

А.К.Болотова, О.Н.Молчанова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

и возрастная
ПСИХОЛОГИЯ



ВШЭ
HSE

**Ольга Николаевна Молчанова
Алла Константиновна Болотова
Психология развития и
возрастная психология.
Учебное пособие
Серия «Учебники Высшей
школы экономики»**

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=4999065

*А.К.Болотова, О.Н.Молчанова. Психология развития и возрастная психология: Изд. дом Высшей школы экономики; Москва; 2012
ISBN 978-5-7598-0731-5*

Аннотация

Учебник содержит системное изложение базового курса «Психология развития», в котором представлены понятийный аппарат и основные, ставшие уже классическими теории и подходы к проблеме психического развития в отечественной и зарубежной психологии. Отличительная особенность данного учебника в том, что в нем наиболее полно представлены все возрастные этапы и особенности развития от пренатального периода до поздней зрелости, включая танатологию. Собранный воедино учебный материал является логическим

продолжением «Хрестоматии по психологии развития» и содержит необходимый методический инструментарий, применяемый для диагностики психического развития.

Актуальность выхода нового учебника определяется настоящей необходимостью подготовки грамотных практических психологов для нужд социальной сферы, бизнес-практики, методического обеспечения консультативной работы. Учебник предназначен для студентов, аспирантов и слушателей психологических отделений университетов, будущих педагогов и социальных работников.

Содержание

Введение	6
Часть первая	12
Глава 1	12
1.1	12
1.2	24
1.3	33
1.4	43
Контрольные вопросы	50
Тестовые задания	51
Рекомендуемая литература	53
Глава 2	55
2.1	55
2.2	62
2.3	86
2.4	101
2.5	133
2.6	170
2.7	184
2.8	221
Контрольные вопросы	247
Конец ознакомительного фрагмента.	249

Алла Болотова, Ольга Молчанова

Психология развития и возрастная психология

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *А. И. Подольский*

доктор психологических наук, профессор *В. П. Зинченко*

© Болотова А. К., 2012

© Молчанова О. Н., 2012

© Оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2012

Введение

Новый учебник «Психология развития и возрастная психология» дает панорамную картину систематизации и обобщения теоретических и эмпирических подходов к проблеме развития в отечественной и зарубежной психологии. Задача авторов состоит в том, чтобы, осмыслив накопленный эмпирический материал в мировой научной психологии, собрать воедино и описать все множество теоретических проблем и подходов к проблеме психического развития, раскрыть его механизмы и закономерности на разных этапах онтогенеза.

Психология развития – наука, изучающая особенности психической жизни человека и закономерности психического развития, включая специфику когнитивного, личностного и психосоциального развития на каждом возрастном этапе. Психология развития, выступая самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные связи с другими гуманитарными дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, общую психологию, с другой – является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и прикладной психологии. Интерес авторов учебника сконцентрирован не столько на содержании описательных данных, различных научных школ и теорий настоящего и прошлого эмпирического опыта, сколько на необходимости развития у студентов исследовательского мышле-

ния.

Материал учебника построен таким образом, чтобы стимулировать готовность к теоретическому и сравнительно-хронологическому анализу становления современной психологии развития у нас и за рубежом. Одной из таких проблем современной психологии развития выступает проблема связи разновозрастных поколений, особенностей освоения и передачи жизненного опыта. Опыт жизни прошлых поколений зачастую воспринимается как атавизм, мешая смелым и прогрессивным идеям реализовываться в новых обстоятельствах. Он уже не соответствует резко изменяющимся отношениям человека к реальности и миру, глобальным требованиям социума к человеку в целом. Межпоколенная трансмиссия отражает зависимость межпоколенных отношений от скорости и темпов научно-технического и социального развития поколений. Она включает в себя интенсивно нарастающий информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно, многократно сжимая временные параметры обработки этой информации новыми поколениями.

В ситуации резких социальных изменений, в условиях социальной нестабильности человек по-иному переживает время собственной жизни, сужаются временные перспективы и временные границы. Например, наблюдаются изменения в реальном временном содержании детства: в эпоху глобальных перемен временная продолжительность детства

значимо сокращается. И наоборот, расширяются возрастные границы юношеского возраста, удельный вес молодежных инноваций в общественном развитии значительно возрастает. Таким образом, одним из предикторов особенностей возрастного развития в современном обществе становится отношение человека ко времени. Время может выступать не только энергопотенциалом, движущей силой, но и его тормозом, стрессогенным фактором, если не «идти в ногу со временем». Современная психологическая концепция развития интегрирует в себе три временных возраста: хронологический, социальный и исторический – как прошлое, настоящее и будущее. Небрежение временем неизбежно приводит к социальной дезадаптации человека, снижению самооценки, профессиональной некомпетентности. Адекватное отражение временных границ хронологического, социального и исторического времени – важная составляющая нормального психического развития и здоровья человека.

Отсюда замысел и структура организации учебного материала в нашей книге. Главы в учебнике обозначены как последовательно сменяющие друг друга периоды жизни – от младенчества через раннее и дошкольное детство к отрочеству и юности, далее к взрослости и старению. Такое построение учебника соответствует и логике становления научного знания по психологии развития в современной психологической науке. Это систематизация и интеграция научного подхода к изучению особенностей психического развития как

целостного онтогенетического процесса, каждый этап которого следует рассматривать как «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка.

Воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л. С. Выготский подчеркивал, что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий. Оно является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые качественно своеобразные психологические образования. Такое взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражено в предложенном Л. С. Выготским понятии «социальная ситуация развития». Именно социальная ситуация развития и положена нами в основу освещения каждого возрастного этапа: от младенчества до зрелости.

Вполне логичным и оправданным представляется нам открыть учебник главой «Теория и практика психологии развития», в которой рассказывается о современных психологических взглядах на проблемы возрастной периодизации, а также об основных подходах к проблеме развития от поведенческого к культурно-историческому. Здесь представле-

ны также основные теоретические концепции и принципы психологии развития в трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых, среди которых работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Э. Эриксона, У. Бронфенбреннера и др.

Каждая из последующих частей содержит главы, посвященные генезису и развитию личности в их возрастной периодизации. При этом каждая глава в освещении особенностей и механизмов психического развития выдерживает строгую логику изложения фактического и теоретического материала, включая особенности психосоциального, когнитивного и личностного развития. Учебник отличается не только тем, что в нем представлен обширный эмпирический и литературный материал, но и сравнительно-аналитическим подходом в осмыслении основных проблем психологии развития в трудах Л. Божович и М. Лисиной, Ж. Пиаже и Т. Бауэра и др. Многообразие освещения теоретических проблем и собственно эмпирических фактов в разделах, посвященных психологии детства, отрочества, взрослости и старости, является хорошей мотивацией к развернутому и активному обсуждению проблемных вопросов этого учебного курса на семинарских занятиях и при самостоятельной подготовке.

Пособие также содержит изложение методов и методик изучения и диагностики возрастных особенностей и качеств личности. Учебник отличает четкая систематизация диагностического инструментария, необходимого при изучении

личности взрослого индивида. Таким образом, студенты получают возможность не только осваивать теоретические знания по психологии развития, но и овладевать практическими навыками в области диагностики психического развития. Это позволило авторам решить и сугубо прагматическую задачу внедрения психологических знаний и практических умений и навыков в практику оказания конкретной психологической помощи в трудных кризисных ситуациях.

Подготовке данного учебника в значительной степени способствовало и активное участие молодых ученых кафедры общей и экспериментальной психологии в сборе и обработке учебных материалов, за что выражаем особую благодарность А. И. Калмыковой, О. В. Кузема и Т. Ю. Некрасовой.

Часть первая

Теория и практика психологии развития

Глава 1

Введение в психологию развития

1.1

Определение предмета. Основные понятия

Психология развития – отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психического развития человека в онтогенезе. Возникновение психологии развития (возрастной психологии) как особой отрасли психологической науки обычно связывают с публикацией в 1882 г. книги немецкого ученого Вильгельма Прейера «Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни», в которой представлены систематические наблюдения и описание развития сына ученого от рождения до трех лет. Возникнув как детская психология, психология разви-

тия долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, поэтому большинство теорий развития сфокусировано на периоде детства. В настоящее время *детская психология* – один из разделов возрастной психологии, наряду с *психологией отрочества* (юности), *психологией зрелости* (зрелого возраста) и *геронтопсихологией* (психологией старости). Основная задача психологии развития состоит в исследовании целостного психического развития на протяжении всей жизни человека.

В отечественной науке психология развития традиционно обозначается как возрастная психология [Сергиенко, Белопольский, 2000]. Различаются ли в действительности предметы возрастной психологии и психологии развития? Можно выделить четыре точки зрения на этот вопрос.

В традиции отечественной психологии существует тенденция разделять предметы возрастной психологии и психологии развития. Предметом возрастной психологии является «раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому» [Обухова, 2001, с. 22], т. е. *единицей анализа* выступает *возраст* как особый период развития. Предметом психологии развития, иначе называемой генетической психологией, является изучение возникновения, становления и развития психических процессов как таковых, например памяти или мышления.

Другая точка зрения на соотношение этих отраслей психологической науки состоит в том, что возрастная психология, изучающая закономерности развития человека в онтогенезе, понимается как часть психологии развития, которая шире, так как охватывает кроме онтогенеза также и филогенез, антропогенез, эмбриогенез и функционалгенез.

С третьей точки зрения, термины «возрастная психология» и «психология развития» синонимичны. Сравним определение предмета возрастной психологии, приведенное выше, с теми определениями, которые даются западными учеными: «Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей» [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 21]; «Психология развития ставит своей целью объяснить возрастные изменения, происходящие с детьми и взрослыми... Различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека, являются центральными феноменами данной области науки» [Там же, с. 16].

И, наконец, четвертая точка зрения, констатируя достаточную условность границ психологии развития и возрастной психологии, определяет *предмет психологии развития* как изучение общих закономерностей и тенденций психического развития человека в онтогенезе, раскрытие факторов, механизмов, движущих сил и возрастной периодизации этого развития, а *предмет возрастной психологии* видит в изучении и раскрытии особенностей психического развития че-

ловека на тех или иных возрастных этапах. Таким образом, психология развития рассматривается как методологическая база возрастной психологии [Марцинковская, 2007]. Именно этого взгляда мы будем придерживаться при дальнейшем изложении материала.

Онтогенез, развитие и возраст являются ключевыми понятиями как в возрастной психологии, так и в психологии развития.

Онтогенез – отрезок жизни отдельного индивида от рождения до смерти. Это понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального «времени жизни» безотносительно его содержания. Среди многообразия научных школ в психологии К. Н. Поливанова [2000] выделяет *две группы психологических теорий* в зависимости от их взгляда на онтогенез. Представители *первой* из них рассматривают онтогенез в его целостности и неделимости, не выделяя в нем отдельных периодов или этапов (Г. Олпорт, Дж. Кеттелл, К. Роджерс и др.). Онтогенез понимается как сугубо индивидуальная траектория, как непрерывная, плавная череда микроизменений (образ «пучка» индивидуальных линий развития). *Вторую группу* психологических теорий образуют те, в которых онтогенез представляет собой чередование, смену определенных периодов развития (З. Фрейд, Э. Эриксон, Л. С. Выготский и др.). Онтогенез рассматривается как неизменная и универсальная последовательность относительно устойчивых и ограниченных ста-

дий, характерная для всех представителей данной культуры (образ «лестницы», где каждый возраст представлен своей «ступенькой»).

Развитие – закономерное изменение явления или процесса во времени, выраженное в качественных и структурных преобразованиях. Главное, что отличает понятие развития от других понятий, обозначающих изменения во времени, – это акцент на появлении чего-то качественно нового, ранее не существовавшего. Сравним с другими понятиями. *Рост* – количественное изменение или усовершенствование какой-либо конкретной функции или качества; увеличение размеров, функциональных возможностей органа или организма в целом. *Созревание* – психофизиологический процесс запрограммированного изменения в соответствии с генетическим планом. *Научение* – процесс приобретения индивидуального опыта, изменение поведения в результате внешних воздействий. *Социализация* – процесс усвоения норм, установок, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы, позволяющих человеку чувствовать себя и функционировать в качестве полноправного члена общества. При этом процесс приобретения навыков и знаний, усвоения норм и мнений не обязательно сопровождается внутренними качественными преобразованиями психики ребенка или взрослого человека, появлением новообразований познавательного или личностного плана. Таким образом, развитие может включать процессы ро-

ста, созревания, научения, социализации, но к ним оно не сводится.

Огромную роль в понимании отличительных особенностей процесса развития оказали работы Х. Вернера (1890–1964) и Л. С. Выготского (1896–1934). Х. Вернер считает, что развитие – это больше, чем течение времени (мы можем становиться старше, но при этом не развиваться); развитие – больше, чем изменение в размере (мы можем стать выше или толще, но это также не отражает развитие). С его точки зрения, развитие всегда касается изменений в структуре, которые подчиняются ортогенетическому принципу: «Когда происходит развитие, оно начинается от состояния относительного отсутствия дифференциации и развивается в сторону увеличения дифференциации и иерархической интеграции» [Крэйн, 2002, с. 123]. Например, когда дети начинают рисовать, их движения не дифференцированы, однообразны, в итоге получаются каракули. В дальнейшем ребенок осваивает различные движения, рисование становится более дифференцированным, позже появляется иерархическая интеграция, когда рисование проводится в соответствии с намерением ребенка [Там же].

Л. С. Выготский [1984], говоря о развитии, в первую очередь подчеркивает качественные и структурные преобразования, что находит отражение в его гипотезе о системном и смысловом строении сознания. С точки зрения данной гипотезы, сознание представляет собой определенную систе-

му, структуру отдельных процессов, ни один из которых не развивается изолированно. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая, в свою очередь, обусловлена изменением его смысловой структуры (уровнем развития обобщений). Развитие каждой психической функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. На каждом возрастном этапе в центр сознания выдвигается какая-то одна функция, которая становится доминирующей и обуславливает развитие других психических процессов (в раннем возрасте такой функцией является восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышление). Более подробно представление Л. С. Выготского о закономерностях психического развития рассматривается во второй главе.

Выделяются следующие основные особенности процесса развития [Анцыферова, Завалишина, Рыбалко, 1988]:

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития: обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно;
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития: периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количе-

ственных изменений;

- зигзагообразность развития, связанная с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые (например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);

- гетерохронность развития: несовпадение сроков формирования и темпов развития различных психических функций;

- переход стадий развития в уровни: с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы;

- тенденция к устойчивости: успешное развитие возможно лишь при сильной консервативной тенденции.

Важнейшее понятие психологии развития – **возраст**. По мнению Б. Г. Ананьева [1980], возраст соединяет в себе два свойства времени: *метрическое* – длительность существования с момента рождения; *топологическое* (однонаправленность, одномерность, необратимость), т. е. определенность фазы становления, или период развития индивида. Таким образом, возраст – это определенный, ограниченный относительно хронологическими границами период в физическом и психическом развитии человека. Возраст – не только хронологически фиксированная стадия развития инди-

вида в онтогенезе, но и конкретно-историческая категория, т. е. сами периоды и их содержание обусловлены исторически и определяются уровнем социально-экономического и культурного развития общества. Реальная биография, жизненный путь индивида, как подчеркивает И. С. Кон [1988], значительно богаче и шире онтогенеза; они включают историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.

Возраст развития и критерии его оценки – понятия многомерные, отражающие различные аспекты развития человека: биологический, психологический и социальный. Поэтому выделяют биологический возраст, который соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст, связанный с положением индивида в системе общественных отношений, с выполняемыми социальными ролями; психологический возраст, определяемый характером сенсомоторной и умственной деятельности, уровнем эмоционального и личностного развития, переживанием и отношением ко времени собственной жизни (см. [Кон, 1988; Регуш, 2006] и др.). Однако, по определению Л. С. Выготского [1984], *психологический возраст* – это не просто сумма отдельных психических процессов, а относительно замкнутый цикл детского развития, определенная стадия развития индивида в онтогенезе, имеющая свою структуру и динамику.

Разделение онтогенеза на последовательные отдельные возрастные эпохи, периоды, фазы или стадии есть периодизация развития. В зависимости от того, как определяется возраст, и в зависимости от избранного основания – единицы периодизации, в разных психологических школах выделяются отличающиеся возрасты развития, а следовательно, строятся различающиеся возрастные периодизации. Согласно Л. С. Выготскому, научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития и отвечать следующим требованиям: 1) описывать качественное своеобразие каждого периода и его отличия от других периодов; 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода; 3) устанавливать неизменную последовательность стадий развития; 4) иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предыдущем, включает и развивает его достижения.

Чтобы говорить о той или иной концепции как о «строгой теории стадий», она должна удовлетворять следующим критериям [Крэйн, 2002, с. 211–213; Баттерворт, Харрис, 2000, с. 51–52].

1. *Стадии выделяются на основе качественных различий.* Развитие на той или иной стадии должно отличаться не по какому-нибудь количественному признаку (ребенок стал делать что-то лучше или в большем объеме), а качественно отличаться друг от друга.

2. Стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое. При переходе от одной стадии к другой вслед за общей характеристикой изменяется и множество других аспектов детского поведения. Если мы знаем, что ребенок находится на определенной стадии, то должны уметь предсказать его поведение при выполнении самых разных заданий.

3. Последовательность стадий должна быть неизменной. Человек в своем развитии не перескакивает через стадии и не проходит через них беспорядочно, стадии раскрываются в неизменной последовательности. Скорость прохождения стадий может быть разной, не все непременно достигают высших стадий, но все преодолевают стадии по порядку.

4. Стадии представляют иерархическую организацию. Низшие стадии, как правило, не исчезают, а перестраиваются, интегрируются в более широкие структуры и в определенной мере подчиняются им на новой стадии.

5. Стадии культурно универсальны. Они обнаруживают одну и ту же последовательность во всех культурах. В то же время люди в различных культурах проходят эту последовательность различными темпами и достигают различных конечных точек.

6. Переходы между стадиями обычно происходят очень быстро, обнаруживая скачок в развитии.

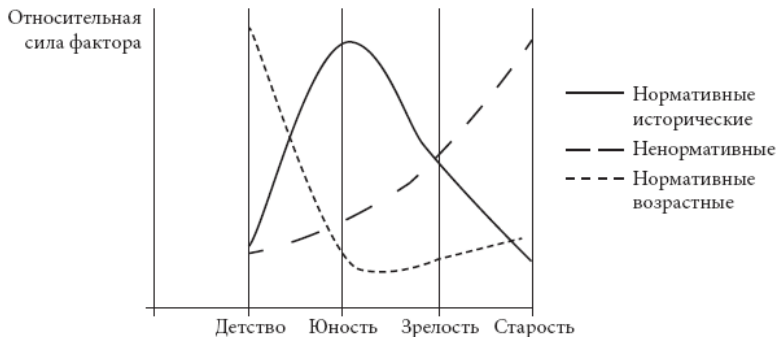


Рис. 1.1. Профиль действия нормативных и ненормативных факторов на протяжении человеческой жизни

П. Балтес [Крайг, 2000] полагает, что в развитии индивида на протяжении жизни взаимодействуют три типа факторов. *Нормативные возрастные факторы* – это те биологические (пубертат, менопауза, физические аспекты старения) и социальные (поступление в школу, вступление в брак, уход на пенсию и др.) изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте. *Нормативные исторические факторы* – это такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту (война, экономический спад, эпидемия). *Ненормативные факторы* – это сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом (изменения в карьере, болезнь, развод и др.). С этой точки зрения, развитие обуслов-

лено тремя взаимодействующими факторами: нормативными возрастными, нормативными историческими и ненормативными. Сила воздействия этих факторов может различаться в зависимости от возраста человека. Дети и старики зачастую больше подвержены влиянию нормативных возрастных факторов. В период юности и ранней взрослости большее влияние приобретают нормативные исторические факторы. Накопленный эффект случайных ненормативных событий нередко приобретает особое значение для пожилых людей. На рис. 1.1 показано взаимодействие этих факторов в разные периоды жизни людей [Там же, с. 29].

