прибавил: — Поживи-ка у деревни, — похлебай-ка кислых щей!

Косясь на иерея, он чувствовал, что все сомнительно... даже, кажется, и обычное благоговение его к этому иерею... сомнительно и не продумано. Если подумать хорошенько... Но тут он поспешил перевести взгляд на московский кремль.

— Срам сказать,—пробормотал он. — В Москве сроду не бывал!

Да, не бывал. А почему? Кабаны не велят! То торговашество не пускало, то постоялый двор, то кабак. Теперь вот не пускают жеребец, кабаны. Да что — Москва! В березовый лесишко, что за шоссе, и то десять лет напрасно прособирился. Все надеялся как-нибудь урвать свободный вечерок, захватить с собой ковер, самовар, посидеть на траве, в прохладе, в зелени — да так и не урвал... Как вода меж пальцев, скользая дни, опомниться не успел — пятьдесят стукнуло, вот-вот и конец всему, а давно ли, кажись, без порток бегал? Прямо вчера!

Неподвижно смотрели лица из рамок-раковинок. Вот на полу (посреди густой ржи) лежат двое — сам Тихон Ильич и молодой купец Ростовцев — и держат в руках стаканы, ровно до половины налитые темным пивом... Какая дружба завязалась было между Ростовцевым и Тихоном Ильичей! Как запомнился тот серый масляничный день, когда снимались! Но в каком году это было? Куда исчез Ростовцев? Теперь нет даже уверенности, жив он или нет...

<...> Смеркалось, гряды сплошных облаков синели, холодели, дышали зимою. Грязь густела. Спровадив Макарку, Тихон Ильич потопал озбывшими ногами по крыльцу и пошел в горницу. Там он, не раздеваясь, сел на стул возле окошка, закурил и опять задумался. Вспомнились лето, бунт, Молодая, брат, жена... и то, что еще до сих пор не платил по квиткам за рабочую пору. Был у него обычай затягивать платежи. Девки и ребята, ходившие к нему на поденщину, по целым дням стояли осенью у его порога, жаловались на самые крайние нужды, раздражались, говорили иногда дерзости. Но он был непреклонен. Он кричал, призывая бога во свидетели, что у него «во всем доме две тринки, хоть обыщи» — и вывертывал карманы, кошелек, в приторном бешенстве плевал, как бы пораженный недоверием, «бессовестностью» просителей... И нехорошим показался ему этот обычай теперь. Беспощадно строг, холоден был он с женой, чужд ей на редкость. И вдруг и это поразило его: боже мой, да ведь он даже понятия не имеет, что она за человек! Чем она жила, что думала, что чувствовала все эти долгие годы, прожитые с ним в непрестанных заботах?

Он кинул папиросу, закурил другую... Ух, и умен эта бестия, Макарка! А раз умен, разве не может он предугадать — кого, что и когда ждет! Его же, Тихона Ильича, ждет непременно что-нибудь скверное. Ведь уже не молоденький! Сколько его

сверстников на том свете! А от смерти да старости — спасенья нет. Не спасли бы и дети. И детей бы он не знал, и детям был бы чужой, как чужд он всем близким — и живым и умершим. Народу на свете — как звезд на небе; но так коротка жизнь, так быстро растут, мужают и умирают люди, так мало знают друг друга и так быстро забывают все пережитое, что с ума сойдешь, если вдуматься хорошенько! Вот он давеча про себя сказал: Мою жизнь описать следует...

— А что описывать-то? Нечего. Нечего или не стоит. Ведь он сам почти ничего не помнит из этой жизни. Совсем, например, забыл детство: так, мерещится порой день какой-нибудь летний, какой-нибудь случай, какой-нибудь сверстник... Кошку чью-то опалил однажды — секли. Плетку со свистулькой подарили — и неказанно обрadowали. Пьяный отец подозвал как-то, — ласково, с грустью в голосе:

— Поди ко мне, Тиша, поди, родной! И неожиданно сгреб за волосы... Если б жив был теперь шибай Илья Миронов, Тихон Ильич кормил бы старика из милости и не знал бы, едва замечал его. Ведь было же так с матерью, спроси его теперь: помнишь мать? — и он ответит: помню какую-то гнутую старуху... навоз сушила, печку топила, тайком пила, ворчала... И больше ничего» (*Бунин Н.А. Деревня*. Челябинск, 1976. С. 61-63, 66-68).

## ЗАДАНИЕ 2

Охарактеризуйте тип личности и тип старости героини рассказа Т. Толстой «Милая Шура», обоснуйте свое мнение ссылками на текст.