1.2

Стратегии изучения развития

В соответствии с решаемыми исследовательскими задачами в психологии развития чаще всего используются две стратегии изучения развития: лонгитюдный метод (метод продольных срезов) и срезовой метод (метод поперечных срезов).

Лонгитюдное исследование – организация исследования, при которой одни и те же люди обследуются несколько раз на протяжении определенного периода времени. Временной промежуток может быть относительно коротким (несколько месяцев) или очень продолжительным (несколько десятилетий). При использовании понятия «лонгитюд-

ное исследование» учитывают по крайней мере два критерия [Миллер, 2002]: 1) речь обычно идет об изучении естественных, не вызванных экспериментальным путем изменений; 2) данный термин употребляется в отношении регулярного обследования на довольно длительном временном интервале. Поэтому обследование одних испытуемых несколько раз в течение одного месяца не должно претендовать на то, чтобы называться лонгитюдным.

Лонгитюдный подход имеет два основных *преимущества*. Во-первых, он позволяет установить общие паттерны, а также индивидуальные различия в развитии. Только этот подход дает возможность измерить непосредственно возрастные изменения. Это также единственный способ построить график индивидуального развития и оценить стабильность или изменчивость во времени и, кроме того, эффективно проследить непрерывные, постепенные трансформации, происходящие в процессе развития [Кайл, 2002; Миллер, 2002]. Во-вторых, лонгитюдные исследования позволяют установить связи между предшествующими и последующими событиями и поведением, между каким-то аспектом окружающей среды человека и некоторым компонентом его развития в дальнейшей жизни. К примеру, можно выявить связь между спецификой воспитания детей в первые два года жизни и некоторыми особенностями личности в подростковом периоде. Это дает возможность перейти от простой констатации наблюдаемых особенностей к их объяснению.

Несмотря на свои преимущества, лонгитюдные исследования имеют ряд *недостатков*, которые могут поставить под сомнение валидность полученных данных. Один из них – возможные изменения, происходящие в области изучения развития, т. е. *устаревание теорий и методов*, на которых изначально строилось лонгитюдное исследование. Общей проблемой является также *пристрастная выборка*. Люди, согласные участвовать в эксперименте, главными условиями которого являются постоянное наблюдение и необходимость проходить тестирование в течение нескольких лет, скорее всего, отличаются специфическими характеристиками, по крайней мере особым отношением к научной ценности исследования [Берк, 2006]. В результате нельзя с уверенностью распространять данные эксперимента на остальную часть населения. К недостаткам также относят *избирательный отсев* (или выбывание) испытуемых. Причины такого выпадения могут быть разные (переезд, смерть, нежелание участвовать в эксперименте), однако зачастую выпадение не случайно (избирательно), т. е. выбывшие испытуемые закономерно отличаются от тех, кто остался. Например, при изучении интеллекта у выбывших обычно более низкий IQ при первых тестированиях [Миллер, 2002].

Другим недостатком является так называемый *эффект тестирования* – влияние на результаты тестирования выполнения одних и тех же методик. Дети и взрослые могут постепенно становиться более внимательными и восприимчи-

выми к своим чувствам, мыслям и действиям, размышлять о них и модифицировать их, и это будет иметь лишь незначительное отношение к возрастным изменениям. Более того, из-за неоднократного тестирования у участников может наблюдаться улучшение навыков прохождения тестов, что не связано с развитием, а объясняется эффектами практической тренировки. Наиболее широко обсуждаемая угроза валидности лонгитюдных данных – *эффект когорты* [Берк, 2006]. Лонгитюдные исследования изучают развитие когорты – группы людей, родившихся и развивающихся в один период времени и находящихся под влиянием конкретных исторических условий. Результаты исследования одной когорты могут не подойти людям, живущим в другое время. Кроме того, неизбежно происходит *смещение возраста и исторического времени измерения*: если результаты повторного тестирования отличаются от результатов первого, то это можно объяснить либо возрастом, либо временем обследования. Например, изменение каких-либо мировоззренческих установок может быть объяснено либо возрастом испытуемых (к примеру, при повторном измерении они достигли 20 лет), либо переживаемой исторической эпохой (время измерения – 1991 г.). И наконец, лонгитюдные исследования требуют больших финансовых затрат, затрат времени и усилий, что, несомненно, объясняет относительно редкое их использование, а также повышает нерепрезентативность выборки.

Метод поперечных срезов – стратегия исследования,

при которой изучаются и сравниваются группы людей разных возрастов в один и тот же промежуток времени. Этот метод более экономичен, зачастую требует меньше временных и материальных затрат, с его помощью можно избежать проблем лонгитюдного метода: влияния избирательного отсева, эффекта тренировки или изменений в научной области, которые могут сделать результаты устаревшими ко времени завершения исследования. Модель срезов дает возможность оценить долговременные изменения, выявить наиболее общие закономерности развития, установить возрастные различия между разными группами. Однако этот метод имеет свои недостатки. Данные об изменениях, происходящих непосредственно на индивидуальном уровне, оказываются недоступными, отсюда невозможность изучить *индивидуальную непрерывность поведения*, выявить *индивидуальные различия*. Другая проблема – *проблема эквивалентности измерений*. Подбор методик, равноценных для сравниваемых возрастных групп, нередко бывает затруднен: тест, подходящий для одного возраста, не подходит для другого. Кроме того, в связи с изучением разных возрастных групп возникает вероятность *систематической ошибки при отборе*. Возможно, сравниваемые группы различаются не только по возрасту, но и по другим параметрам (пол, социальный статус, уровень развития интеллекта и др.), и именно они обуславливают различия в полученных данных. Поэтому, хотя исследователь и может осознавать значение приведения в соответ-

ствие ряда параметров, сформировать действительно равноценные группы может оказаться довольно трудно [Миллер, 2002]. Последняя проблема, о которой важно упомянуть, связана со *смещением возраста и поколения (когорты)*. Респонденты входят в разные возрастные группы, они появились на свет в разное время и росли в разных условиях. Предположим, в исследовании были обнаружены различия между группой 15-летних и группой 25-летних лиц. Но чем объясняется это различие – возрастом или разницей между поколениями (условиями развития, образованием и т. д.), метод поперечных срезов ответить не в состоянии.

Итак, лонгитюдный метод и метод поперечных срезов имеют ряд недостатков, которые представлены в табл. 1.1 [Там же, с. 56].

Таблица 1.1

Недостатки лонгитюдного и поперечного планов

Лонгитюдный план	Поперечный план
<ul style="list-style-type: none"> • Практические трудности (временные и денежные затраты) • Вероятность устаревания методик • Вероятность нерепрезентативности выборки • Ограничение рамками одной когорты • Вероятность избирательного выпадения • Эффект повторного тестирования • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смещение возраста и времени измерения 	<ul style="list-style-type: none"> • Косвенное измерение возрастных изменений • Невозможность применения для изучения индивидуальной стабильности • Вероятность систематической ошибки при отборе • Вероятность избирательного выпадения • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смещение возраста и времени рождения (когорты)

Исследователи пытались найти способы использовать преимущества и снизить недостатки лонгитюдного и срезового подходов. В результате появилось несколько модифицированных моделей изучения развития. Одна из них – *план с временным лагом*, смысл которого состоит в обследовании людей одного возраста, но родившихся в разное время, т. е. относящихся к разным когортам и проходивших обследование в разные периоды времени. Например, 10-летние дети, выполнявшие тесты на исследование интеллекта в 2005 г., сравниваются с 10-летними детьми, выполнявшими те же тесты в 1985 г. Поскольку обследуется одна и та же возрастная группа, план с временным лагом не дает информации непосредственно о возрастных изменениях или различиях, однако он может дать информацию о факторах, влияющих на ту или иную переменную: о когорте или времени измере-

ния. Если, к примеру, у 10-летних детей результаты по тестам интеллекта не изменились по сравнению с той же возрастной группой, выполнявшей тест 20 лет назад, следовательно, можно говорить о «возрастной константе», если же произошли изменения, то они должны отражать эффект либо времени измерения, либо когорты. Невозможность определить, какой из факторов имеет первостепенное значение, свидетельствует о том, что план с временным лагом привносит свой собственный вид смешения между когортой и временем тестирования.

Лонгитюдный план, а также план поперечных срезов и план с временным лагом называют «простыми» [Там же]. Их недостатки привели к разработке более сложных исследовательских планов, представляющих собой различные варианты *последовательных* или *комбинированных планов*, соединяющих в себе элементы «простых» планов и позволяющих дать больше информации, а главное – разграничить эффекты возраста, поколения и времени измерения. Примером таких исследовательских подходов являются *план последовательности когорт*, состоящий из двух (или более) накладывающихся друг на друга лонгитюдных исследований, и *план последовательности времени*, который включает в себя два (или более) исследования методом поперечных срезов, производимых в разное время (табл. 1.2 и 1.3) [Миллер, 2002, с. 58].

Таблица 1.2

План последовательности когорт (числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорта)	Время измерения			
	1980	1990	2000	2010
1940	40	50	60	
1950		40	50	60

Таблица 1.3

План последовательности времени (числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорта)	Время измерения		
1930	1990	2000	2010
1940	60		
1950	50	60	
1960	40	50	60
1970		40	50
1980			40

В настоящее время все большую популярность приобретает модификация лонгитюдного подхода, которая называ-

ется микрогенетической моделью, предполагающая возможность изучения развития в процессе. В ходе микрогенетических исследований на протяжении ряда сессий, близко отстоящих друг от друга по времени, изучаются действия детей, направленные на решение новой задачи [Берк, 2006]. Микрогенетическая модель особенно полезна для изучения когнитивного развития. Например, она использовалась для изучения стратегий, которые дети применяли для решения проблем и приобретения знаний по чтению, математике и естественным наукам [Там же].

1.3

Общие методы, используемые в психологии развития

Психология развития применяет фактически все методы психологической науки, основными из которых являются *наблюдение* и *эксперимент*.

Наблюдение как научный метод представляет собой целенаправленное и организованное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни с целью их объяснения при условии невмешательства в них наблюдающего. Общая структура наблюдения включает следующие этапы:

- определение целей и задач наблюдения;
- определение предмета наблюдения (что именно подле-

жит наблюдению) и объекта наблюдения (отдельные индивиды или группа), ситуации;

- выбор способа наблюдения, обеспечивающего сбор необходимой информации;
- выбор способов регистрации данных;
- построение плана наблюдения;
- обработка и интерпретация полученной информации.

Метод наблюдения одновременно наиболее ценный и наиболее сложный из методов исследования. Он в большей степени распространен в работе с младенцами и маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития людей любого возраста. Методы наблюдения включают ведение *дневниковых записей*, как это делали известные психологи при длительном наблюдении развития собственных детей (например, Ж. Пиаже изучал троих своих детей с рождения и до двух лет, фиксируя этапы развития в разных сферах интеллекта, результатом чего стала концепция развития сенсомоторного интеллекта в младенчестве; В. С. Мухина впервые описала развитие близнецов, наблюдая поведение своих сыновей-близнецов); *естественное наблюдение* – наблюдение поведения в естественных условиях; *структурированное наблюдение* – наблюдение поведения в лабораторных условиях, одинаковых для всех участников исследования (например, наблюдение за игрой в стандартных условиях с использованием одинаковых игрушек).

Большим преимуществом *естественного наблюдения* яв-

ляется возможность непосредственно увидеть повседневное поведение, которое исследователи намерены объяснить. Хорошим примером этой техники является исследование реакций дошкольников на плачущих сверстников [Берк, 2006]. Наблюдая в детском саду за детьми 3–4 лет, исследователи регистрировали реакции детей, находящихся рядом с плачущим ребенком. Дети могли игнорировать плач, наблюдать и высказываться по этому поводу, смеяться, выражать сочувствие, помогать ребенку. Поведение воспитателя (объяснение причин плача, сглаживание конфликта, утешение и др.) также отмечалось для того, чтобы установить, связана ли чувствительность взрослого с проявлениями помогающего поведения детей. Между этими факторами была выявлена тесная связь. Однако метод естественного наблюдения связан с некоторыми ограничениями: не все дети имеют одинаковую возможность проявить особое поведение в повседневной жизни. Что касается приведенного выше исследования, можно предположить, что некоторые дети наблюдали больше позитивных социальных реакций со стороны воспитателей или они воспитываются родителями, склонными к помогающему поведению. Именно поэтому они могли проявить больше сострадания.

При *структурированном наблюдении* в лаборатории исследователь создает условия, которые вызывают интересующее его поведение, так что каждый участник имеет равную возможность для реагирования. Структурированное наблю-

дение позволяет лучше контролировать ситуацию исследования, чем естественное наблюдение. Кроме того, этот метод особенно полезен для изучения взаимоотношений родители – ребенок или дружеские отношения, которые исследователи редко могут наблюдать в повседневной жизни.

С. Миллер [2002] называет три основные проблемы, связанные с методом наблюдения. Первая связана с тем, какие именно аспекты поведения следует наблюдать и регистрировать. Здесь возможно использование либо *микросистемы* наблюдения, предполагающей пристальное внимание к тонким деталям поведения, максимальную приближенность к фактическому поведению, безоценочное, полное, четкое описание происходящего, либо *макросистемы* наблюдения, которая, напротив, предполагает некоторый отход от фактического описания, суммирование элементов наблюдения, результатом чего является формулирование определенной оценочной категории. Например, «улыбка», «вокализация», «приближение», «поощрение» – примеры макрокатегорий; «рот слегка приоткрыт и напряжен», «поворот головы к матери слегка в сторону, вниз», тип вокализаций: «кряхтение», «хныканье» и др. – примеры категорий микросистемы наблюдения.

Вторая проблема метода наблюдения связана с тем, как наблюдать и регистрировать интересующие данные. Наблюдение может быть организовано как сплошное и выборочное. Сплошное наблюдение охватывает многие стороны поведе-

ния ребенка в течение длительного времени, при этом чаще всего используется нарративная запись, при которой наблюдатель непрерывно в повествовательной форме описывает видимое поведение. При выборочном наблюдении (иногда называемом также методом временных, или интервальных, срезов) фиксируется какая-либо одна сторона поведения ребенка или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени.

И третья проблема, связанная с методом наблюдений, – это определение точности результатов наблюдения. Один из факторов, влияющих на точность наблюдения, – это само присутствие наблюдателя, поскольку люди нередко изменяют свое поведение, если знают, что являются объектом наблюдения. Другим фактором, искажающим результаты, может стать необъективность наблюдателя, который в некоторых случаях фиксирует то, что ожидает увидеть, или интерпретирует результаты в соответствии со своими ожиданиями и гипотезами.

Экспериментальное исследование предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт, подлежащий изучению. Экспериментальные исследования проводятся с целью проверки гипотезы о причинно-следственной связи между воздействием (независимой переменной) и изменениями состояния объекта (зависимой переменной) при контроле за побочными и допол-

нительными переменными. Исследователи развития обычно проводят эксперименты в условиях, приближенных к лабораторным, чтобы контролировать все переменные, которые могут повлиять на результат исследования. Недостатком лабораторного эксперимента является то, что интересующее поведение изучается не в естественных условиях, отсюда – крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни. Недаром У. Бронфенбреннер характеризовал американскую психологию развития как науку «о странном поведении ребенка в странной ситуации со странным взрослым в кратчайший период времени» [Крайг, 2000, с. 42]. В настоящее время, чтобы обеспечить экологическую валидность исследования, психологи все чаще пытаются сочетать точность лабораторного эксперимента с исследованиями, проводимыми в естественных условиях.

В полевых экспериментах исследователь в случайном порядке отбирает испытуемых для проведения эксперимента в естественных условиях. Примером может послужить следующее исследование. Воспитательница детского сада специально по-разному общалась с двумя группами дошкольников. В экспериментальной группе она проявляла много теплоты и внимания, а в контрольной группе не уделяла особого внимания детям [Берк, 2006]. Через две недели исследователи создали несколько ситуаций, которые требовали проявления отзывчивости и внимания. Например, зашедшая в детский сад мама просила каждого ребенка присмотреть за

ее малышом в течение некоторого времени. Игрушки младенца падали из коляски, и исследователи регистрировали, возвращал ли ребенок игрушки малышу. Выяснилось, что дети из экспериментальной группы вели себя гораздо более внимательно и услужливо, чем дети из контрольной группы.

Другой вариант экспериментальной модели – естественный эксперимент, при котором сравниваются уже существующие в повседневной жизни условия (различное семейное окружение, дошкольные программы и др.). При этом группы испытуемых тщательно подбираются для того, чтобы отобрать участников с максимально однородными характеристиками. Данная модель позволяет изучить естественно возникшие переменные, которые не зависят от манипуляций экспериментатора. Однако выявленные различия могут быть обусловлены другими факторами, которые не учтены исследователями.

Экспериментальное исследование может быть *констатирующим* и *формирующим*. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня того или иного поведения или психологического качества, на обнаружение и регистрацию тех или иных структур и связей, складывающихся в процессе индивидуального развития. Формирующий эксперимент в форме экспериментально-генетического или генетико-моделирующего метода в отечественную детскую психологию был введен Л. С. Выготским для исследования становления высших психических функций в специ-

ально созданных экспериментальных условиях. Существует несколько вариантов осуществления стратегии формирования психических процессов. Их общая суть состоит в моделировании (искусственном воссоздании) процесса психического развития, формировании заданного психологического свойства с целью изучения условий, механизмов, закономерностей его происхождения и динамики. Если экспериментальное формирование нового для испытуемого психологического свойства или способности повторяющимся образом приводит к желаемому, заранее запланированному результату, то это свидетельство того, что удалось проникнуть во внутреннюю сущность данной способности или свойства, раскрыть их природу и механизмы развития. Наиболее масштабно, последовательно и осмысленно генетико-моделирующий эксперимент применялся в психолого-педагогической школе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, которые более 50 лет назад стали строить новую систему развивающего обучения [Цукерман, Венгер, 2010]. В ее основе – теория учебной деятельности как формы развития теоретического мышления младших школьников, доказывающая справедливость тезиса Л. С. Выготского, что обучение может и должно вести за собой психическое развитие ребенка.

Кроме основных методов исследования в психологии развития используется и ряд вспомогательных, отраженных в огромном арсенале конкретных методик, техник и методических приемов. Это методы беседы, анкетирования, са-

моотчета, анализа продуктов деятельности, тестирования и т. д., каждый из которых должен быть адаптирован к возрастным особенностям испытуемых [Болотова, Макарова, 2001; Головей, Рыбалко, 2002]. Среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, в первую очередь в детской психологии, рисуночные методы стоят на первом месте [Венгер, 2007]. Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают не сознательные установки, а бессознательные импульсы и переживания. Рисуночные методики очень информативны, они позволяют оценивать умственное развитие и выявлять личностные особенности человека. Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Кроме того, в отличие от большинства других тестов рисуночные методики могут проводиться многократно и сколько угодно часто, не утрачивая своего диагностического значения. Они применимы к людям самого разного возраста: от дошкольного до взрослого включительно. Это позволяет использовать их для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода [Там же]. Разумеется, рисуночные методы не лишены недостатков, главный из которых – относительно низкая надежность получаемых результатов, связанная с субъективностью интерпретации.

Важное значение, особенно для детской психологии, имеет так называемый клинический метод, который строится

в результате комбинированного использования интервью, наблюдений, тестовых показателей и иногда психофизиологических методов оценки, предоставляя полную картину психологического функционирования конкретного индивида [Берк, 2006]. Несмотря на то что клинический метод позволяет составить богатую деталями картину развития испытуемого, он, как и другие методы, имеет недостатки. Информация нередко собирается не систематически и субъективно, может возникнуть ее искажение под влиянием теоретических воззрений исследователя. Кроме того, полученные данные относятся только к конкретному индивиду и не могут быть с полным основанием применимы к другим.

Для психологии развития особое значение имеют сравнительные методы исследования: *близнецовый*, исследующий роль среды и наследственности в психическом развитии; метод сравнения *нормы и патологии*, акцентирующий проблему нормы психического развития и индивидуальных вариантов нормативного развития; *кросскультурный*, предполагающий выявление особенностей психического развития в зависимости от различающегося культурного контекста; *биографический*, направленный на выявление устойчивых, закономерных характеристик развития, выявляемых при анализе жизненного пути разных людей.

1.4

Этика научного исследования

Исследуя процессы развития человека, необходимо оберегать физическое и душевное здоровье участников исследования, их благополучие и чувство собственного достоинства, что предполагает следование этическим принципам. Профессиональные организации имеют кодексы поведения, этические нормы и стандарты проведения психологических исследований, которые оговаривают права участников исследования и процедуры, защищающие этих участников.

Рассмотрим основные этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством при организации психологических исследований [Миллер, 2002, с. 192–206].

1. Ненанесение ущерба испытуемому. Исследователь должен воздержаться от любых действий, которые могут нанести ребенку либо физический, либо психологический вред. Исследователь обязан использовать методы, которые менее всего могут причинить вред участникам исследования или вызвать у них стресс. Степень риска должна быть минимальной, т. е. не должна превышать ту, с которой человек может столкнуться в повседневной жизни или при выполнении обычных психологических тестов. В некоторых случаях

психологический вред выявить трудно: тем не менее обязанностью исследователя остается выявление негативных последствий, создание условий для их смягчения или полное их устранение. Примером экспериментальных исследований, которые могут нанести психологический ущерб, вызвать стойкие негативные переживания или способствовать созданию негативного Я-образа, могут быть исследования влияния тревоги или наказания на процесс решения задач, исследования мошенничества, когда детей побуждают сделать что-то, что, как им известно, противоречит правилам и нормам и при раскрытии вызовет неодобрение или порицание, или изучение агрессии, когда детей побуждают в течение определенного времени смотреть телепрограммы с эпизодами насилия. Экспериментальные процедуры, провоцирующие нежелательное поведение, должны использоваться только в случаях крайней необходимости. Общий принцип можно сформулировать следующим образом: не следует поощрять такое поведение детей, которое нам (и, возможно, им) кажется нежелательным. Период после экспериментального исследования необходимо использовать для снятия негативных последствий, если, как предполагает исследователь, они могли возникнуть. Для этого необходимо решить две задачи: 1) раскрыть истинные цели исследования, прояснить смысл экспериментальных манипуляций; 2) создать все условия, чтобы испытуемый не чувствовал себя неловко из-за своего поведения. Такое раскрытие действительных

целей исследования после его проведения называется *дебрифингом*. Необходимо понимать, что дебрифинг с детьми часто неэффективен: несмотря на объяснения, дети могут покинуть ситуацию исследования с подорванной верой в честность взрослых. Поскольку обман может иметь для некоторых детей серьезные эмоциональные последствия, многие специалисты в области развития ребенка считают, что исследователи должны использовать другие стратегии исследования, когда имеют дело с детьми [Берк, 2006].

2. Информированное согласие. Участие в исследовании должно быть добровольным. Будущих участников исследования необходимо проинформировать обо всех особенностях исследования, о его содержании и возможных последствиях, ответить на все их вопросы в доступной форме, с тем чтобы они могли принять решение о своем участии в исследовании на основании полной информации. Дети 7 лет и старше должны дать личное согласие [Там же]. Несмотря на первостепенное значение получения информированного согласия, иногда согласие испытуемого или любая форма контакта с ним делает проведение исследования невозможным – например, полевые исследования методом невмешательства. Такие исследования можно считать этичными, если они проводятся в общественных местах, с полной защитой анонимности и отсутствием каких-либо известных негативных последствий для испытуемых.

3. Согласие родителей. Поскольку способность детей са-

мостоятельно принимать решения, делать ли выбор относительно участия в исследовании, еще недостаточно сформировалась, исследователь должен получить информированное согласие родителей ребенка, его опекунов или тех, кто выполняет их функции (например, учителя, директора учебного заведения и т. д.), предпочтительно в письменной форме. Информированное согласие предполагает, что родители или другие ответственные лица осведомлены обо всех особенностях исследования, которые могут повлиять на их решение, позволить или не позволить ребенку участвовать в нем. Необходимо не только уважать право ответственных за ребенка лиц отказать в согласии, но и проинформировать их о том, что их отказ не повлечет никаких неприятностей ни для них, ни для ребенка.

4. Дополнительное согласие. Исследователь должен получить информированное согласие любых лиц, например школьных учителей, взаимодействие которых с ребенком является предметом исследования.

5. Поощрение за участие в исследовании должно быть разумным и не превышать по своей значительности тех поощрений, которые ребенок получает в обычной жизни.

6. Избегание обмана. Полное раскрытие информации при получении согласия на участие в исследовании является этическим идеалом. Однако для проведения исследования может потребоваться сокрытие части информации или обман. В подобных ситуациях необходимо после проведения иссле-

дования дать исчерпывающее объяснение подлинного характера исследования, информировать испытуемых о мотивах обмана и принять соответствующие меры, чтобы нивелировать негативные последствия ложной информации.

7. Анонимность и конфиденциальность. Результаты исследования должны быть анонимными, т. е. полученные данные нельзя связывать с именем участников. Для этого может потребоваться использование специальных приемов: введение кодов, псевдонимов. Когда полная анонимность невозможна, результаты исследования должны быть конфиденциальными, т. е. исследователь должен сохранять в тайне информацию, полученную об испытуемых. В письменных и устных отчетах, в неформальных беседах со студентами и коллегами должны скрываться любые сведения, позволяющие установить личность испытуемого. Если существует вероятность того, что к подобного рода сведениям получают доступ посторонние лица, эта вероятность, а также меры по сохранению конфиденциальности должны быть разъяснены испытуемым в ходе получения информированного согласия.

8. Взаимные обязательства. С самого начала эксперимента между исследователем и родителями, опекунами или теми, кто выполняет их функции, а также ребенком должно существовать ясное соглашение, определяющее обязанности каждой стороны. Исследователь должен выполнить все обещания и обязательства, предусмотренные соглашением.

9. Непредвиденные последствия. Если исследовательские

процедуры неожиданно привели к нежелательным для испытуемого последствиям, исследователь должен немедленно принять соответствующие меры по их исправлению и пересмотреть эти процедуры в том случае, если он намеревается использовать их в дальнейшем.

10. Сообщение результатов. Сохранить конфиденциальность результатов исследования особенно сложно в случаях, когда информацию об индивидуальных результатах запрашивают учителя или родители. Реагируя на просьбы об обратной связи со стороны родителей и учителей, сообщая результаты, давая оценки и рекомендации, необходимо соблюдать известную осторожность, поскольку слова исследователя могут иметь для родителей и детей последствия, о которых исследователь не догадывается. Необходимо стараться давать позитивную оценку, сообщая о результатах ребенка, в то же время не прибегая ко лжи. Негативную оценку следует давать крайне осторожно. Необходимо указать, что большинство методик, используемых в психологии развития, не предназначены для получения информации, обладающей диагностической и прогностической ценностью об индивидуальных особенностях ребенка.

11. Опасность. Если в ходе эксперимента исследователь узнает о чем-либо, что угрожает благополучию ребенка, он должен обсудить этот вопрос с родителями или опекунами и специалистами в данной области с тем, чтобы оказать ребенку необходимую помощь. Допустим, в исследовании об-

наружилось, что в развитии ребенка есть серьезные психические нарушения или родитель, вероятно, жестоко обращается с ребенком. В этих и подобных им случаях надо помнить, что конечной целью всегда является благополучие ребенка, для обеспечения которого бывает необходимо нарушить принцип конфиденциальности.

12. Информирование испытуемых. Сразу после сбора данных исследователь должен прояснить для испытуемых все вопросы, которые могли у них возникнуть в ходе исследования; в доступной для испытуемых форме изложить основные выводы эксперимента. Там, где научные или общечеловеческие принципы оправдывают сокрытие части информации, необходимо предпринять все возможное, чтобы это не имело для испытуемых никаких негативных последствий.

13. Благотворные условия. Если в исследовании задействованы экспериментальные условия, которые, по мнению специалистов, оказывают благотворное влияние на детей, то дети из контрольной группы имеют право испытать благотворное воздействие этих условий, если они доступны.

14. Ответственность ученого за последствия научных открытий. Исследователь всегда должен помнить о социальном, политическом и общечеловеческом значении своего исследования и с особой осторожностью представлять результаты своей работы.

Контрольные вопросы

1. В чем отличие предмета психологии развития от предмета возрастной психологии? Сравните определения предмета возрастной психологии и психологии развития в работах отечественных и зарубежных психологов.

2. Каковы основные особенности процесса развития? Приведите примеры, поясняющие каждую характеристику процесса развития.

3. Что означает понятие возраста и возрастной периодизации в психологии? Докажите, что возраст развития – это «объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная» стадия развития индивида в онтогенезе.

4. Раскройте позитивные и негативные стороны стратегий исследования психического развития человека: метода поперечных срезов, лонгитюдного метода и комбинированного (когортно-последовательного) плана исследования.

5. Охарактеризуйте констатирующую и формирующую исследовательские стратегии в психологии развития. Приведите примеры.

6. Раскройте значение для психологии развития кросс-культурных исследований.

7. Дайте краткую характеристику эмпирических методов исследования в психологии развития и возрастной психоло-

гии.

8. Охарактеризуйте особенности диагностики психического развития людей разного возраста.

9. Проанализируйте этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей, и сопоставьте их с организацией психологических исследований, в которых вам приходилось участвовать, например, во время обучения в школе.

10. Попробуйте сформулировать теоретические и практические задачи возрастной психологии и психологии развития. Составьте список проблем, наиболее актуальных для психологии развития и возрастной психологии.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	<p>Становление психологии развития как самостоятельной отрасли связывают с работами:</p> <p>а) А. Бине; б) З. Фрейда; в) В. Вундта; г) В. Прейера</p>
2	<p>Верным является утверждение:</p> <p>а) детство существовало на протяжении всей истории человечества; б) детство возникает только тогда, когда ребенка нельзя включить непосредственно в систему общественного воспроизводства; в) продолжительность детства остается неизменной; г) детство — это продукт природы</p>
3	<p>Развитие психики — это:</p> <p>а) цепь количественных и качественных изменений; б) равномерный и последовательный процесс; в) цепь процессов эволюции; г) реализация наследственной программы</p>
4	<p>Метод изучения развития, при котором одновременно сравниваются различные группы людей разного возраста, называется:</p> <p>а) методом поперечных срезов; б) когортно-последовательным методом; в) экспериментом с временным лагом; г) лонгитюдным методом</p>
5	<p>Нормативные возрастные факторы — это:</p> <p>а) такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту; б) те биологические и социальные изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте; в) сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом; г) только биологические изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте</p>

6	«Строгая теория стадий» должна удовлетворять определенным критериям. Исключить лишний: а) стадии выделяются на основе качественных различий; б) стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое; в) последовательность стадий должна быть неизменной; г) стадии культурно специфичны
7	Признаки развития (исключить лишнее): а) дифференциация; б) количественное нарастание изначально заданных качеств; в) появление новых сторон, элементов в самом развитии; г) перестройка связей между сторонами объекта
8	Дневники родителей о развитии собственных детей послужили прообразом метода: а) биографического; б) тестирования; в) наблюдения; г) эксперимента

Примечание: Некоторые тестовые задания здесь и далее взяты из книги [Гурова, 2005].

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 21–35.

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 83–124.

Болотова А. К., Макарова И. В. Прикладная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 75–79; 132–145.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 15–35; 40–56.

Миллер С. Психология развития: методы исследования.

СПб.: Питер, 2002. С. 46–60.

Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 7–24.

Глава 2

Теории онтогенетического развития человека

2.1

Исторические основы и главные проблемы психологии развития

Современная психология развития имеет глубокие исторические корни. В течение многих веков детству, как отдельной фазе жизненного цикла, не придавалось большого значения. Как только дети выходили из младенческого возраста, они считались пусть маленькими, но уже сформировавшимися взрослыми – «взрослыми в миниатюре». Такое представление о психическом развитии индивида отражено в концепции *преформизма*, согласно которой все свойства и характеристики взрослого человека заданы и предопределены с момента зачатия и присутствуют уже в зародыше.

Французский историк и демограф Ф. Арьес (1914–1984) описал, как эта точка зрения доминировала в Средние века (VI—XV вв.), что нашло отражение в искусстве, развлечениях и языке того времени [Арьес, 1999]. Он полагал, что возраст в средневековой культуре, традициях и обиходе не

имел большого значения; с детьми обращались как со взрослыми; никого не интересовали конкретные особенности детей. Его исследования показывают, что вплоть до XIII в. художники вообще не обращались к образам детей, с XIII в. появляются изображения детей в религиозных сюжетах, и только с XVII в. – изображения реальных детей. Поначалу в средневековых картинах дети изображаются в одежде, с выражением лица и пропорциями тела миниатюрных взрослых. До XVI в. игры и игрушки предназначались для всех людей, а не исключительно для детей; дети носили такую же одежду и участвовали в тех же праздниках, что и взрослые. По данным Ф. Арьеса, *открытие детства* как особого периода жизни началось лишь в XIII в. и стало очевидным в XVII в. Это произошло, как он считает, с изменением мира профессий, которые требовали более или менее длительного обучения, что привело к стремительному росту школ в Европе XVI–XVII вв. Рост школ дал детям новый статус: ребенка теперь считали не столько маленьким взрослым, но тем, кто *станет* взрослым человеком [Крэйн, 2002].

Эпоха Просвещения породила новые философские воззрения на природу детства.

Джон Локк (1632–1704), выдающийся английский философ, родоначальник философского течения *эмпиризма*, полагал, что сознание младенца – это *tabula rasa* («чистая доска») и только окружающая среда, жизненный опыт формируют его. Согласно этому представлению, дети изначально

не обладают никакими качествами, способностями, задатками и т. д., они полностью открыты для воздействия среды, поэтому на формирование их характера может повлиять любой опыт. Локк рассматривал родителей как разумных педагогов, которые могут воспитать ребенка по своему желанию посредством подробных инструкций, эффективного примера и поощрений за хорошее поведение.

В противоположность взглядам Локка французский философ Жан-Жак Руссо (1712–1778) в своей «природной» теории человеческого развития, называемой *натурвизмом*, предполагал, что дети уже с рождения достаточно «подготовлены» к жизни и развиваются согласно «естественным законам» при минимальном влиянии воспитания и опыта. Дети от природы наделены чувством истинного и ложного, врожденной нравственностью и склонностью к упорядоченному, здоровому развитию. Руссо считал жизненно важным дать природе шанс руководить развитием ребенка: природа как скрытый преподаватель поощряет ребенка развивать различные способности на различных стадиях роста [Крэйн, 2002]. Согласно его воззрениям, врожденная склонность к здоровому развитию может быть только испорчена воспитанием взрослых. Взрослые должны быть просто восприимчивы к потребностям детей на каждой из четырех стадий: младенчества (от рождения до 2 лет), детства (от 2 до 12 лет), позднего детства (от 12 до 15 лет) и отрочества (с 15 лет). Руссо рассматривал развитие как стадийный процесс,

который разворачивается в едином, унифицированном направлении, заданном природой.

Идеи, сформулированные Дж. Локком и Ж.-Ж. Руссо, определили поле последующих острых дискуссий по самым основным вопросам психологии развития: о влиянии «природы или воспитания» на ход развития детей, о непрерывности или стадийности этого развития, о пассивности детей или их возможности самим определять собственную судьбу.

История собственно научного изучения развития человека начинается в конце XIX в. Считается, что *эволюционная теория* Ч. Дарвина (1809–1882) заложила основы научного подхода к изучению ребенка. Эволюционная теория привлекла внимание к биологическим основам человеческой природы, а также к временной динамике происходящих с человеком изменений как в масштабе эволюционного процесса, так и в масштабе индивидуальной жизни. Книги Дарвина «Происхождение видов» (1859), «Происхождение человека» (1871), «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) поставили вопросы о генезисе человеческого разума в эволюционном прошлом, о соотношении индивидуального развития (онтогенеза) и эволюции вида (филогенеза). Более того, Дарвина с полным основанием можно назвать первым возрастным психологом, поскольку философские рассуждения ранних мыслителей, таких как Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо, были заменены реальными наблюдениями за развитием ребенка. В 1877 г. он опубликовал статью, опи-

сывающую наблюдения за развитием своего сына [Баттерворт, Харрис, 2000]. Наблюдая за сыном, Ч. Дарвин пытался углубить свое представление об эволюции врожденных форм человеческого общения. В дальнейшем многие основополагающие идеи психологии развития, в частности понимание развития как постепенной адаптации ребенка к окружающей среде, находятся под определенным влиянием эволюционной теории Дарвина.

Фактически два исследователя – Ч. Дарвин и немецкий физиолог и психолог В. Пре́йер (1841–1897) – способствовали началу ведения дневниковых записей, описывающих наблюдения за развитием детей. В 1882 г. вышла книга В. Пре́йера «Душа ребенка», в основу которой положены наблюдения ученого за своим сыном и описание его развития от рождения до 3 лет. Дата ее публикации стала фактически датой возникновения *психологии развития как самостоятельной науки* [Баттерворт, Харрис, 2000]. Эта книга стала первым систематическим изложением психофизиологических данных о душевной жизни ребенка. В. Пре́йер дал пример высоких стандартов проведения наблюдений: он тщательно и сразу же записывал то, что видел, и сверял точность своих записей с записями второго наблюдателя [Берк, 2006]. Он не только стремился описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге В. Пре́йер

поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста [Марцинковская, 2010]. Влияние работы Прейера сказалось также и в том, что после него в возрастной психологии появился новый круг проблем, которые до этого времени не были в центре исследовательских интересов. Это изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, эмоционального и т. д.), исследование волевого развития, художественной деятельности детей [Там же].

Работа В. Прейера была переведена на английский язык в 1888 г., вскоре последовали полномасштабные эмпирические исследования развития детей, проведенные в Европе и США. В результате психология развития как научная дисциплина оформилась окончательно.

Развитие ребенка привлекало все больший интерес, и в XX в. появляется целый ряд теорий развития, каждая из которых находит последователей и в настоящее время. Эти теории по-разному объясняют психическое развитие человека, его источники и движущие силы. Основные проблемы, обуславливающие расхождение во мнениях ученых, часто возникают из различного подхода к решению *четырех центральных проблем онтогенеза* [Берк, 2006; Кайл, 2002; Крайг, 2002].

- Проблема *факторов развития*, которую можно кратко сформулировать – *природа или воспитание*, связана с вопросом о том, какие факторы в большей степени определя-

ют развитие человека. Факторы, связанные с наследственностью или с внешней средой. Если и природа, и воспитание играют важную роль, то как они взаимодействуют?

- Проблема *характера развития – непрерывность или прерывистость (скачкообразность)* – касается вопроса, как происходит процесс развития: он идет постепенно, непрерывно или имеет ступенчатый характер, включает качественные, стадияльные изменения. Характеризуется ли развитие как непрерывными, так и скачкообразными изменениями?