«В первый раз Александра Эрнестовна прошла мимо меня ранним утром, вся залитая розовым московским солнцем. Чулки спущены, ноги — подворотней, черный костюмчик засален и протерт. Зато шляпа!.. Четыре времени года — бульденежи, ландыши, черешня, барбарис — свились на светлом соломенном блюде, пришипленном к остаткам волос вот такущей булавкой! Черешни немного оторвались и деревянно постукивают. Ей девяносто лет, подумала я. Но на шесть лет ошиблась. Солнечный воздух сбегает по лучу с крыши прохладного старинного дома и снова бежит вверх, вверх, туда, куда редко смотрим — где повис чугунный балкон на нежилой высоте, где крутая крыша, какая-то нежная решеточка, воздвигнутая прямо в утреннем небе, тающая башенка, шпиль, голуби, ангелы, — нет, я плохо вижу. Блаженно улыбаясь, с затуманенными от счастья глазами движется Александра Эрнестовна по солнечной стороне, широким циркулем переставляя свои дореволюционные ноги. Сливки, булочка и морковка в сетке оттягивают руку, трутся о черный, тяжелый подол. Ветер пешком пришел с юга, веет морем и розами, обещает дорогу по легким лестницам в райские голубые страны. Александра Эрнестовна улыбается утру, улыбается мне. Черное одеяние, светлая шляпа, побрякивающая мертвыми фруктами, скрываются за углом.

Потом она попадалась мне на раскаленном бульваре — размякшая, умиляющаяся потному, одинокому, застрявшему в пропеченном городе ребенку — своих-то детей у нее никогда не было. Страшно бельшико свисает из-под черной замурзанной юбки. Чужой ребенок доверчиво вывалил песочные сокровища на колени Александры Эрнестовне. Не пачкай тете одежду. Ничего... Пусть.

Я встречала ее и в спертom воздухе кинотеатра (снимите шляпу, бабуля! ничего же не видно!). Невпопад экранным страстям Александры Эрнестовна шумно дышала, трещала мятым шоколадным серебром, склеивая вязкой сладкой глиной хрупкие аптечные челюсти.

Наконец она закрутилась в потоке огнедышащих машин у Никитских ворот, зателась, теряя направление, вцепилась в мою руку и выплыла на спасительный бе-



рег, на всю жизнь потеряв уважение дипломатического негра, залегшего за зеленым стеклом низкого блестящего автомобиля, и его хорошеньких кудрявых детишек. Негр взревел, пахнул синим дымком и умчался в сторону консерватории, а Александра Эрнестовна, дрожащая, перепуганная, выпученная, повисла на мне и потащила меня в свое коммунальное убежище — безделушки, овальные рамки, сухие цветы, — оставляя за собой шлейф валидола.

Две крошечные комнатки, лепной высокий потолок; на отставших обоях улыбается, задумывается, капризничает упоительная красавица — милая Шура, Александра Эрнестовна. Да, да, это я! И в шляпе, и без шляпы, и с распущенными волосами. Ах, какая... А это ее второй муж, ну-а это третий — не очень удачный выбор. Ну что уж теперь говорить... Вот, может быть, если бы она тогда решилась убежать к Ивану Николаевичу... Кто такой Иван Николаевич? Его здесь нет, он стиснут в альбоме, распялен в четырех картонных прорезях, прихлопнут дамой в турнюре, задавлен какими-то недолговечными белыми собачками, подохшими еще до японской войны. Садитесь, садитесь, чем вас угостить?.. Приходите, конечно, ради бога, приходите! Александра Эрнестовна одна на свете, а так хочется поболтать!» *{Толстая Т.Н. Милая Шура // Любишь — не любишь: Рассказы. М., 1997. С. 42}*.

### ЗАДАНИЕ 3

Каково отношение героя А. де Сент-Экзюпери к физиологическим особенностям старения?

О каком психологическом новообразовании старости идет речь в данном отрывке?

«...Волны памяти берегут сознание, омывают пережитым, приносят и уносят воспоминания, но переживания уже оставили сердце... Меня утешили за то, что я состарился, за то, что стал раскидистым деревом с узловатым стволом и морщинистой корой, которую так трудно поранить, за то, что от пергамента моих пальцев веет запахом времени, будто я успел сбиться. Вот оно, мое утешение: я подумал, что нет больше тирана, который устрасил бы меня, старика, запахом пытки — у пытки запах кислого молока — ничего не изменить тирану в том, что уже состоялось, какова бы ни была моя жизнь, она уже есть у меня, она позади, словно плащ, и держится на тонкой тесемке. Люди уже запомнили меня, и отрекайся — не отрекайся — ничего не изменишь.

Утешало меня и то, что вскоре я избавлюсь от своих тягостных пут, мне казалось, что я уже обменял заскорузлую плоть на легкие неосязаемые крылья. Будто разрешился от времени самим собой и гуляю наконец подле ангела, которого искал так долго. Слово сбросил старую оболочку и снова стал юнцом. Но не порывы, не желания сопутствуют моей юности — безмятежная ясность. Моя юность тяготеет к вечности, а не к сумятице жизни. Новая моя юность была пространством и временем. Мне показалось, я стал вечным» *{Сент-Экзюпери А. де. Цитадель // Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 2002. С. 131-132}*.

### Дополнительная литература:

*Александрова М.Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л., 1974.

*Бороздина Л.В., Молчанова О.В.* Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 23-41.

- Бороздина Л.В., Спиридонова И.А.* Возрастные изменения временной трансспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. № 2.
- Грегор О.* Жить, не старея. М., 1992.
- Кемпер И.* Легко ли не стареть? М., 1996.
- Пожилые люди — взгляд в XXI век / Под ред. З.М. Саралиевой. Н. Новгород, 2000.
- Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидере. М., 2003.
- Bromley D.B.* Human ageing: An introduction to gerontology. Harmondsworth: Penguin, 1988.
- Schaie K.W.* The Seattle Longitudinal Study: A 21-year exploration of psychometric intelligence in adulthood // Schaie K.W. (ed.). Longitudinal Studies of Adult Psychological Development. New York: Guilford Press, 1983. P. 64—135.

## Возрастная периодизация

Возрастной период	Хронологические рамки	Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность
<i>Кризис новорожденности</i>	От рождения до 2 мес.	Переход от внутриутробного к внеутробному индивидуальной психической жизни	
<b>Младенчество</b>	2 мес. — 1 год	Ситуация эмоционального единства ребенка и взрослого («мы»)	Непосредственно - эмоциональное общение
<i>Кризис 1 года</i>	Физическое отделение от матери. Расширение пространства,		
<b>Раннее детство</b>	1—3 года	Ребенок и взрослый (конкретный, из близкого окружения), <i>или</i> Я и другой, <i>или</i> Р — Предмет — В. Познание мира человеческих предметов	Орудийно - предметная (предметно - манипулятивная)
<i>Кризис 3 лет</i>	«Семизвездие симптомов кризиса»: упрямство, негативизм, Психологическое отделение от близкого взрослого. «Гордость за		

## Приложение

## психического развития человека

Общение	Психологические новообразования	Ключевые понятия
образу жизни, полная зависимость от взрослого. Социальная улыбка как начало		
Общение с родным взрослым — ситуативно-личностное	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Потребность в общении</li> <li>— Базовое доверие к миру</li> <li>— Дифференциация ощущений и эмоциональных состояний</li> <li>— Различение близких и посторонних людей</li> <li>— Преднамеренные действия (хватание, доставание предмета)</li> <li>— «Истинное» подражание</li> <li>— Предметное восприятие</li> <li>— Автономная речь</li> <li>— Ходьба</li> <li>— Мотивирующие представления. Превращение ребенка в субъекта желания и действия</li> </ul>	Биологическая беспомощность новорожденного, опережающая инициатива взрослого, бондинг, безусловные и условные рефлексы, социальная улыбка, максимально социальное существо, комплекс оживления, госпитализм, потребность в новых впечатлениях, доречевое общение, дефицит общения, гукание, гуление, лепет, пассивная и активная речь, прогрессивные и тупиковый движения, простые манипуляции и др.
доступного для ребенка. Рост самостоятельности. Гипобулические реакции		
Общение со взрослым — ситуативно-деловое.  Общение со сверстниками — начальные формы, взаимное подражание	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Овладение предметными действиями</li> <li>— Символическое, замещающее действие</li> <li>— Предметная игра</li> <li>— Начальные этапы изобразительной и других — видов продуктивной деятельности</li> <li>— Активная речь</li> <li>— Наглядно-действенное мышление</li> <li>— Личное действие</li> <li>— Сознание «Я сам»</li> <li>— Отделение себя от окружающих и сравнение себя с ними</li> </ul>	Ситуативность поведения, социализация, орудийные действия, соотносящие действия, внешние ориентировочные действия, полифункциональные предметы, сюжетно-отобразительная игра, «игра рядом», куплетность игры, ситуативная речь, стадия каракулей, стадия головоногов, агрессивность, пассивная речь, непроизвольное внимание, непроизвольная память и др.
стропливость, протест-бунт, своеволие, обесценивание взрослых, деспотизм, достижение»		