- Проблема *природы объекта развития – активности или пассивности человека* – связана с решением вопроса, находится ли человек целиком во власти среды, лишь пассивно реагируя на внешние события, или же он сам активно влияет на собственное развитие посредством своих уникальных индивидуальных характеристик, действуя и общаясь с другими людьми.

- Проблема *универсальности развития. Развитие имеет одно направление или несколько?* Характерно ли для всех детей одно направление развития или существует множество возможных направлений в зависимости от контекста – уникального сочетания генетических и внешних факторов, присущего конкретному ребенку? Имеет ли развитие как универсальные, так и уникальные черты для каждого индивида и его контекста?

В соответствии с позицией в решении этих центральных

проблем все концепции онтогенетического развития психики, оказавшие и оказывающие заметное влияние на развитие современной возрастной психологии, можно вслед за Р. Кайлом [2002] разделить на **пять основных теоретических подходов**: биологический, поведенческий, психодинамический, когнитивно-генетический и контекстуальный. Теории развития, созданные в отечественной школе и в первую очередь связанные с именем Л. С. Выготского, зарубежные исследователи относят либо к когнитивному подходу [Крайг, 2000], либо к контекстуальному [Кайл, 2002]. Мы полагаем, что концепция детского развития, разработанная Л. С. Выготским и его последователями, это совершенно особый – *культурно-исторический* – подход к развитию человека в онтогенезе, и он требует отдельного рассмотрения.

2.2

Теории развития: биологический подход

Согласно *биологическому подходу* (его синонимами могут быть эволюционно-биологический и натуралистический), психическое, так же как и физическое, развитие протекает в соответствии с биологическим планом; наследственность признается основной детерминантой развития. Большое влияние на возникновение первых психологических концепций детского развития данного подхода оказали эволюционная теория Ч. Дарвина и биогенетический закон,

сформулированный Э. Геккелем и Ф. Мюллером, эмбриологами конца XIX в. Биогенетический закон основан на *принципе рекапитуляции*, устанавливающем соотношение филогенеза и онтогенеза: онтогенез (индивидуальное развитие) есть краткое и быстрое повторение филогенеза (исторического развития живых организмов). Э. Геккель полагал, что внутриутробное развитие человека повторяет его видовую предысторию, т. е. человеческий эмбрион в основном воспроизводит этапы истории происхождения человеческого организма.

Под влиянием эволюционных идей американский ученый С. Холл (1844–1924) создал первую целостную теорию психического развития ребенка – *теорию рекапитуляции*. Согласно этой теории, онтогенез есть краткое повторение стадий развития эволюционных предков и истории развития человеческого общества. Основанием этой концепции послужил анализ речевого развития, детских игр, рисунков, а также ответов детей, их учителей и родителей на специально разработанные анкеты, посредством которых, в частности, выяснялись страхи детей, их отношение к другим людям, представления об окружающем мире и т. п. [Баттерворт, Харрис, 2000; Марцинковская, 1998; Шаповаленко, 2004]. С. Холл обнаружил черты сходства в истории развития речи и в ее становлении у ребенка, в рисунках современных детей и в древней наскальной живописи. Игры детей он истолковывал как атавизм, оживление и изживание прошлой

жизни. Так, игры с песком – это возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5–12 лет напоминали С. Холлу охотничьи инстинкты первобытных людей; игры подростков соотносились им с воспроизведением жизни индейских племен, стадией обмена.

Периодизация психического развития, основанная на идеях С. Холла, была предложена К. Гетчинсоном: в ней стадии детского развития соотносятся с периодами развития общества (в основе деления лежит способ добывания пищи). К. Гетчинсон выделил пять основных стадий в психическом развитии детей, границы которых не являются жесткими, они «перекрываются» (в скобках указан возраст, в котором наиболее выражены особенности развития на данной стадии).

1. *Стадия рытья и копания (период дикости)* – от 0 до 5 лет (3 года): дети любят копаться в песке, манипулировать предметами, «игры детей состоят в откусывании или отведывании кусков». Мерило всего – съедобность.

2. *Стадия охоты* – от 4 до 12 лет (7 лет): появляется страх перед чужими, действие тайком, равнодушие к боли, почитание героев, жестокость, агрессивность. Игры в прятки, пугание из засады.

3. *Стадия пастушества* – от 9 до 14 лет (10 лет): появляется, особенно у девочек, стремление к ласке, нежности, выражены стремление ухаживать за животными, желание

иметь что-то собственное, покровительствовать кому-то.

4. *Стадия земледелия* – от 9 до 16 лет (12 лет): появляются наблюдательность и осмотрительность, возникает интерес к окружающему миру, садоводству, наблюдениям за признаками погоды.

5. *Стадия торгово-промышленная* – от 14 до 20 лет (18 лет): выражены денежные интересы, обмен, торговля, продажа; признание значения арифметики и других точных наук.

С. Холлу принадлежит идея создания *педологии* – специальной науки о детях, концентрирующей и обобщающей знания о развитии ребенка из разных научных областей (педагогики, медицины, физиологии, социологии и т. д.). Педология активно развивалась в течение нескольких десятилетий, в том числе и в России, ориентируясь на практические нужды образования.

Теория С. Холла вызвала критику многих психологов, которые подчеркивали несостоятельность аналогии между развитием общества и индивидуальным развитием ребенка; несостоятельность уподобления психического развития биологическому, признания предопределенности хода психического развития биологическим, наследственным фактором. Однако теория С. Холла имела важное значение как целостная концепция детского развития, в которой впервые сделана попытка раскрыть логику, закономерность психического развития ребенка, установить связь между историческим и индивидуальным психическим развитием человека, между

развитием ребенка и общества.

Еще одной концепцией, относящейся к биологическому подходу, является *теория созревания* А. Гезелла (1880–1961), согласно которой рост или развитие ребенка направляется изнутри действием его генов и всегда разворачивается в фиксированной последовательности в соответствии с генетической программой. Существует врожденная тенденция к *оптимальному развитию*, т. е. внутреннее расписание, определяющее готовность к становлению определенных форм поведения. А. Гезелл писал: «Нервная система ребенка созревает в процессе нескольких стадий и естественных последовательностей. Он сидит, прежде чем начинает вставать; бормочет, прежде чем начинает говорить; выдумывает, прежде чем говорит правду; он рисует круг, прежде чем рисует квадрат; он становится эгоистичным, прежде чем становится альтруистом; он зависит от других, прежде чем достигает независимости от себя самого. Все его способности, в том числе и нравственность, – подчиняются законам роста» [Крэйн, 2002, с. 44].

Выявленные А. Гезеллом этапы возрастного развития (от рождения до 1 года; от 1 года до 3 лет и от 3 до 18 лет) различаются темпом развития и «приростом поведения». Согласно сформулированному им *закону развития*, темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни; по мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития [Ша-

поваленко, 2004]. Все нормальные дети проходят одну и ту же последовательность, но скорость их развития варьируется и связана, как он предположил, с темпераментом детей.

На основе наблюдений за детьми А. Гезелл выдвигает следующие *принципы развития* [Крэйн, 2002, с. 45–48].

1. *Изучение паттернов*. Чтобы изучить развитие человека, вместо количественных измерений необходимо исследование паттернов. В их сердцевине процесс, в результате которого формируется действие (например, постепенное становление и организация зрительного восприятия от бесцельного блуждания взгляда к зрительно-моторной координации).

2. *Взаимное переплетение*, характеризующее процесс развития, при котором две тенденции постепенно достигают эффективной организации (формирование таких паттернов поведения, как ползание, ходьба, управление руками и даже интеграция тенденций к интроверсии и экстраверсии).

3. *Функциональная асимметрия*. В процессе взаимного переплетения достигается не полное равновесие или симметрия между двумя противоположными тенденциями или двойственностью нашей природы, а определенная степень асимметрии, которая обеспечивает наилучшее функционирование (например, наиболее эффективно мы действуем одной рукой по сравнению с другой).

4. *Саморегуляция*. Организм может до определенной степени регулировать свое собственное развитие (младенцы могут регулировать свои циклы сна и бодрствования, пита-

ния). С помощью процессов саморегуляции организм способен поддерживать общую целостность и равновесие.

А. Гезелл писал, что ребенку очевидно нужно социальное окружение, чтобы понять свои возможности, но он полагал, что силы социализации лучше всего срабатывают, когда совпадают с внутренними принципами созревания [Крэйн, 2002]. Поэтому он выступал против ранней стимуляции и обучения детей. «Дети сядут, пойдут и заговорят, когда будут готовы, когда их нервная система созреет для этого. До этого времени обучение не будет представлять ценности и может создать напряжение между воспитателями и детьми» [Там же, с. 43]. А. Гезелл призывал родителей позволить своим детям развиваться естественным путем.

Гезелл доказывал свою теорию, используя лонгитюдный метод, метод сравнительного изучения развития близнецов, применяя специальную аппаратуру для объективной регистрации моторики, речи, социального взаимодействия детей (фото- и киносъемки, «зеркало Гезелла» – стекло с односторонней проницаемостью). В результате им был составлен атлас поведения младенца из 3200 фотографий, описана феноменология развития детей до 16 лет, определены показатели норм развития в отношении моторики, речи, социального поведения.

Гезелла чаще всего критикуют за его слишком радикальную точку зрения о созревании, в которой не учитывалась важность для развития ребенка окружающей среды, науче-

ния, взаимодействия с другими людьми. Л. С. Выготский назвал такую позицию «ультрабиологизмом» и «эмпирическим эволюционизмом», согласно которой «в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала» [Выготский, 2003, с. 9]. В последние годы подвергаются критике и возрастные нормы Гезелла. Новые исследования новорожденных и младенцев обнаруживают у них много удивительных способностей, отражающих более высокий уровень развития, чем представлено в нормативах Гезелла.

В результате исследований С. Холла и А. Гезелла сформировался **нормативный подход** к изучению ребенка, для которого характерно описание типичного развития ребенка, связанное с его возрастом. Построение детской психологии как нормативной дисциплины ориентировалось на описание и характеристику достижений ребенка в процессе его роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром, взрослыми.

Среди других пионеров психологии развития можно назвать французского психолога А. Бине (1857–1911), который также применял нормативный подход к изучению развития детей. Наибольшую известность он получил как создатель совместно с Т. Симоном первого теста по оценке интеллекта в ответ на практический запрос о необходимости найти спо-

соб выявления детей с проблемами обучения, чтобы сформировать из них специальные классы. Впервые этот тест был опубликован в 1905 г., он известен как *шкала Бине – Симона*. А. Бине разработал тесты, которые основывались на нормативных данных о решении задач детьми определенного возраста, и это вскоре привело его к идее умственного возраста, отличного от хронологического. В 1916 г. в Стэнфордском университете тест А. Бине был переведен на английский язык и адаптирован к работе с американскими детьми. Тест получил известность как *шкала Стэнфорд – Бине*. Психолог В. Штерн (1871–1938) вывел формулу для коэффициента интеллекта (IQ), определяющего интеллект относительно возраста:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100.$$

Помимо создания инструмента для измерения интеллекта и, соответственно, предсказания школьных достижений разработка интеллектуальных тестов А. Бине способствовала возникновению огромного интереса к индивидуальным различиям в развитии, а также тому, что тщательное измерение превратилось в один из основных инструментов современной психологии [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006].

К биологическому подходу можно также отнести *теорию трех ступеней детского развития* К. Бюлера (1879–1963), согласно которой развитие – биологический по своей природе процесс, поскольку в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни [Марцинковская, 2010]. К. Бюлер выделил три ступени развития ребенка: инстинкт, дрессура, интеллект. Переход от одной ступени к другой он связывал не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием, причем удовольствие от деятельности постепенно в ходе эволюции смещается «с конца на начало» [Обухова, 2001]. Так, при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него как результат удовлетворения инстинктивной потребности; при дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно. Удовольствие переносится на самый процесс совершения действия (например, игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия»); на стадии интеллекта появляется предвосхищающее удовольствие, т. е. переживание удовольствия еще до начала деятельности. Переход удовольствия «с конца на начало», согласно К. Бюлеру, выступает основной движущей силой развития поведения. По Бюлеру, именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и дает возможность наиболее гибкого и адекватного приспособления

к среде. При этом он стремился изучать творческое мышление, которое описывалось им как момент инсайта, мгновенного схватывания сути вещей, называемый им «ага-переживанием». Таким образом, мышление, по мнению К. Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка [Марцинковская, 2010].

Теорию трех ступеней К. Бюлер не причислял к биогенетической концепции, в его работах можно найти даже ее критику. Однако его взгляды – еще более глубокое проявление концепции рекапитуляции, так как этапы развития ребенка отождествляются со ступенями развития животных. Как подчеркивал Л. С. Выготский, К. Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социально-культурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития ребенка [Обухова, 2001].

К биологическому подходу с определенной долей условности можно отнести и более современные *этологические теории*, которые, однако, в отличие от теории рекапитуляции С. Холла и теории созревания А. Гезелла, придают большее значение опыту. Этологические теории рассматривают развитие животных и человека с эволюционной точки зрения.

Этологи изучают поведение животных в их естественной среде обитания, акцентируя внимание на инстинктах, рассматриваемых как «особый класс моделей поведения, не являющихся результатом научения» [Крэйн, 2002, с. 62]. Со-

гласно этологическим теориям, многие модели поведения не только животных, но и человека являются врожденными и адаптивными, т. е. служат целям выживания. Этологи полагают, что для людей, так же как и для животных, характерны видоспецифические модели поведения, одинаковые у всех людей независимо от культурных различий. Такие действия, как, например, цепляние, хватание, плач, улыбка, сосание и др., играют для младенцев адаптивную роль, поскольку они стимулируют заботу со стороны взрослых [Кайл, 2002]. Однако этологи признают, что инстинкты играют адаптивную роль только в определенных условиях среды.

Ключевую роль в развитии современной этологии сыграл австрийский зоолог, лауреат Нобелевской премии Конрад Лоренц (1903–1989), в наибольшей степени известный исследованием *импринтинга*. Этот термин, введенный К. Лоренцем, обозначает способность птенцов некоторых видов птиц в первые часы автоматически фиксировать отличительные признаки поведения первых внешних объектов, находящихся в непосредственной близости и напоминающих по своим существенным признакам мать. К. Лоренц заметил, что детеныши многих видов птиц с рождения обладают *реакцией следования*, например, только вылупившиеся гусята следуют повсюду за гусыней. Но что инициирует реакцию следования? Он предположил, что птенцы следуют за первым движущимся объектом, который они видят после вылупления. Обычно этим объектом выступает мать, но когда

К. Лоренц взял на воспитание диких гусят, оставшихся без родителей, они стали принимать его за свою мать, следуя за ним, куда бы он ни шел, при этом игнорируя взрослых гусей, т. е. у них выработался на него импринтинг [Крэйн, 2002].

Наблюдение импринтинга привело к созданию концепции *критического периода*. К. Лоренц обнаружил, что виды птиц различаются по кругу объектов, на которые у них вырабатывается импринтинг. Однако всегда существует некий критический период, который, как правило, длится около дня с момента появления птенца на свет, в течение которого и происходит запечатление движущегося объекта. Если птенцы видят движущийся объект после окончания критического периода, его запечатления не происходит. Таким образом, *критический период* – «это отрезок времени в развитии, когда может происходить специфический вид научения; до и после критического периода подобное научение затруднено или даже невозможно» [Кайл, 2002, с. 23–24]. В настоящее время применительно к развитию человека вместо строгого понятия критического периода используют понятие «сензитивный период». *Сензитивный период* – это благоприятное время для развития определенных способностей, именно тогда индивид особенно чувствителен к воздействиям со стороны окружающей среды. Однако границы этого периода определены менее четко, чем границы критического периода. Развитие той или иной способности может произойти и позже, но это будет сопряжено с большими трудно-

стями [Берк, 2006].

К этологическим теориям, рассматривающим человеческое развитие, в первую очередь можно отнести **теорию привязанности** Джона Боулби (1907–1990), на формирование которой также большое влияние оказала *психоаналитическая концепция*. **Привязанность** рассматривается Боулби как поиск и установление тесной эмоциональной близости с другим человеком [Боулби, 2003]. Он полагает, что проявления привязанности у младенцев, например, улыбка, лепет, плач, являются врожденными социальными сигналами, которые стимулируют родителей подходить к младенцу, ухаживать за ним, общаться. Такое поведение, способствуя тому, чтобы мать находилась рядом, гарантирует, что ребенок всегда будет защищен от опасности и окружен необходимыми для развития заботой и вниманием.

Согласно Боулби, эмоциональная привязанность ребенка к матери (или к обеспечивающему уход человеку) развивается аналогично импринтингу у животных. Однако формирование привязанности у младенцев – более сложный и длительный процесс, чем импринтинг у птенцов. Он выделил несколько **фаз развития привязанности** у ребенка к матери или к лицу, ее заменяющему [Боулби, 2003].

Фаза 1 – фаза недифференцированной привязанности (от рождения до 6 недель). Младенцы реагируют на любого человека одними и теми же базовыми способами, врожденными сигналами: плач, сосательный рефлекс, хватание,

пристальный взгляд в глаза взрослому и др. Все эти реакции удерживают мать на близком расстоянии и приводят к взаимодействию малыша и матери, являясь эффективным привязывающим средством. Однако младенцы еще не привязаны к матери и поэтому точно так же реагируют и на любого незнакомого взрослого.

Фаза 2 – фаза формирования привязанности (с 6 недель до 6–8 месяцев). В течение этой фазы младенцы по-разному реагируют на мать или знакомого опекуна и на незнакомца. Социальные реакции малыша становятся более избирательными: дети более свободно улыбаются, гуляют, лепечут в присутствии знакомых людей, быстрее успокаиваются, когда именно они берут их на руки. У них, по-видимому, начинает формироваться эмоциональная привязанность к тому человеку, который с наибольшей готовностью отвечает на их сигналы.

Фаза 3 – фаза четкой привязанности (от 6–8 месяцев до 18 месяцев – 2 лет). Начиная примерно с 6-месячного возраста привязанность ребенка к определенному человеку становится все более интенсивной и исключительной. Появляется тревога разлучения (сепарационная тревога) именно с этим человеком (ребенок, например, начинает громко плакать, когда мать покидает комнату), возрастает интенсивность приветствия именно этого человека, когда он возвращается: малыш тянется к нему, обнимает его, издает радостные звуки. Когда младенцы учатся ползать, они начина-

ют активно следовать за удаляющимся основным объектом своей привязанности. Отсюда некоторые исследователи делают вывод, что первые 6 месяцев жизни ребенка являются критическим периодом в становлении привязанности наподобие импринтинга, обнаруженного у животных.

К 7–8 месяцам возникает боязнь незнакомцев, выражающаяся в реакциях разной интенсивности при виде незнакомого человека: от легкой настороженности до громкого плача. К концу первого года жизни у ребенка появляется *общая рабочая модель объекта привязанности*, т. е. складывается общее представление о доступности и отзывчивости основного объекта привязанности, в качестве которого обычно выступает мать. Когда родители надежны и заботливы, малыши начинают доверять им, зная, что могут рассчитывать на их заботу, помощь и утешение. Например, годовалая девочка, у которой возникли определенные сомнения относительно отзывчивости ее матери, будет испытывать, по Боулби, тревогу при исследовании новых ситуаций независимо от расстояния до матери. Напротив, девочка, у которой сложилось представление, что мать ее любит и всегда будет рядом, когда потребуется помощь, станет исследовать окружающий мир с большей смелостью и энтузиазмом, при этом, конечно, периодически проверяя присутствие матери.