Возрастной период	Хронологические рамки	Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность
<b>Дошкольное детство</b>	3—7 лет	Ребенок и взрослый (общественный, обобщенный). Познание мира человеческих отношений	Игра (сюжетно-ролевая игра)
<i>Кризис 7 лет</i>	Потеря детской непосредственности (манерничанье, кривля). Способность и потребность в социальном функционировании, в		
<b>Младший школьный возраст</b>	6-7 - 10 лет	Внутренняя позиция ученика как человека, совершенствующего самого себя	Учебная деятельность
<i>Кризис пред-подростковый</i>	«Мотивационный вакуум». Кризис самооценки. Ломка старой Рефлективный оборот на себя		

Общение	Психологические новообразования	Ключевые понятия
<p>Общение со взрослым: 3—5 лет — внеситуативно-познавательное; 5—7 лет — внеситуативно-личностное.</p> <p>Общение со сверстниками — игровое сотрудничество, сопереживание</p>	<p>— Воображение — Наглядно-образное мышление — Начала понятийного мышления — Картина мира, «абрис» — Новые мотивы поведения — Соподчинение, иерархия мотивов — Произвольность поведения — Первичные этические инстанции — Самосознание — Самооценка — Практическое овладение речью, развитие функций речи</p>	<p>Способность к замещению, символическая функция сознания, условно-динамическая позиция, ориентация на смысл и характер человеческих отношений, умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека, эгоцентрическое мышление, артифициализм, анимизм, децентрация мышления, сенсорное развитие (усвоение сенсорных эталонов), игровая роль, содержание игры, сюжет, игра с правилами, игродраматизация, режиссерская игра, идентификация, эгоцентрическая речь, контекстная речь и т.д.</p>
<p>ние). Обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни, занятия значимой социальной позиции</p>		
<p>Особенности учебного общения: роль учителя, роль сверстников.</p> <p>Совместное обсуждение учебной проблемы</p>	<p>— «Умение учиться» — Понятийное мышление — Внутренний план действий — Рефлексия — интеллектуальная и личностная — Новый уровень произвольности поведения — Самоконтроль и самооценка — Ориентация на группу сверстников Зависимость уровня достижений от содержания и организации учебной деятельности</p>	<p>Психологическая готовность к школе, личностная готовность, умственная готовность, чувство компетентности, познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования, школьная адаптация и дезадаптация, школьная фобия, школьная тревожность, неуспеваемость, труд, латентный период и др.</p>
<p>системы взаимоотношений, смена всей структуры переживаний.</p>		

Возрастной период	Хронологические рамки	Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность
<b>Подростковый, отроческий возраст</b>	10-11 - 14—15 лет	Формирование сознательного отношения к себе как к члену общества. Благоприятные условия (сензитивность) для проявления индивидуальности	Интимно-личностное общение сверстников (Д.Б. Эльконин) Общение в общественно полезной деятельности (Д.И. Фельдштейн)
<i>Кризис перехода к юности (15-18 лет)</i>	Становление человека как субъекта собственного развития		
Юность	Ранняя — 15—17 лет. Поздняя — 17-21 год	Поиск своего места в более широкой социальной общности, начало практической самореализации. Процесс самоопределения как аффективный центр социальной ситуации развития	Учебно-профессиональная деятельность. Профессиональное самоопределение
<i>Кризис перехода к взрослости (18-20 лет)</i>	«Отрыв от родительских корней»		

Общение	Психологические новообразования	Ключевые понятия
<p>Стремление занять удовлетворяющее положение в группе сверстников.</p> <p>Подростковая группа как психологическое пространство возникновения основных новообразований подростков.</p> <p>Подросток и взрослый: амбивалентность отношений, стремление к независимости и потребность в защите и поддержке</p>	<p>— Чувство взрослости — новый уровень самосознания</p> <p>— Стремление к самоутверждению</p> <p>— Возникновение внутренней жизни, большой интерес к чувствам и переживаниям других людей</p> <p>— Я-концепция</p> <p>— Формально-логическое (рассуждающее) мышление</p> <p>— Рефлексия</p>	<p>«Гормональная буря», пубертатный период, половое созревание, идентичность, акцентуации характера (личностных особенностей), референтная группа, лидерство, кодекс товарищества, «личный миф», «воображаемая аудитория», подростковый эгоцентризм, стратегии преодоления трудностей, конфликты, стержневые интересы</p>
<p>Потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми.</p> <p>Дружба.</p> <p>Установление взаимоотношений с лицами противоположного пола.</p> <p>Любовь</p>	<p>— Потребность самоопределения</p> <p>— Готовность к личному и профессиональному самоопределению</p> <p>— Жизненные планы</p> <p>— Устойчивое самосознание</p> <p>— Идентичность</p> <p>— Ценностные ориентации</p> <p>— Мировоззрение</p> <p>внутренняя позиция мужчины (или женщины)</p>	<p>Взрослость, жизненные задачи, социальные роли, модель типичного жизненного пути, психосоциальный маторий, абстрактное мышление, философская рефлексия, ролевое смешение, диффузия идентичности, осознание собственной уникальности, смысл жизни, юношеский максимализм</p>