Фаза 4 – формирование двустороннего взаимоотношения (с 18 месяцев – 2 лет и далее). К концу второго года жизни быстрое развитие воображения и речи позволяет малы-

шам осознать некоторые из факторов, влияющих на приход и уход родителей, и предсказать время их возвращения. В результате ослабевает протест против ухода близких взрослых. Теперь ребенок начинает действовать больше как партнер в отношениях, позволяя родителю отлучиться, признавая его потребности, планы и цели, или вести с ним переговоры, используя просьбы и уговоры для изменения его целей, а не просто цепляться за значимого взрослого.

Боулби обратил внимание, что у некоторых детей нормальный ход развития привязанности может быть нарушен. Он изучал травмирующий опыт воспитания детей в детских домах, называя этих детей «личностями, лишенными любви» [Крэйн, 2002]. Воспитывающиеся там дети в силу неблагоприятных условий для формирования близких человеческих связей неспособны выработать импринтинг на определенного человека, поэтому и в дальнейшем они неспособны установить глубокие продолжительные отношения с кем бы то ни было, зачастую используя людей только в собственных интересах.

По мнению Боулби, именно качество устанавливаемых отношений с матерью или лицом, ее заменяющим, имеет ключевое значение для формирующегося у ребенка качества привязанности. М. Эйнсворт, последовательница и коллега Д. Боулби, предложила стандартную процедуру измерения качества привязанности между матерью и младенцем. Это методика «Незнакомая ситуация», которая составляет по-

следовательность из восьми эпизодов (см. табл. 2.1) [Берк, 2006, с. 665].

На основе данного теста М. Эйнсворт выявила **три основных типа привязанности**: надежная привязанность, тревожно-избегающая и амбивалентная [Крайг, 2000; Крэйн, 2002].

Надежная привязанность обозначает устойчивую и адекватную привязанность, которая проявляется в том, что дети заняты исследовательской активностью, пока мать присутствует рядом. Но когда мать покидала комнату, они расстраивались, проявляли заметную обеспокоенность, их активность снижалась. Когда мать возвращалась, они проявляли радость, искали близости с ней, быстро успокаивались и возобновляли свою игровую активность.

Таблица 2.1

Эпизоды «Незнакомой ситуации»

Эпизод	Событие	Проявление привязанности
1	Экспериментатор приводит родителя и ребенка в игровую комнату и покидает их	
2	Родитель сидит, в то время как ребенок занимается игрушками	Родитель используется как безопасная основа
3	Входит незнакомец, который садится и разговаривает с родителем	Реакция на незнакомого взрослого
4	Родитель покидает комнату. Незнакомец обращается к ребенку и, если это необходимо, предлагает ему утешение	Сепарационная тревога
5	Родитель возвращается, приветствует ребенка и, если это необходимо, утешает его. Незнакомец покидает комнату	Реакция на воссоединение
6	Родитель покидает комнату	Сепарационная тревога
7	Незнакомец входит в комнату и предлагает ребенку утешение	Способность принять утешение от незнакомца
8	Родитель возвращается, приветствует ребенка и, если это необходимо, утешает его и старается переключить внимание ребенка на игрушки	Реакция на воссоединение

Комментарий. Первый эпизод длится приблизительно 30 с; остальные эпизоды продолжаются по 3 мин каждый. Эпизоды сепарации прерываются в случае крайней угнетенности ребенка.

Избегающая привязанность. Дети с таким типом привязанности выглядят достаточно независимыми, не ищут особой близости с матерью, когда они вместе с ней, и не проявляют особого беспокойства и огорчения, когда их оставляют наедине с незнакомцем. Более того, младенец с таким типом привязанности ведет себя с незнакомыми людьми по-

что так же, как с матерью. При возвращении матери они не выражают особой радости либо вяло приветствуют ее, не ищут близости с ней, более того, если она пыталась взять их на руки, они отводили взгляд, не цеплялись за нее, стремились избежать объятий.

Амбивалентная привязанность (иначе называемая **сопротивляющаяся привязанность**). Эти дети выглядят тревожными в незнакомой ситуации даже рядом с матерью, предпочитая находиться вблизи, часто «хвостиком» следуя за ней, отказываются играть, исследовать комнату. Когда мать покидала комнату, они крайне волновались, расстраивались, беспокоились и плакали так, что незнакомый человек не мог их утешить. При воссоединении с матерью они ищут продолжительного контакта с ней, одновременно активно сопротивляясь ее усилиям утешить их: они то тянутся к ней, то сердито отталкивают, демонстрируя гнев, непослушание. Кроме того, даже оказавшись у матери на руках, эти дети продолжают плакать и цепляться за нее.

Некоторые исследователи стали выделять четвертый тип привязанности – **дезорганизованную привязанность**, которую характеризуют смешанные проявления избегающего и амбивалентного поведения; при этом часто все выглядит так, будто воссоединение с матерью приводит малыша в замешательство и вызывает растерянность и опасения.

Привязанность младенцев к матери была сильной и надежной, если те проявляли сензитивность, отзывчивость,

быстро реагировали на сигналы (плач, улыбка, лепет и т. п.) своего ребенка. Такая эмоциональная привязанность дает ребенку чувство безопасности и защищенности, позволяя развивать исследовательскую деятельность. Как было установлено в последующих исследованиях, надежная привязанность младенца к матери или другому взрослому способствует достижению ребенком более высоких уровней развития социальных навыков, независимости, поведенческой и когнитивной компетентности [Бреслав, 2004]. Разнообразные нарушения привязанности, согласно Боулби, создают основу для развития невротической личности.

Ценность этологического подхода состоит в том, что он подчеркивает важность изучения развития ребенка в естественной обстановке, обращает внимание на сравнительный анализ развития человека и развитие других видов. Однако воззрения этологического подхода на развитие человека с большим трудом поддаются проверке: очень сложно доказать, что различные мотивы, аспекты поведения и жизненные стили являются врожденными, адаптивными или представляют собой продукт эволюции [Шэффер, 2003]. Более того, даже прочно укорененные свойства, опосредованные генетически, могут быть модифицированы опытом. Однако несмотря на то, что идеи Д. Боулби и М. Эйнсворт критикуются рядом психологов за попытку перенести механизмы формирования привязанности у разных видов животных на человека, их работы стимулировали огромное число иссле-

дований, посвященных становлению привязанности детей не только к матери, но и к отцу, братьям и сестрам, долговременным последствиям нарушения привязанности, культурным традициям в воспитании детей, в целом эмоциональному развитию детей. Идеи Д. Боулби и М. Эйнсворт сразу нашли практическое применение, обусловив развитие новых методов семейного и интернатского воспитания, реорганизацию системы госпитального режима для детей (с 1950-х годов в США, Великобритании матерям было позволено оставаться в больнице вместе с маленькими детьми).

Этологические теории, так же как и теория созревания, подчеркивают биологические основы развития ребенка, уделяя большее внимание процессу развертывания, становления наследственно заложенных программ поведения, являющихся продуктом эволюционной истории. При этом сохраняется основная психическая функция – биологическая адаптация к окружающей среде.

В табл. 2.2 кратко представлена оценка биологического подхода к психическому развитию ребенка.

Таблица 2.2

Оценка биологического подхода

Теория	Ценное (позитивные стороны)	Направления критики
Теория рекапитуляции; теория трех ступеней детского развития	<ul style="list-style-type: none"> — создание первой целостной концепции детского развития; — констатация закономерного, а не хаотичного или стихийного характера развития психики; — построение периодизации развития психики; — постановка проблемы взаимосвязи между историческим и индивидуальным развитием человека; — выявление норм моторного, эмоционального и социального развития детей; — стимуляция интереса к детскому развитию, к поиску закономерностей этого развития; — появление новых предметов психологического исследования: детские игры, рисунки, страхи; — разработка анкет для исследования детского развития 	<ul style="list-style-type: none"> — критика аналогии между развитием общества и индивидуальным развитием ребенка; критика С.Л. Рубинштейна: социогенез и онтогенез идут «от простого к сложному», но неправильно отождествлять эти процессы; — уподобление психического развития биологическому; — предопределенность хода психического развития биологическим, наследственным фактором; — критика бихевиористов: страхи не врожденные, а возникают из реальных событий; — критика К. Гросса: игра есть период подготовки к взрослой жизни, а не избавление от прошлого; — критика Д.Б. Эльконина: не ставится вопрос о роли внешних условий в игре; содержание детских игр определяется лишь якобы автоматически наступающими стадиями, повторяющимися стадии исторического развития человечества; — критика методов: самонаблюдение детей и родительские отчеты необъективны

Теория	Ценное (позитивные стороны)	Направления критики
Теория созревания	<ul style="list-style-type: none"> — описание феноменологии детского развития; — создание нормативов детского развития и описание возрастных норм; — внедрение новых методов и техник для проведения психологического исследования; — акцентирование внимания на внутренние процессы созревания; — предложены принципы воспитания детей 	<ul style="list-style-type: none"> — критика приравнивания развития к созреванию; — не дается качественный анализ развития; — не анализируются причины развития, дается только описание возрастных норм; — не учитывается фактор влияния окружающей среды, обучения на развитие; — не рассматриваются индивидуальные варианты нормативного развития; — установленные нормативы не соответствуют современному уровню развития детей
Теория привязанности	<ul style="list-style-type: none"> — рассмотрение человеческого развития в эволюционном контексте; — взаимоотношение значимых людей и младенца стали рассматриваться как фактор развития; — акцент на эмоциональном развитии детей; — источник многочисленных исследований формирования привязанностей 	<ul style="list-style-type: none"> — критика использования этологических понятий и закономерностей; — проведение параллелей между поведением животных и человека; — ограниченность исследованиями формирования привязанности; — игнорирование когнитивных факторов, влияющих на развитие

2.3

Поведенческий подход: теории научения

Теории научения берут свое начало от эмпиризма Дж. Локка, его представления о ребенке как о *tabula rasa*. Интерес к законам научения, основанный на работах И. П. Павлова, в начале XX в. привел к возникновению психологической школы, известной как **бихевиоризм**. Джон Уотсон (1878–1958) – основатель бихевиоризма – был первым теоретиком, применившим закон действия классического условного рефлекса к поведению детей. Он считает главным фактором, определяющим развитие ребенка, окружающую среду, а само развитие сводит к процессу накопления опыта. Исходя из этого, Дж. Уотсон полагает, что из ребенка можно сделать все, что пожелает воспитатель. «Дайте мне, – писал он в своей книге “Бихевиоризм”, – дюжину здоровых, нормально развитых младенцев и мой собственный, специальный мир, в котором я буду их растить. И я гарантирую, что, выбрав наугад ребенка, могу сделать его специалистом любого профиля – врачом, адвокатом, художником, торговцем, даже нищим или вором-карманником вне зависимости от его склонностей и способностей, рода занятий и расовой принадлежности его предков» [Шульц, Шульц, 2002, с. 299].

Для доказательства положения о решающей роли окружения в развитии Дж. Уотсон обращается к серии эксперимен-

тов с условными рефлексам. Он исходит из того, что младенцы имеют всего три врожденные эмоциональные реакции: страх, гнев и любовь. Страх порождается громким звуком и внезапной потерей опоры; гнев – ограничением свободы движений; любовь – ласками, поглаживаниями, укачиванием. Прочие человеческие эмоциональные реакции представляют комбинацию этих трех и формируются в процессе выработки условных рефлексов. Чтобы доказать это положение, Дж. Уотсон проводит экспериментальное исследование с 11-месячным мальчиком Альбертом по выработке эмоциональной реакции страха перед белой крысой с помощью условных рефлексов. В начале эксперимента маленький Альберт совсем не боялся белой крысы, тянулся к ней, однако после того как ее показ несколько раз сопровождался резким, громким ударом молотком по железному бруску, который, естественно, вызывал испуг ребенка, он начал плакать, отворачивался, стремился скрыться при одном только виде крысы. Таким образом, Дж. Уотсон доказывал, что можно применять закон действия классического условного рефлекса к поведению детей, в частности, на его основе формировать условную реакцию страха. Причем этот обусловленный страх распространился на все пушистые и белые предметы: Альберт стал бояться кролика, собаки, маски Санта-Клауса, шубы и т. п., хотя раньше их не боялся. Из этих экспериментальных исследований делался вывод о решающей роли воспитания и окружающей обстановки в ран-

нем детстве.

Дж. Уотсон считает, что взрослые могут формировать поведение детей при помощи тщательно контролируемых стимулов. Его система воспитания детей основывалась на жестком режиме и выполнении строгих правил. К примеру, родителям запрещалось обнимать, ласкать и целовать детей, не рекомендовалось сажать их к себе на колени. «Можно в крайнем случае один раз поцеловать ребенка в лоб, когда он приходит сказать “спокойной ночи”. С утра можно пожать ребенку руку. Можно погладить ребенка по голове, если он особенно хорошо выполнил трудное задание...» [Там же, с. 280]. Иначе, по мнению Дж. Уотсона, дети не научатся отделять себя от родителей, быть свободными и исследовать мир самостоятельно.

Дж. Уотсон провел не много экспериментальных исследований в подтверждение своих взглядов на развитие. Однако его идеи об определяющей роли окружения в детерминации поведения человека были поддержаны и развиты другими учеными – приверженцами бихевиорального подхода. Наиболее известным из них является Б. Скиннер (1904–1990), создатель *теории оперантного обусловливания*.

Б. Скиннер выделяет два основных типа поведения: респондентное и оперантное. *Респондентное поведение* – это ответные реакции, автоматически вызываемые известными стимулами (услышав громкий звук, человек непроизвольно вздрагивает и т. п.). *Респондентное обусловливание* – это

классическое обусловливание в духе выработки условных рефлексов по И. П. Павлову. Это форма научения, при которой новый, нейтральный стимул связывается со стимулом, вызывающим рефлекторную реакцию, вследствие чего новый стимул сам по себе начинает вызывать ту же реакцию, т. е. обуславливать поведение. При респондентном обусловливании стимулы предшествуют реакциям и автоматически их вызывают. *Оперантное поведение* определяется и контролируется результатом, следующим за ним. При *оперантном обусловливании* начальный стимул может быть неизвестен; индивид (животное или человек) просто пробует различные реакции или совершает произвольно порожаемое действие, последствия которого (вознаграждение или наказание) и определяют, будет ли оно повторено. Научение при оперантном обусловливании происходит только тому, что подкрепляется. Например, один лишь вид книги не вызывает реакцию чтения, подобно тому, как яркий свет вызывает реакцию моргания. Ребенок может читать, а может не читать книгу в зависимости от того, какие результаты это давало в прошлом. Если чтение книг имело позитивные последствия, например, хорошие оценки, похвала мамы, вручение награды в виде сластей и проч., то это поведение с большей вероятностью будет реализоваться в будущем [Крэйн, 2002].

Б. Скиннер полагает, что оперантное поведение в отличие от респондентного играет большую роль в жизни людей. Он утверждает, что для изменения поведения ребенка особен-

но важны два вида последствий: подкрепление и наказание. **Подкрепление** – это последствие, повышающее в будущем вероятность того поведения, за которым оно следует. *Положительное подкрепление* состоит во введении положительных подкрепляющих стимулов. Например, родители каждый раз, когда застают ребенка за чтением книжки, могут подкреплять его действия похвалой, улыбкой и др. *Отрицательное подкрепление* состоит в вознаграждении путем удаления неприятных стимулов. Например, родители могут использовать отрицательное подкрепление, сказав своему ребенку, что всякий раз, когда он будет читать после ужина, ему не придется мыть посуду (если мытье посуды – неприятное занятие для ребенка). **Наказание** – это последствие, понижающее в будущем вероятность того поведения, за которым оно следует. Наказание подавляет поведение либо путем добавления чего-то неприятного (если ребенок не хочет читать, родители могут наказать его, заставляя выполнить какую-нибудь дополнительную работу), либо путем отмены чего-либо приятного (например, не разрешив играть на компьютере). Б. Скиннер придает большое значение позитивному подкреплению, считая его наиболее эффективным средством контроля поведения, а наказание – наименее эффективным. Наказание лишь временно тормозит нежелательное поведение и, кроме того, вызывает негативные побочные последствия: страх, тревогу, падение самоуважения, уверенности в себе.

Б. Скиннер и сторонники его теории провели множество экспериментов по проблемам научения, описали различные режимы подкрепления, провели различие между первичными (пища, вода, физический комфорт, секс) и вторичными (деньги, внимание, одобрение) подкрепляющими стимулами, изучили роль наказания в приобретении навыков, особенности угасания и генерализации реакций и т. д. С точки зрения Б. Скиннера, обучение сложным действиям невозможно в один прием, оно требует постепенного формирования, шаг за шагом. Такое обучение называется *формированием реакции* или *методом успешного приближения*, при котором подкрепляются последовательные, все более точные приближения к желательному действию. Многие навыки человек осваивает с помощью такого пошагового, многоступенчатого процесса (умение самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом, читать, плавать, играть в футбол и т. д.). Б. Скиннер считает, что развитие устной речи идет таким же способом.

В результате исследований Б. Скиннера оперантное обусловливание стало широко применяться в детской психологии как один из принципов обучения. На положениях оперантного обусловливания разрабатывались и применялись обучающие машины: обучение велось небольшими, постепенно усложняющимися шагами, правильный ответ на каждом шаге подкреплялся обратной связью. Программированное обучение с помощью компьютера во многом основыва-

ется на этих принципах научения. Теоретические положения Б. Скиннера о важной роли положительного подкрепления стали применяться и в технике *модификации поведения*, заключающейся в использовании положительного подкрепления для контроля или модификации поведения личности или группы [Шульц, Шульц, 2002]. Методы модификации поведения, применяемые в психиатрических клиниках, в школах, исправительных заведениях, используются для того, чтобы изменить ненормальное или нежелательное поведение, сделать его более приемлемым или желательным. Люди не подвергаются наказанию за то, что они ведут себя не так, как требуется. Они только получают подкрепление или вознаграждение, когда их поведение менялось в положительном направлении. Б. Скиннер верил, что положительное подкрепление для модификации поведения является более эффективным, чем наказание. Он подтвердил свою точку зрения значительным объемом экспериментальных исследований как на животных, так и на людях [Там же].

Теорию Скиннера иногда называют теорией «пустого организма» [Крэйн, 2002], поскольку он изучал только открытые для наблюдения реакции и игнорировал внутренний мир: мысли, чувства и побуждения. Он полагал, что такие внутренние события «не должны быть предметом научной психологии, если только мы не найдем способов делать их явными и измерять» [Шульц, Шульц, 2002, с. 243].

Радикальная позиция Б. Скиннера, заключающаяся в от-

рицании мышления, воли, эмоций, всего внутреннего мира личности, да и самой личности, рассматривающая поведение человека в изоляции от социального окружения и взаимодействия с ним, привела в конечном счете к тому, что приверженцы бихевиоральной традиции подвергли критике, уточнению и пересмотру многие ее положения и сформировали новое направление – *социально-бихевиоральный подход*. Этот подход представлен *теориями социального научения* Н. Миллера, Д. Долларда, Р. Сирса, А. Бандуры, Дж. Аронфрида и т. д. (см., например, [Обухова, 2001]). Мы рассмотрим, пожалуй, самую влиятельную из них: *теорию социального научения* Альберта Бандуры (1925–1988).

Бандура полагает, что люди не побуждаются к определенным действиям исключительно внутренними силами или внешними стимулами, более того, он возражает и против точки зрения, согласно которой поведение является результатом взаимодействия индивида и конкретной ситуации ($B = f(P, E)$), поскольку она не отвечает на основной вопрос: каким образом эти два источника влияния взаимодействуют при формировании поведения. Он считает неверной и формулу $B = f(P \rightleftarrows E)$, где поведение определяется взаимодействием личности и среды, поскольку поведение в ней не является «интерактивной детерминантой» [Бандура, 2000]. С точки зрения теории социального научения А. Бандуры, следует говорить о *непрерывном взаимодействии* взаи-

мозависимых детерминант: поведения, личностных факторов и факторов внешней среды (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Схематическое представление модели взаимодействия взаимозависимых детерминант

При этом их взаимодействие «различается в зависимости от условий и вида поведения. В некоторые моменты факторы внешней среды налагают суровые ограничения на поведение, а в иное время именно индивидуальные факторы являются регуляторами, подавляющими ход внешних событий» [Там же, с. 23].

Бандура полагает, что внешнее подкрепление (вознаграждение и наказание) не является единственным механизмом научения. Научение может осуществляться также через *моделирование* (известное еще как *научение через наблюдение*). Когда ребенок вслед за мамой хлопает в ладоши, а подросток носит такую же одежду, как и его сверстники в шко-

ле, это является примером научения через наблюдение. Научение через наблюдение способствует сокращению процесса усвоения того или иного поведения, что является жизненно важным как для развития, так и для выживания. А. Бандура указывает, что чем серьезнее и опаснее последствия возможных неудач в процессе обучения на собственном опыте проб и ошибок, тем чаще научение идет путем наблюдения за действиями компетентных людей (именно так идет обучение плаванию, вождению машины, практике хирургических операций и т. п.) [Там же]. Сторонники теории социального научения в своих исследованиях доказывают, что на поведение людей, и детей в особенности, оказывают влияние не только модели, демонстрируемые со стороны живых людей, но и модели, предлагаемые средствами массовой информации, в первую очередь теле видением.

Научение через наблюдение включает, с точки зрения А. Бандуры, *процессы внимания, сохранения, моторно-репродуктивные и мотивационные процессы*. Чтобы успешно подражать другому человеку (модели), необходимо:

- 1) *обратить внимание на модель*, правильно выделить и понять ее характерные особенности поведения. А. Бандура в своих исследованиях обнаружил, что человек склонен моделировать поведение людей того же пола, примерно того же возраста, которые с успехом решают сходные проблемы. Кроме того, люди склонны обращать внимание на модели, которые выделяются среди других внешностью, компе-

тентностью, статусом, являются знаменитыми, наделенными властью и другими притягательными качествами;

2) *запомнить и сохранить наблюдения в памяти в символической форме, используя либо визуальные образы* (можем представить тот маршрут, по которому нас кто-то вел), *либо вербальные коды* (наблюдая, можем повторять про себя, что делает модель: например, «после выхода из метро надо повернуть направо, потом пройти прямо до перекрестка...»);

3) *обладать необходимыми двигательными навыками, чтобы воспроизвести наблюдаемое поведение*. Например, мальчик, наблюдая, как отец пилит, понимает и запоминает, как нужно класть бревно, направлять пилу, но этого недостаточно, чтобы он овладел данным моторным навыком, так как ему не хватает силы, ловкости, опыта [Крэйн, 2002];

4) *иметь определенную мотивацию, чтобы усвоенные новые образцы поведения реализовать на практике*. При выполнении первых трех условий человек может подражать модели, но это еще не значит, что он это будет делать. Фактические действия зависят от условий подкрепления: человек с большей вероятностью будет подражать действиям других, если оно приводит к полезным результатам или за ним последует вознаграждение, нежели если оно оказывается неэффективным или даже вредным.

Согласно А. Бандуре, человек учится не только на собственном опыте последствий своего поведения, т. е. не только на том, поощряется или наказывается его поведение (пря-

мое подкрепление), но и наблюдая за последствиями поведения других людей, т. е. через *косвенное подкрепление*. Так, например, если мальчик видит, что его друзья начинают уважать сверстника за агрессивное поведение, то он, вероятно, станет ему подражать. Но если он видит, что это поведение отрицается значимыми другими или, более того, наказывается, он вряд ли станет делать то же самое.

Еще одним механизмом регулирования поведения человека, согласно А. Бандуре, является *самоподкрепление*, выражаемое в форме удовлетворенности собой, гордости за свои успехи или неудовлетворенности собой, самокритики. Другими словами, человек устанавливает для себя внутренние нормы поведения, стандарты достижения, исходя из которых строится его самооценка, мотивирующая то или иное поведение. «Мы стараемся действовать так, чтобы получить самоудовлетворение, и отбрасываем то, что лично не одобряем» [Бандура, 2000, с. 48]. Откуда берутся стандарты поведения, определяющие самооценку, а следовательно, и реакции самоподкрепления? С точки зрения А. Бандуры, стандарты устанавливаются либо при научении, либо при моделировании, хотя обычно эти два способа влияния действуют совместно. Дети начинают оценивать свое поведение на основании того, как другие реагируют на него. Взрослые обычно поощряют достижение детьми определенных стандартов достойного поведения или когнитивного развития и разочаровываются, когда дети не соответствуют этому уровню. В

случае моделирования дети усваивают оценочные стандарты своих моделей и оценивают свое поведение относительно этих стандартов, таким образом подкрепляя себя. Когда дети наблюдают за моделями, которые устанавливают высокие стандарты, они вознаграждают себя только тогда, когда достигают превосходного уровня исполнения. Когда они наблюдают за моделями, считающими посредственные достижения достаточными, дети подкрепляют себя за минимальные достижения [Там же].

Бандура описывает разные *виды научения через моделирование*.

- Первый вид моделирования можно назвать *имитационным*, поскольку человек старается усвоить поведение практически в той же самой форме, в которой оно демонстрируется. Обычно это касается социально предписанного или высокофункционального поведения, при котором существует лишь узкий диапазон правильных или допустимых действий, например, вождение автомобиля.

- Второй вид – *абстрактное моделирование*, при котором наблюдатель строит свое поведение на основе общих особенностей, правил, принципов, извлеченных им из наблюдения, но в то же время выходящих за рамки конкретных образцов. На основании правил, выделенных посредством наблюдения, осваиваются иностранные языки, моральные суждения, лингвистические стили, когнитивные операции, стандарты поведения и т. д.

- Третий вид – *креативное моделирование* заключается в комбинации различных моделей и в новом синтезе их свойств, который существенно отличается от каждой из наблюдаемых моделей (появление новых личностных характеристик, стилей поведения, творчество в науке и искусстве), т. е. это «результат инновационного синтеза различных источников влияния» [Там же, с. 75].

Для объяснения личностного функционирования и изменения А. Бандура разрабатывает *концепцию самоэффективности* [Там же]. *Самоэффективность* – это чувство собственной компетентности в той или иной деятельности, суждение о своих способностях и возможностях. Бандура считает, что самоэффективность – центральная и важная детерминанта человеческого поведения. Ожидание эффективности означает оценку индивидом того, в какой степени он в состоянии вести себя так, как это необходимо, чтобы получить некоторый результат. Знание уровня самоэффективности человека в той или иной деятельности очень важно, поскольку в целом ряде исследований было установлено, что ожидания эффективности коррелируют на высоком уровне значимости с реальным поведением, оказывая существенное влияние на многие стороны человеческой деятельности, определяя уровень усилий, настойчивость, выбор задач определенной степени трудности, успех в деятельности, эмоциональные переживания [Бандура, 2000; Гордеева, 2006; Шепелева, 2008]. Согласно данным, полученным А.

Бандурой и его коллегами, люди с высокой самооэффективностью более настойчивы, лучше учатся, а также обладают большим самоуважением, менее тревожны и менее склонны к депрессиям [Гордеева, 2006].

На формирование самооэффективности влияют четыре обстоятельства [Бандура, 2000].

1. Собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов.

2. Опыт, приобретенный посредством наблюдения за другими людьми и их достижениями. Самооэффективность растет, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных задач, и падает, если человек наблюдает за тем, как другие, несмотря на упорные попытки, терпят неудачу.

3. Вербальное подкрепление или наказание, т. е. высказываемые другими убеждения в том, что человек обладает способностями, необходимыми для достижения цели.

4. Психологическое, эмоциональное состояние (оценка своего эмоционального состояния – спокойствие, воодушевление, усталость или переживание страха, напряжения – влияет на оценку собственных поведенческих способностей).

Социально-когнитивная теория А. Бандуры во многом отличается от теории оперантного обусловливания Б. Скиннера. В теориях социального научения ребенок рассматривается не как автомат, механически реагирующий на подкреп-

ление и наказание, а как познающий и интерпретирующий события человек, живущий среди других людей и перенимающий их опыт. А. Бандура в отличие от многих представителей поведенческого подхода акцентирует внимание на познавательных способностях детей и признает их активную роль в собственном развитии.

В табл. 2.3 представлены преимущества и ограничения поведенческого подхода.

2.4

Психоаналитический подход

Психоаналитический подход к детскому развитию берет начало в работах З. Фрейда (1856–1939). Фрейд полагает, что психическое развитие определяется биологическими, бессознательными, прежде всего сексуальными и агрессивными, влечениями и представляет собой адаптацию индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но необходимому. Психоаналитический подход, развиваемый З. Фрейдом, можно считать:

- *генетическим*, поскольку поведение взрослого человека объясняется стадиями психического развития, детскими травмами, конфликтами и переживаниями;
- *энергетическим*, так как психические процессы рассматриваются с точки зрения наличия в них психической энергии (либидо), которая может переходить из одного состоя-

ния в другое, из одной части тела в другую, но ее количество остается неизменным. Источник психической энергии, а значит, и влечений, представляет собой раздражение, которое исходит изнутри организма и представляет собой нейрофизиологическое состояние возбуждения. Цель влечений человека – удовлетворение, т. е. устранение раздражения, уменьшение напряжения, вызванного неприятным скоплением энергии [Фрейд, 1991];

Таблица 2.3

Оценка поведенческого подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория научения (Дж. Уотсон, Б. Скиннер)	— развитие естественно-научного подхода к проблемам возрастной психологии; — разработка экспериментальных методов исследования развития; — учет влияния среды на развитие; — внимание к характеристикам и режимам подкрепления поведения индивида; — разработка эффективных программ обучения и психотерапевтических техник	— игнорирование внутренних, психологических факторов поведения; — механистичность представлений о человеке; — игнорирование специфики собственно человеческого развития, поиск общих закономерностей поведения животных и человека; — игнорирование когнитивных факторов, влияющих на обучение; — отрицание роли собственной активности ребенка; ребенок — как объект воздействия; — недооценка значения важности биологических факторов в развитии; — упрощение проблемы индивидуальных различий; — невозможность объяснить формирование совершенно новых для индивида форм поведения; — критика метода: применение зоопсихологического эксперимента для объяснения развития человека; — отрицание существования «скачков» в развитии, возрастных стадий развития
Теория социального научения А. Бандуры	— констатация взаимного детерминизма: взаимодействия среды, поведения и личности (когнитивных компонентов); — привлечение внимания к условиям социальной среды как фактору развития; — исследование социализации; — признание активной роли детей в собственном развитии; — исследование саморегуляции и ее развития; — акцент на проблемах подражания и моделирования; — источник целого ряда эмпирических исследований поведения, когнитивных и личностных аспектов	— отрицание существования возрастных стадий развития; — критика Ж. Пиаже и его последователей за недооценку важности влияния когнитивных структур на процесс моделирования; — недооценка внутренних причин развития ребенка — стимулов, исходящих от созревающего организма и естественного интереса к окружающему миру. Отсюда отрицание способности детей учиться чему-либо самостоятельно на основе внутреннего интереса

• *динамическим*, поскольку поведение индивида форми-

руется под влиянием сложного, зачастую конфликтного взаимодействия всех его психических сил (конфликты между различными инстанциями психической организации личности: *Оно*, *Я*, *Сверх-Я*).

Личность человека, по З. Фрейду, состоит из трех структурных компонентов: *Оно*, *Я* и *Сверх-Я*. *Оно* (*Id*) –местилище врожденных инстинктивных влечений и вытесненных из сознания желаний, неприемлемых с точки зрения социальных норм. Эти базовые биологические потребности и желания являются бессознательными и подчиняются принципу удовольствия, т. е. требуют удовлетворения, немедленной разрядки внутреннего напряжения. *Я* (*Ego*) –практический, рациональный, частично осознаваемый компонент личности, возникающий по мере биологического созревания ребенка. *Я* подчиняется принципу реальности, пытаюсь учитывать и подчиняться требованиям внешнего мира, разрешать конфликты между влечениями *Оно*, *Сверх-Я* и препятствиями реального мира, откладывать удовлетворение импульсивных желаний *Оно*, направлять их в социально приемлемое русло. *Сверх-Я* (*Superego*) – это инстанция личности, представляющая собой совесть и эго-идеал, критика и цензора, контролирующая соблюдение норм и ценностей, принятых в данном обществе, и поэтому постоянно конфликтующая с *Оно*. *Сверх-Я* формируется в дошкольные годы в результате интроекции (перевода во внутренний план) регулирующих и регламентирующих влияний родителей, когда де-

ти начинают усваивать моральные нормы, социальные стандарты человеческого поведения, ценности и установки.

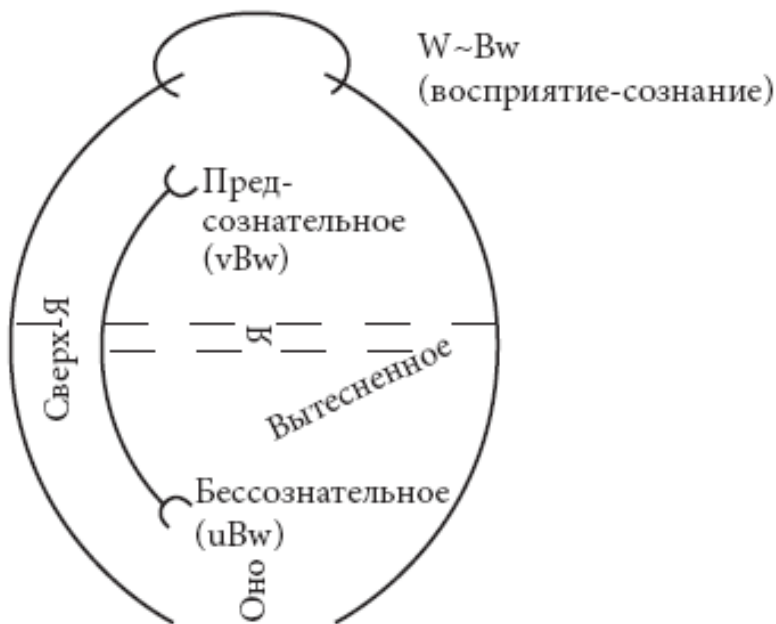


Рис. 2.2. Разделение психической личности по Фрейду
Источник: [Фрейд, 1989, с. 349].

На основе воспоминаний взрослых людей – своих пациентов, страдающих теми или иными видами неврозов, исследований их бессознательных мотивов, влечений и желаний Фрейд разработал *психосексуальную теорию*. По З. Фрей-

ду, личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий. Они представляют собой биологически детерминированную последовательность, порядок которой неизменен и присущ всем людям независимо от культуры. Критерием периодизации служит зона концентрации сексуальной энергии (либидо), определяющая основной канал разрядки внутреннего напряжения и доминирующий способ удовлетворения первичных потребностей. Фрейд полагал, что человек рождается с неким количеством либидо, которое благодаря процессу созревания в строго определенной последовательности перемещается из одной части тела в другую. Те части тела, в которых оно концентрируется, называются эрогенными зонами и определяют название *стадий психосексуального развития*: оральная, анальная, фаллическая, генитальная. Развитие идет от аутоэротизма, когда либидо направляется на собственное Я, к выделению внешних объектов, на которые направляется эта биологическая энергия [Фрейд, 1991].

Социальный опыт, прежде всего опыт общения ребенка с родителями, по мнению З. Фрейда, также играет важную роль в психическом развитии, поскольку процесс созревания организма порождает неуправляемую сексуальную и агрессивную энергию, которую общество должно обуздать. Каждая стадия развития личности характеризуется своим типом конфликта между присущей этому возрасту формой сексуального влечения и запретами общества, между биологиче-

скими импульсами и социальными ожиданиями. Развитие как раз и определяется тем, насколько хорошо человек решает эти конфликты.

В силу фрустрации потребности, соответствующей той или иной стадии психического развития, или, наоборот, ее чрезмерного удовлетворения происходит *фиксация* (задержка, остановка) на этой стадии. Ребенок, а в последующем и взрослый остается сосредоточенным на проблемах и удовольствиях, характерных для данной стадии развития, что определяет его характер, стиль взаимоотношения с другими людьми, способ справляться с тревогой и может стать предпосылкой развития невротических симптомов. В повседневной жизни человек может не проявлять черты, свойственные той или иной фиксации, однако при фрустрации он регрессирует к той стадии, на которой наблюдалась фиксация либидо. Величина регрессии определяется силой фиксации в детстве и остротой фрустрации в более позднем возрасте [Крэйн, 2002]. Если фиксация в детстве была сильной, достаточно даже относительно легкой фрустрации, чтобы вызвать регрессию. С другой стороны, серьезная фрустрация может вызвать регрессию к более ранней стадии, даже если фиксация не была особенно сильной.

Коротко охарактеризуем каждую стадию психосексуального развития [Блум, 1996; Крэйн, 2002; Фрейд, 1989; 1991].

Оральная стадия длится от рождения до 1–1,5 года. Зо-

на сосредоточения либидо – рот, т. е. ребенок получает удовольствие через сосание, жевание, кусание. Первым объектом орального компонента сексуального влечения, по Фрейду [1989], является материнская грудь, удовлетворяющая потребность младенца в пище. Однако в акте сосания эротический компонент, получавший удовлетворение при кормлении грудью, становится самостоятельным, отказываясь от постороннего объекта и замещая его каким-нибудь органом собственного тела. Оральное влечение становится *аутоэротическим*. Таким образом, первоначально внимание младенца направлено на его внутренний мир и сфокусировано на его собственном теле. Младенец находится во власти влечений и отчасти способен их удовлетворить сам по себе. Такое состояние Фрейд назвал *первичным нарциссизмом*, для него также характерно то, что на протяжении приблизительно первых 6 месяцев жизни мир младенцев является «безобъектным», у них отсутствует представление о независимом существовании других людей или предметов.

Во второй половине первого года жизни начинается 2-я фаза оральной стадии, связанная с прорезыванием зубов, когда акцент смещается с сосания на жевание и кусание. Появляются первые ограничения (мать не разрешает кусать грудь), которые наряду с задержками в выполнении желаний ребенка, постепенным отучением от груди ведут к дифференциации, выделению объекта, к формированию представления о других людях и особенно – о матери как о необхо-

димом, но отдельном существе, и в целом — к развитию инстанции Я.

При фиксации на оральной стадии человека постоянно занимают вопросы, связанные с пищей, или он может приобрести привычку сосать палец, обкусывать ногти, грызть карандаш, переедать, курить, пристраститься к выпивке. Фиксация на первой фазе ведет к формированию *орально-пассивного типа личности*, для которого характерны такие качества, как доверчивость, незрелость, пассивность, оптимистичность, чрезмерная зависимость, ненасытность. Эти люди обычно ждут и требуют от других «материнского» отношения к себе, постоянно ищут одобрения, поддержки. Если фиксация либидо произошла на второй фазе, формируется *орально-агрессивный (орально-садистический)* тип, что ведет к формированию таких черт взрослой личности, как любовь к спорам, сарказм, циничное отношение ко всем окружающим, язвительность, агрессивность в межличностных отношениях, стремление доминировать, использовать других.

Иногда люди проявляют оральные черты лишь тогда, когда испытывают фрустрацию. Например, маленький мальчик, внезапно почувствовавший, что он лишился внимания родителей после рождения сестры, может регрессировать к оральным формам поведения и снова начать сосать палец, что он к этому моменту перестал делать. Или девушка-подросток, утратив любовь своего романтического друга, впада-

ет в депрессию и находит утешение в пище.