Возрастной период	Хронологические рамки	Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность
<b>Взрослость: молодость и зрелость</b>	<p>Ранняя взрослость (молодость, «вхождение в зрелость») — 20-30 лет.</p> <p>Средняя взрослость (зрелость) — 30-60 лет</p>	Принятие на себя полностью ответственности	<p>Труд. Максимальная реализация сущностных сил человека.</p> <p>Спектр основных деятельностей — труд, семья, общение — остается постоянным, но изменяется их соотношение</p>
<i>Нормативные кризисы зрелости</i>	<p>Кризис 30-летия — коррекция плана жизни, создание более кризис 40-летия (кризис середины жизни) — осознание утраты ма возраста; кризис 50 лет.</p> <p>Пути и способы преодоления возрастных кризисов</p>		
<b>Взрослость: старение и старость</b>	<p>Пожилый возраст (старение) — 60—75 лет.</p> <p>Старость — 75-90 лет.</p> <p>Долгожительство — свыше 90 лет</p>	<p>Готовность к выходу на пенсию.</p> <p>Адаптация к новому социальному статусу.</p> <p>Поиск новых форм занятости</p>	<p>Профессиональная деятельность в адаптированных формах.</p> <p>Структуризация и передача жизненного опыта.</p> <p>Хобби.</p> <p>Прародительство.</p> <p>Постепенный отказ от активности</p>
<i>Кризис индивидуального существования</i>	<p>Смерть как последнее критическое событие в жизни. Установки</p>		

Общение	Психологические новообразования	Ключевые понятия
<p>Круг общения, связанный с профессиональной деятельностью.</p> <p>Освоение и реализация супружеских и родительско-детских отношений</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Построение стратегии жизни</li> <li>— Феномен акме</li> <li>— Смысложизненные решения</li> <li>— Новый уровень интеллектуального развития (способность самому формулировать проблемы, диалектическое мышление)</li> <li>— Материнство/отцовство</li> </ul>	<p>Взрослость, зрелость, самоактуализация, индивидуация, индивидуализация, акме, акмеология, карьера, профессионализм, генеративность, индивидуальный жизненный стиль, стили родительства, система социальных ролей, автобиографический метод, модель кризиса, модель перехода</p>
<p>упорядоченной структуры жизни и в профессиональной деятельности, и в семье; молодости; сомнения в правильности прожитой жизни как центральная проблема</p>		
<p>Сужение круга общения.</p> <p>Взаимоотношения со взрослыми детьми и внуками</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Принятие своей жизни</li> <li>— Жизненная мудрость</li> <li>— Счастливая старость</li> <li>— Интегрированность, цельность</li> </ul>	<p>Пенсионный шок, стратегии старения, активное и пассивное старение, типологии старости, освобождение от сексуального рабства, изменения памяти, психологическое время в старости, отношение к смерти, отчаяние, счастливая старость</p>
<p>в отношении смерти</p>		

Учебное издание

*Шаповаленко Ирина Владимировна*

**ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**(Психология развития**  
**и возрастная психология)**

Учебник

Редактор *Н.А. Баранова*

Корректор *В. В. Евтюхина*

Художественный редактор *И.С. Соколов*

Компьютерная верстка *Ю.А. Кунашовой*

Гигиенический сертификат  
77.99.02.953.Д.003058.05.04 от 05.05.2004

Изд. лиц. ИД № 066160 от 02.11.98.  
Подписано в печать 15.02.2005. Формат 60x90Хб-  
Печать офсетная. Гарнитура Светлана. Усл. печ. л. 22.  
Доп. тираж 5000 экз. Заказ № 6209.

УИЦ «Гардарики»  
101000, Москва, Лубянский пр., д. 7, стр. 1.  
Тел.: (095) 921-0289, 925-6840. Факс: (095) 921-1169  
E-mail: [grd@aha.ru](mailto:grd@aha.ru)

Отпечатано с готовых диапозитивов  
в ОАО «Можайский полиграфкомбинат».  
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

Γαρόαααααα



9 785829 701765

**psychologia universalis**