Анальная стадия длится от 1,5 до 3 лет. Эрогенная зона смещается на область ануса, удовлетворение связано с актом дефекации. На этой стадии родители начинают приучать ребенка к горшку, к опрятности, предъявляя к нему много требований и запретов, в первую очередь касающихся отказа от того, что ребенку доставляет инстинктивное удовольствие (удержание и освобождение фекалий). В результате в личности ребенка начинает формироваться последняя инстанция – *Сверх-Я* как внутренняя цензура, воплощающая социальные нормы, требования и идеалы. Способ приучения ребенка к туалету определяет становление компромисса между стремлением к удовольствию и требованиями окружения, его будущие формы самоконтроля и саморегуляции. Если родители проявляют чрезмерную строгость и жесткость, пытаются добиться навыков опрятности как можно раньше, не оказывая эмоциональной поддержки и наказывая ребенка за каждую оплошность, или, наоборот, предъявляют слишком мало требований при приучении к туалету, то у ребенка возникают протестные реакции, происходит их фиксация. В дальнейшем это может привести к развитию двух типов характера: анально-выталкивающего и анально-удерживающего. Для *анально-выталкивающего* типа личности характерны расточительность, неаккуратность, импульсивность, склонность к бунтарству и беспорядку. Для *анально-удерживающего* – чрезмерная потребность в чистоте и порядке,

упрямство, скупость и жадность. Кажется, что они ведут себя так, что хоть им и пришлось уступить требованиям взрослых отдавать свои фекалии, все остальные ценности, например деньги, им удастся сохранить при себе.

Фаллическая стадия, продолжающаяся от 3 до 6 лет, характеризуется тем, что эрогенная зона, а следовательно, и чувственные наслаждения ребенка сосредоточены на гениталиях. Он получает удовольствие от генитальной стимуляции: ребенок рассматривает, исследует, играет со своими половыми органами, интересуется вопросами, связанными с появлением детей и др.

Дальнейшее развитие, как полагает З. Фрейд [1989], имеет две цели: во-первых, отказаться от аутоэротизма, заменив объект собственного тела на посторонний, и во-вторых, объединить различные объекты отдельных влечений, заменив их одним объектом, который представляет собой целое, похожее на собственное тело. Аутоэротизм исчезает, либидо теперь направляется на другого человека, прежде всего на родителя противоположного пола. Именно на этой стадии у мальчиков развивается *комплекс Эдипа*, выражающийся в сексуальном влечении, направленном на мать, и в желании устранить отца – соперника. Отсюда страх предполагаемого жестокого наказания со стороны отца (страх кастрации) и амбивалентные чувства к нему (любовь – ненависть). Аналогичный мотивационно-аффективный комплекс у девочек получил название *комплекса Электры*. Разрешение

этих комплексов происходит путем их подавления и путем идентификации с родителем своего пола. В результате происходит окончательное становление инстанции *Сверх-Я*. Иными словами, ребенок принимает родительские запреты в качестве исходящих от себя самого, формируя тем самым в своей психике надзирающую инстанцию, препятствующую проявлениям опасных желаний и импульсов. Таким образом, согласно Фрейду, все три личностные инстанции сформированы у человека к концу фаллической стадии, т. е. к 5–6 годам. Отношения между *Оно*, *Я* и *Сверх-Я*, установившиеся в это время, определяют основу личности индивида.

Особо сильные детские переживания, связанные с комплексом Эдипа или Электры, приводят к фиксации, которая может иметь разные проявления, но, как правило, особенно сильно ощущается в двух основных областях – соперничестве и любви [Крэйн, 2002]. Например, согласно З. Фрейду, взрослый мужчина может испытывать вину за свои сопернические устремления, полагая, что быть более преуспевающим, чем другие, дурно, или он может чувствовать себя сексуально закрепощенным с женщинами, напоминая ему мать и вызывающими глубокие и нежные чувства. У девочек также может присутствовать смутное воспоминание о том, что первое соперничество с другой женщиной за любовь мужчины закончилось поражением, а потому они могут испытывать неуверенность в своих будущих успехах [Крэйн, 2002].

Латентная стадия (6–12 лет) получила свое название благодаря тому, что в этот период наблюдается временное затухание интереса к сексуальной жизни; сексуальные и агрессивные фантазии и желания прочно удерживаются в бессознательном, попадая под контроль Я. Психическая энергия, будучи оторванной от сексуальной цели, направляется на усвоение новых социальных ценностей, общечеловеческого культурного опыта, на конкретные, социально приемлемые занятия: спорт, общение с друзьями, учебу, познание.

Генитальная стадия (12–18 лет) – это период интеграции всех эрогенных зон, достижение половой зрелости, нормального взрослого сексуального поведения, установления доверительных и интимных отношений с лицами противоположного пола. Пубертат способствует пробуждению сексуальных импульсов фаллической стадии. Главная начальная задача данного периода – «освобождение от родителей», преодоление зависимости от них, поскольку сексуальная энергия, сокрытые в бессознательном желания и фантазии, в первую очередь комплекс Эдипа (Электры), с новой силой, уже присущей взрослому человеку, выходят на поверхность, угрожают разрушить защитные механизмы подростка и прорваться в сознательную часть психики. Постепенно объектом энергии либидо становится партнер противоположного пола. В норме в юности происходит формирование зрелой сексуальности, выбор брачного партнера, создание семьи, нахождение баланса между работой и любо-

вью. *Генитальный характер* – это идеальный тип личности, это зрелый и ответственный в социальных и сексуальных отношениях человек.

Итак, по З. Фрейду, психическое развитие индивида связано с процессами преобразования сексуальной энергии и ее перемещением от одной эрогенной зоны к другой. При этом ранний опыт, травматические переживания в детстве, фиксация либидо создают модели поведения, сохраняющиеся на протяжении всей жизни, и определяют личностное развитие человека, образование тех или иных невротических симптомов. Фрейд открыл не только важность детства для дальнейшего развития личности, но и важную роль социального опыта, главным образом в виде взаимодействий в диаде «родитель – ребенок». Однако точка зрения З. Фрейда на развитие детей подвергалась и острой критике. Во-первых, теория преувеличивала влияние сексуальных переживаний на развитие. Во-вторых, Фрейд не изучал детей непосредственно, а строил свою теорию на воспоминаниях своих взрослых пациентов. В-третьих, все свои наблюдения он проводил несистематически и неконтролируемым образом (он никогда не делал дословных записей сообщений пациента; более того, исходные записи отсутствуют; он не проверял тщательным образом сообщения пациентов о своих детских переживаниях). В-четвертых, подвергалось критике фрейдовское неприятие свободы воли, его преимущественная сосредоточенность на прошлом опыте в ущерб анализу надежд

человека и его целей на будущее. В-пятых, будучи основанной на проблемах взрослых людей с подавленной сексуальностью, теория не работала в рамках культур, отличающихся от викторианского общества XIX в. [Берк, 2006; Шульц, Шульц, 2002].

Теорией развития в контексте психоаналитической традиции занимались многие ученые (А. Адлер, К. Юнг, А. Фрейд, М. Кляйн, М. Малер и др.). Но наиболее значительным вкладом в нее стала **эпигенетическая теория Э. Эриксона** (1902–1994). Эриксон неизменно настаивал на том, что его идеи – это дальнейшее развитие концепции Фрейда о психосексуальном развитии ребенка. Он опирался на структурную модель личности Фрейда и соглашался с ним в том, что ранний опыт имеет исключительное значение. Эриксон признавал биологические и сексуальные детерминанты человеческого развития, полагая, что стадии развития личности являются результатом биологического созревания, раскрываются в неизменной последовательности и являются универсальными для всех культур.

Однако концепция Э. Эриксона сильно отличается от классического психоанализа. Во-первых, Э. Эриксон, в отличие от З. Фрейда, акцентирует внимание не на *Оно*, а на развитии *Я* (*Эго*) индивида, поэтому его считают представителем *эго-психологии* [Хьелл, Зиглер, 2000]. По Э. Эриксону, *Эго* выступает не только посредником между импульсами *Оно* и требованиями *Сверх-Я*. На каждой стадии *Эго* усваива-

ет отношения и навыки, способствующие формированию активного, деятельного члена общества. Во-вторых, Эриксон не признает сексуальность в качестве основной детерминанты развития. Модель развития личности Э. Эриксона является *психосоциальной*, а не психосексуальной. Он полагает, что социальный аспект развития более важен или, по крайней мере, не менее важен, чем биологический и физический аспекты [Эриксон, 2000]. В-третьих, если Фрейд подчеркивает значимость влияния родителей на развитие личности ребенка, то Э. Эриксон – исторические условия, особенности культуры и общества, в которых формируется *Эго* ребенка. В-четвертых, Э. Эриксон рассматривает развитие личности на протяжении всего жизненного пути, от рождения до смерти. В-пятых, у Фрейда и Эриксона различаются взгляды на природу и разрешение психосексуальных конфликтов. Если З. Фрейд концентрирует внимание на том, как влияет ранняя детская травма на психопатологию в зрелости, то Э. Эриксона интересуют в первую очередь способности человека преодолевать жизненные коллизии психосоциального характера, его достоинства, сильные качества, раскрывающиеся в различные периоды развития. Кроме того, центральной проблемой развития, по Э. Эриксону, выступает поиск собственной идентичности. И, наконец, в-шестых, Э. Эриксон помимо традиционной для психоаналитиков клинической практики применял особые методы исследования. Он проводил полевые *этнографические исследования*, сравни-

вая особенности воспитания детей в индейских племенах и городских семьях США. Э. Эриксон использовал *психоисторический метод* – сопоставление биографий известных людей (таких как Б. Шоу, М. Лютер, М. Ганди) с историческими событиями и условиями жизни. Э. Эриксон указывает, что развитие необходимо рассматривать в связи с особенностями культуры, в которой оно протекает, поясняя это положение анализом жизни двух индейских племен – сиу и юрок. Например, Э. Эриксон [2000] обнаруживает, что у индейского племени юрок, проживающего на северо-западном побережье США, рождение и воспитание ребенка сопровождается многими оральными запретами. Во время родов мать должна держать рот закрытым. Отец и мать не едят ни оленины, ни лосося до тех пор, пока у новорожденного не произойдет заживление пупка. В течение первых десяти дней после рождения ребенка не кормят грудью, а дают ему ореховый суп. В возрасте примерно шести месяцев младенцев резко отнимают от груди, и при необходимости, чтобы наступило «забывание матери», мать покидает ребенка на несколько дней. В дальнейшем ребенка учат не хватать съестное поспешно, никогда не брать еду без спроса, есть медленно и никогда не просить добавки. С точки зрения нашей культуры данная практика может показаться жестокой. Но юрок – племя рыбаков, занимающихся ловлей лосося. Они живут в условиях, когда лосось наполняет реку только раз в году, и это обстоятельство требует значительного самоограничения

в целях выживания. Потому дети воспитываются с учетом тех особенностей, которые ценятся и востребованы в окружающем ребенка обществе [Эриксон, 2000].

В книге «Детство и общество» Э. Эриксон представил модель развития личности в течение всего жизненного цикла, состоящую из восьми стадий психосоциального развития («восемь возрастов человека») [Там же]. Психосоциальное развитие, по Э. Эриксону, подчинено *эпигенетическому принципу*, согласно которому все органы и системы живого существа развиваются в определенные промежутки времени и в заданной генетически последовательности. Возникновение каждой последующей стадии определяется развитием предыдущей («эпи» в переводе с греческого означает «после», «над»). Каждая стадия характеризуется специфической задачей развития или *кризисом* – проблемой в социальном развитии, которая предъявляется индивиду обществом (вызов общества развивающейся личности) и которая должна разрешиться для того, чтобы человек перешел на следующую стадию. **Кризис**, по Э. Эриксону, – поворотный пункт, особый момент в человеческой жизни, «момент выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой» [Обухова, 2001, с. 97]. Таким образом, задачи развития, сформулированные в виде дилемм, способны принимать как положительное, так и отрицательное значение, причем оба этих полюса представляют крайности и поэтому нежелательны. Успешное разрешение кризиса предпола-

гает достижение сбалансированной пропорции между полюсами в пользу позитивного компонента. Это ведет к формированию *психосоциальной силы*, или *добродетели*, встраивающейся в *Эго* и способствующей здоровому развитию личности в дальнейшем. Если кризис получает неудовлетворительное разрешение, тогда в структуру *Эго* встраивается негативный компонент. Неразрешенная задача переносится на следующие стадии, где справиться с ней гораздо труднее, хотя, по Э. Эриксону, все-таки возможно [Эриксон, 2000].

Здоровое развитие личности во многом сводится к становлению и развитию *эго-идентичности*, представляющей собой чувство целостности, неповторимости и индивидуальности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного *Я*.

Э. Эриксон признает взаимодействие телесных, психологических и социальных процессов и сил. Он соглашается с Фрейдом в том, что каждая новая стадия развития характеризуется перемещением либидо из одной зоны в другую. Но для него была важна не сама по себе зона концентрации сексуальной энергии, а ее *модус активности* («модус органа»), ее способность тем или иным способом взаимодействовать с внешним миром. Когда общество через свои институты придает особый смысл данному модусу, то происходит его «отрыв» от органа и превращение в «модальность поведения», которая характеризует ключевой способ, каким *Эго* устанавливает отношения, контактирует с внешним миром. Таким

образом, через модусы органов осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием.

Одним из важных механизмов развития личности Э. Эриксон считает *ритуализацию* – повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, которые на каждой стадии отличаются своей спецификой и соответствуют тому или иному социальному институту (семья, школа и т. д.) или социальным принципам (закон и порядок). Ритуал развивается как взаимодействие ребенка со взрослым, как взаимный способ понимания друг друга, предполагающий эмоциональное проживание осуществляемых действий и обеспечивающий устойчивое восприятие окружающего мира, снижение его неопределенности. Ситуация, в которой возникает ритуал, изначально характеризуется напряжением, вызываемым ее непониманием ребенком. Для ее преодоления взрослый создает стабильную систему поведения, которая переводит ребенка из ситуации неопределенности в устойчивую, повторяющуюся ситуацию ритуала (например, ситуация укладывания спать, приучение к горшку, ситуация отношений между учителем и учеником и др.). Ритуализация, как и психосоциальный кризис, содержит позитивный и негативный компоненты. Негативный полюс – *ритуализмы*, в отличие от ритуализации это стереотипное, только формальное взаимодействие, для которого характерен бездушный автоматизм.

По Э. Эриксону, обществом определяются специфиче-

ские задачи и содержание развития каждой стадии жизненного цикла. Решение задачи возраста зависит как от уже достигнутого уровня развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором он живет.

Рассмотрим подробнее выделенные Э. Эриксоном [2000] стадии психосоциального развития.

Первая стадия – орально-сенсорная – длится от рождения до 1 года и соответствует, как видно из названия, оральной стадии по З. Фрейду. Зона концентрации либидо – рот, модус органа – **инкорпорация (вбирание)**. На этой стадии «младенец живет и любит посредством рта, тогда как его мать живет и любит посредством груди» [Эриксон, 2000]. Малыш способен не только «вбирать» (сосать, глотать) подходящие объекты посредством рта, но способен «вбирать» глазами все, что попадет в его зрительное поле, а также посредством тактильных ощущений. Во 2-й фазе этой стадии появляется модус **кусания**, который также не ограничивается только ртом, а включает в себя способность протягивать ручки, хватать предметы, активно вбирать информацию посредством зрения и слуха. Постепенно эти модусы превращаются в **модальности поведения: получать**, т. е. **воспринимать и принимать** то, что дают, и **брать и удерживать**. С помощью этих модальностей ребенок устанавливает свои первые отношения с внешним миром, происходит взаимное регулирование способа ребенка принимать (брать) то, в чем он нуждается, и способов матери (культуры) давать ему это.

Основной психосоциальный кризис этой стадии – *базисное доверие против базисного недоверия*. Опыт общения ребенка с матерью является решающим фактором для установления баланса ощущений безопасности и тревоги. Степень доверия, уверенности в себе, по Э. Эриксону, зависит не столько от количества пищи или любви к малышу, сколько от качества материнских отношений с ребенком. Сочетание чуткой заботы о ребенке с уверенностью в правильности своих действий, а также последовательное и предсказуемое обращение с ребенком создает у него веру в себя и в окружающий мир, что образует базис чувства идентичности. В этом процессе важна, по мнению Э. Эриксона, культурная поддержка, уверенность матери в своих действиях, в том, что она правильно действует в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре.

Э. Эриксон полагает, что первый признак доверия к матери появляется, когда малыш готов позволить ей удалиться, не испытывая при этом чрезмерной тревоги или негодования. Проблема доверия – недоверия становится особенно актуальной, когда у ребенка прорезываются зубы и он способен причинить боль кормящей матери.

В результате достижения баланса между базовым доверием и базовым недоверием появляется первая «добродетель», положительное качество *Эго* – *надежда*. Надежда, по Эриксону, есть прочная вера в исполнение своих желаний, несмотря на фрустрации, гнев и разочарования. Социаль-

ным институтом, поддерживающим чувство уверенности родителей, а следовательно, и детскую надежду, служит религия. Поэтому главным ритуалом этой стадии является *взаимное узнавание* (нуминозный ритуал, т. е. ритуал, вызывающий благоговение, служащий для развития и укрепления веры).

Вторая стадия – мышечно-анальная – продолжается от 1 года до 3 лет. Зона концентрации либидо – анальная. Основными модусами этой стадии являются *задержание* и *выделение*, которые относятся не только к анальной зоне. Ребенок на этой стадии учится доставать и держать, бросать и толкать, приближать к себе и удерживать предметы на расстоянии. Отрываясь от органа, эти модусы создают такие модальности поведения, как *отпускание* и *удерживание*. Дети открывают новые возможности самостоятельно действовать, самостоятельно исследовать мир, управлять своим телом, делать выбор между противоречивыми импульсами: удерживать или отбрасывать; подчиниться или стоять на своем. По мнению Э. Эриксона, вся эта стадия становится сражением за автономию.

Основной психосоциальный конфликт – *автономия против стыда и сомнения*. Разумная дозволенность, внешний контроль, убеждающий ребенка в собственных силах и возможностях, поддержка способности ребенка самостоятельно делать выбор в пределах разрешенного способствуют становлению автономии ребенка. В ситуации гиперопеки или,

наоборот, отсутствия поддержки у ребенка развиваются чувство стыда перед другими, сомнения в своей способности управлять собой и контролировать окружающий мир. Стыд появляется от чувства саморазоблачения, от ощущения, что выставлен на «всеобщее обозрение», что собственные недостатки видны всем. Стыд развивается как от первых впечатлений ребенка, когда он впервые встает на ноги и чувствует себя маленьким и беспомощным во взрослом мире, так и от воспитательных методов, заключающихся в пристыживании, высмеивании ребенка, в требовании того, что лежит за пределами его возможностей. Сомнение, по Э. Эриксону, связано с ощущением того, что у человека есть «перед» и «зад». Ребенок не может видеть задней части своего тела, тогда как другие «могут магически властвовать» в этой области, «с боем» вторгаться в нее, главным образом в ситуации приучения к горшку, называя «плохими» функции кишечника и «гадкими» его продукты. Отсюда формируется базисное чувство сомнения во всем, что человек оставил сзади, проистекают иррациональные страхи скрытых преследователей, угрожающих откуда-то сзади.

Разрешение конфликта данной стадии – автономия или стыд и сомнение – зависит от соотношения «любви и ненависти, сотрудничества и своеволия, свободы самовыражения и ее подавления. Из чувства самоконтроля, как свободы распоряжаться собой без утраты самоуважения, берет начало прочное чувство доброжелательности, готовности к дей-

ствию и гордости своими достижениями; из ощущения утраты свободы распоряжаться собой и ощущения чужого сверхконтроля происходит устойчивая склонность к сомнению и стыду» [Эриксон, 2000, с. 242].

Если ребенок разрешает кризис данной стадии позитивным образом, с преобладанием автономии над стыдом и сомнением, у него формируется такое качество *Эго*, как *воля*, т. е. «неукротимая решимость осуществлять свободный выбор, а также сдерживать себя» [Крэйн, 2002, с. 368].

Основная ритуализация, вырабатываемая на этой стадии, – *критическая*, выражающаяся в различении добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного и опирающаяся на *суд* как особый социальный институт, основанный на принципе правопорядка, справедливости и законности.

Третья стадия – локомоторно-генитальная – продолжается приблизительно с 3 до 6 лет и соответствует фаллической стадии, по З. Фрейду, с концентрацией либидо на генитальной зоне. Основной модус – *интрузивный*, модус *вторжения* у мальчиков и *включения* у девочек. Этот модус предполагает вторжение «в уши и умы других людей с помощью агрессивного, напористого говорения; вторжение в пространство посредством энергичной локомоции; вторжение в неизвестное благодаря неумемному любопытству» [Эриксон, 2000, с. 76]. Этот модус ведет к развитию такой социальной модальности, как «делание», «занятия чем-либо исключи-

тельно с целью достижения личного успеха, выгоды, преимущества и т. д.» [Там же, с. 78].

Основной конфликт данной стадии – *инициатива против чувства вины*. Ребенок ставит цели, упорно их добивается, что-то предпринимает, фантазирует. Основное занятие этого возраста – игра. Именно в игре у ребенка развивается самостоятельность, решительность, чувство свободы и собственной власти над окружающим. Если родители поддерживают у ребенка стремление к цели, поощряют его самостоятельную и энергичную игру, фантазию и любознательность, то идет формирование инициативности. В противном случае развивается чувство вины за предполагаемые цели и иницилируемые поступки, чувство собственной никчемности и чрезмерной зависимости от других. Появлению чувства вины способствуют также, по Э. Эриксону, «эдиповы» желания, выражаемые в заверениях мальчика, что он женится на матери и заставит ее гордиться им, и в заверениях девочки, что она выйдет замуж за отца и будет гораздо лучше о нем заботиться. Эти желания, культурно отвергаемые в силу табу инцеста, кроме того, вызывающие фантазии, связанные с устранением родителя противоположного пола, ведут к формированию чувства вины. Это ощущение вины за преступление, которое ребенок не совершал и не мог совершить, тем не менее, согласно Э. Эриксону, помогает «направить всю силу инициативы и энергию любопытства на подходящие идеалы и ближайшие практические цели, на познание

мира фактов и методов делания вещей (а не «делания» людей)» [Эриксон, 2000, с. 79], на становление новых форм самоограничения и самоконтроля, формирование *Супер-Эго*.

При удачном разрешении конфликта – инициатива против чувства вины – у ребенка формируется позитивное качество *Эго* – **целеустремленность**, т. е. смелость ставить и достигать поставленные цели, которой не мешают чувство вины и страх наказания. Важным механизмом решения данного психосоциального кризиса является **драматическая** ритуализация, поддерживаемая соответствующим социальным институтом – **театром**.

Четвертая стадия – латентная, продолжающаяся с 6 до 11 лет. Эта стадия не связана с какой-либо сексуальной зоной, сексуальные и агрессивные влечения погружены на время глубоко в бессознательное. Как правило, это период спокойствия и стабильности. Однако для развития *Эго* это очень важная стадия. Основная ее модальность – «работать», «делать что-то хорошо».

Основной кризис данной стадии – **трудолюбие против чувства неполноценности**. Эта стадия систематического обучения в школе, овладения многочисленными навыками и умениями, освоения культурного наследия. Ребенок приучается «получать удовольствие от завершения работы благодаря устойчивому вниманию и упорному старанию» [Там же, с. 248].

Опасность на этой стадии состоит в чувстве неадекват-

ности и неполноценности, которое развивается вследствие ощущения собственной неумелости, отсутствия хороших результатов, неспособности занять достойное место среди сверстников, сомнения в возможности овладеть социально значимыми умениями. Чувство неполноценности развивается и в тех случаях, когда школьник понимает, что его ценность как ученика определяется цветом кожи, происхождением родителей, фасоном одежды, а не его знаниями и стремлением учиться. Однако Э. Эриксон подчеркивал и другую опасность этой стадии, заключающуюся в ограничении человеком самого себя, когда он признает работу своей единственной обязанностью, а профессию и должность – единственным критерием ценности человека.

Успешное прохождение этой стадии ведет к формированию **компетентности**. Компетентность – это «непринужденность в использовании интеллекта и навыков при выполнении задач, без помех со стороны избыточного чувства неполноценности» [Крэйн, 2002, с. 371–372]. Ритуализация – **формальная** (техническая) – на этой стадии основана на формальных правилах, дисциплине, поддерживаемых **школой**.

Пятая стадия – подростковый возраст и ранняя юность (примерно 12–19, 20 лет) соответствует генитальной стадии, по З. Фрейду, которая знаменуется бурей полового созревания, когда все ранние влечения активизируются, просыпаются эдиповы фантазии и угрожают овла-

деть *Эго*. Либи́до концентрируется в генитальной зоне. Главный модус – *генеративность* – направлен на рождение потомства. По-видимому, основной социальной модальностью следует считать *креативность, продуктивный труд*.

Базовый конфликт этой стадии – *идентичность против смешения идентичности (спутанности ролей)*. Чувство идентичности включает в себя способность интегрировать все прошлые идентификации, существующие в настоящем импульсы и влечения либи́до, способности и возможности, предлагаемые социальными ролями. Эго-идентичность юноши или девушки включает не только внутреннее чувство целостности и тождественности, но и уверенность в том, что его/ее целостность и тождественность значимы для других.

Опасность этой стадии заключается в спутанности идентичности, в смешении ролей. В основе этого могут лежать сомнения в собственной половой идентичности, неспособность установить профессиональную идентичность, в целом ответить на вопросы: кто я есть, каково мое место в обществе? Следствием могут быть «сверхидентификация» (до видимой утраты собственной идентичности) с кумирами, популярными героями и лидерами; юношеская любовь как «попытка добиться четкого определения собственной идентичности, проецируя расплывчатый образ собственного эго на другого и наблюдая его уже отраженным и постепенно проясняющимся» [Эриксон, 2000, с. 251]; обособленность в своем кругу и отвержение всех чужаков, отличающихся цве-

том кожи, происхождением, уровнем культуры, вкусами, дарованиями, особенностями одежды, макияжа и проч., чтобы опознать «своих», ощутить, высветить собственное Я. Иногда в этот переходный период от детства к взрослости подросток объявляет своеобразный *психосоциальный мораторий* и погружается в ролевое экспериментирование, стремясь путем проб и ошибок найти свое место в обществе. Иногда подросток вообще отказывается принимать какие бы то ни было решения, необходимые для его дальнейшей жизни, поскольку не верит в их реализацию, переживая одиночество, тревожность и нерешительность.

Базовая «добродетель», связанная с успешным преодолением кризиса юности, – ***верность***, способность найти свой путь в жизни, выполнить свободно взятые на себя обязательства. Период юности добавляет новый элемент к ритуализации – ***идеологический***, основанный на принципах солидарности убеждений, в то же время юность сама для формирования верности требует приемлемой социальной идеологии и поддержки сверстников.

Шестая стадия – молодость – характеризуется психосоциальным кризисом: ***близость против изоляции***. Близость Э. Эриксон понимал широко: и как интимные отношения, и как близкие дружеские связи, как тесное сотрудничество с другими, главное – поддержание взаимности в отношениях, способность оставаться верным таким отношениям, даже если они требуют жертв и компромиссов. Реальная

близость возможна лишь после достижения эго-идентичности на предыдущей стадии: только в этом случае, сливаясь с идентичностью другого, человек не боится потерять самого себя. Э. Эриксон полагает, что только на этой стадии достигается и может полностью проявиться *истинная генитальность* – установление подлинной взаимности, примирение любви и сексуальности, готовность совместно регулировать такие важные аспекты своей жизни, как любовь, работа, отдых.

Главная опасность на этой стадии заключается в избегании контактов, требующих полной близости, стремлении никого не пускать в свой внутренний мир, «сохранить дистанцию», что ведет к чувству одиночества, к изоляции.

Положительное качество, связанное с позитивным решением кризиса «близость – изоляция» – *любовь*, понимается Эриксоном как «взаимная преданность, навсегда устраняющая антагонизмы» [Крэйн, 2002, с. 376]. Ритуализация, устанавливающаяся на этой стадии, – *принадлежность к группе* – опирается на модели сотрудничества и конкуренции, существующие в культуре и закрепленные в *этике*.

Седьмая стадия – зрелость – приходится на средние годы жизни (средняя зрелость). Ее основная проблема – выбор между *генеративностью и стагнацией*. Генеративность – это многоплановый термин, включающий в себя способность заботиться о собственных детях или, шире, о следующем поколении, продуктивность и креативность, выра-

жающиеся в производстве материальных и духовных ценностей.

При неблагоприятной ситуации развития наблюдается чрезмерная сосредоточенность на себе, поглощенность личными потребностями, желаниями или собственными успехами, «люди начинают баловать себя, как если бы каждый из них был своим собственным и единственным ребенком» [Эриксон, 2000, с. 256]. Это приводит к застою, инертности, чувству ненужности, бессмысленности жизни, наступает физическая или психологическая инвалидизация личности.

Если взрослым удастся позитивно разрешить основной конфликт этой стадии, то у них развивается положительное качество *Эго* – **забота**. Она включает в себя ответственность за других людей, за важные для человека результаты и идеи, являясь психологической противоположностью безразличию, апатии, неприятию окружающей среды. Формирующаяся и наиболее явно проявляющаяся на этой стадии ритуализация – **принадлежность к поколению, порождение преемственности**, которую поддерживают все социальные институты.

Последняя, восьмая, стадия жизни – старость (примерно от 65 лет до смерти) – характеризуется психосоциальным конфликтом: **целостность Эго против отчаяния**. Целостность *Эго* включает интеграцию и оценку всех прошлых стадий развития. Она выражается в принятии своего жиз-

ненного цикла с его победами и поражениями, в ощущении порядка и осмысленности как собственной жизни, так и мира вокруг, в новой, отличной от прежней, любви к своим родителям, в признании достойным собственного стиля жизни.

Отсутствие или утрата интеграции Эго ведет, по мнению Э. Эриксона, к страху смерти, непринятию собственной жизни, к отвращению по отношению к себе и другим, возникает отчаяние, поскольку не осталось времени, чтобы попытаться прожить жизнь по-другому.

В столкновении интеграции и отчаяния приобретается *мудрость*, представляющая собой «осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти» [Хьелл, Зиглер, 1999, с. 234]. Мудрость может быть выражена многими способами, но она всегда отражает вдумчивую, обнадеживающую попытку найти ценность и смысл жизни перед лицом смерти [Крэйн, 2002]. Основная ритуализация этого периода – *философская*.

Итак, с точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий является результатом биологического созревания. Содержание развития человека определяется тем, что ожидает общество, к которому он принадлежит, какие задачи оно ставит; индивидуальное своеобразие развития зависит от того, как ребенок, а впоследствии и взрослый человек решает эти задачи, справляется с социальными вызовами общества. Успех на предыдущих стадиях влияет на возможность успеха на последующих, но не предопределяет его. В

то же время неудачи на одной стадии развития не обязательно обрекают человека на неуспех в следующем периоде жизни.

В табл. 2.4 представлена оценка психоаналитического подхода.

2.5

Когнитивно-генетический подход

Когнитивно-генетический подход фокусирует свое внимание на когнитивном развитии детей, в первую очередь на развитии мышления и интеллекта. Главным представителем данного подхода, несомненно, является швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980), создавший *Женевскую школу генетической психологии* и оказавший огромное влияние на современную психологию детского развития.

Можно выделить следующие базовые характеристики, определяющие, с точки зрения Ж. Пиаже, природу интеллекта, а следовательно, проясняющие основные принципы развития в его теории *операционального развития интеллекта* [Лекторский, 1994; Обухова, 1981; Пиаже, 1994].

1. Развитие интеллекта – системообразующий фактор психического развития ребенка. Другие психические функции определяются уровнем развития интеллекта и зависят от него, поэтому принципы, стадии и закономерности, установленные для развития мыслительной деятельности ребен-

ка, могут быть перенесены на все развитие в целом.

2. Интеллект определяется Ж. Пиаже в контексте анализа поведения, т. е. особого взаимодействия между внешним миром и субъектом. Интеллект – это определенная форма когнитивного аспекта поведения, функциональное назначение которого в структурировании отношений между средой и организмом, в **организации** взаимодействия человека со средой. Такая организация опыта происходит при помощи **схем**, т. е. определенных структур, обрабатывающих субъективный опыт, представленный в виде знаний, событий, переживаний, перцептивных образов.

По мере развития ребенка его схемы постоянно уточняются, меняются, совершенствуются. Все схемы можно разделить на *сенсомоторные*, или схемы действия, и *когнитивные* (ментальные). Схема действия – это наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Например, в младенчестве существуют такие схемы, как сосание и хватание. Весь мир делится на предметы, которые можно схватить и которые можно сосать. С возрастом возникают другие схемы, например бросание или извлечение звука, следовательно, появляются предметы, которые можно бросать, которые издадут звук и т. д. Когнитивные схемы, появляясь позже, скорее, напоминают понятия «посуда», «животные» и проч.

Оценка психоаналитического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
<p>Теория психосексуального развития (З. Фрейд)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — разработка первой динамической концепции развития личности; — личность рассматривается во всей полноте с учетом осознаваемых и неосознаваемых сил и побуждений; — придание значимости раннему опыту, особенно детско-родительским отношениям в развитии ребенка; — анализ роли сексуальности в развитии человека; — акцент на эмоциональной стороне человеческого развития; — разработка клинического метода, который синтезирует информацию из различных источников в детальную картину личности индивида; — психоаналитическая теория стала основой многочисленных исследований различных аспектов эмоционального и социального развития 	<ul style="list-style-type: none"> — теория строится на основании, ограниченном рамками западной культуры XIX в.; — сведение побудительных сил развития к телесным; пансексуализм (развитие ребенка определяется развитием либидо); — ребенок поставлен в антагонистическое отношение к обществу; — ограниченность развития 18 годами; — раннему опыту придается ведущее значение в последующем развитии на протяжении всей жизни; — не существует значимых доказательств того, что любые из ранних конфликтов (оральных, анальных и др.) надежно предсказывают структуру взрослой личности; — отсутствие строгих формализованных методов исследования; — периодизация создана на анализе клинического материала; основана не на непосредственном наблюдении детей, а на материале свободных ассоциаций, воспоминаний и фантазий взрослых людей

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория психосоциального развития (Э. Эриксон)	<ul style="list-style-type: none"> — установка на то, что развитие продолжается в течение всей жизни человека, охватывая полный жизненный цикл: от младенчества до старости; — подчеркивание роли общества, культурно-исторических условий в развитии; — описание условий и факторов, способствующих и препятствующих здоровому развитию Эго; — выделение и описание кризисов развития; — описание развития эго-идентичности как ведущего содержания развития; — выделение задач развития, которые соответствуют каждому возрасту; — констатация альтернатив развития: человек сам определяет свою судьбу, выбирая ту или иную альтернативу 	<ul style="list-style-type: none"> — попытка связать развитие Эго с зонами концентрации либидо; — связь психосексуального и психосоциального развития не проясняет роль созревания, биологической тенденции на взрослых этапах жизненного цикла; — общая концептуальная расплывчатость, отсутствие ясного определения детерминант развития; — описательность обзора социального и эмоционального развития человека, в котором нет адекватного объяснения механизмов и причин этого развития; — сложность операционализации концепции и проведения на ее основе эмпирических исследований

3. Интеллект, как и все биологические процессы и функции, обладает адаптивной природой. Интеллект – это наиболее совершенная форма *адаптации* организма к среде, представляющая собой единство (*равновесие*) процесса ассимиляции и процесса аккомодации. *Ассимиляция* – включе-

ние нового объекта (новой информации) в уже сложившиеся схемы. Ребенок может попытаться ассимилировать новый объект, например кубик, хватая его, т. е. он пытается включить его в свою уже сложившуюся схему хватания, с помощью которой он действует по отношению к другим знакомым игрушкам. Или другой пример: ребенок знает, что такое «птичка», поэтому когда он впервые видит бабочку, он полагает, что это тоже «птичка». **Аккомодация** – изменение, приспособление схем применительно к новому объекту, к новой ситуации. Ребенок, научившись хватать, может столкнуться с объектом, который «не хватает», т. е. прежняя схема не работает, но он ее может изменить, выделив, например, объекты, которые можно взять только двумя руками. В примере с бабочкой ребенок может усвоить новый опыт, заключающийся в понимании того, что не все, что летает, «птичка», что «бабочки» – это очень маленькие птички с цветными крыльями.

Сам **процесс развития** является чередованием ассимиляции и аккомодации: до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную. Интеллект как раз стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией. В этом и заключается процесс адаптации.

4. Познание, осуществляемое интеллектом, – это взаимодействие организма и среды, поэтому суть интеллекта – в его деятельной природе. **Исходный источник познания** на-

ходится не в субъекте и не в объекте, а в их неразрывной взаимосвязи, характерной для действия, т. е. во взаимодействии субъекта с объектом. Чтобы познать объект, надо воздействовать на него.

5. Интеллектуальная деятельность производна от внешне-предметных, практических действий субъекта, т. е. внешние (сенсомоторные) действия постепенно переходят во внутренний план, преобразуясь во внутренние, собственно мыслительные, действия. Это и есть процесс *интериоризации*. «Мысль, – по Ж. Пиаже, – сжатая форма действия» [Обухова, 1981, с. 24]. Именно *развитие предметных действий* является механизмом развития интеллекта, а следовательно, всей психики ребенка. Интериоризированные действия только тогда оказываются *операциями* в собственном смысле слова, когда они становятся обратимыми, координированными и сгруппированными в системы. Здесь нужно пояснить понятие обратимости. *Обратимость* – это возможность выполнить обратное действие, возможность действию или мысли вернуться к первоначальной точке («открыть – закрыть», «сложить – вычесть» и проч.).

6. Целостные структуры могут существенно отличаться друг от друга по степени обратимости и характеру подвижности, а также и по отнесенности к той или иной сфере объектов (можно выполнить действие во внешнем, но не в умственном плане).

7. Считая интеллект системой структурированных це-

лостностей, Ж. Пиаже определяет их как некое конечное состояние, к которому стремится взаимодействие организма со средой. *Группировка* и есть та форма равновесия, к которой стремится интеллект (примеры группировки: классификация, сериация, замещение и др.). *Интеллект*, по Ж. Пиаже, является «состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой» [Пиаже, 1994, с. 64].

Одна из особенностей теории Ж. Пиаже состоит в том, что при анализе интеллекта необходимо, с его точки зрения, сочетать психологический и логический планы исследования, поскольку существует соответствие между логическими и операциональными структурами. Логика выполняет функцию формального описания состояния, к которому приходит субъект. С точки зрения Пиаже, чтобы множество элементов стало группировкой, оно должно удовлетворять пяти условиям: 1) $a + b = c$ (композиция); 2) $(a + b) + c = a + (b + c)$, ассоциативность; 3) $a + (\neg a) = 0$ (обратимость); 4) $a + 0 = a$ (общая операция идентичности); 5) $a + a = a$ (специальная идентичность).

Таким образом, согласно Ж. Пиаже, *интеллект* есть «особая форма взаимодействия между субъектом и объектом, специфическая деятельность, которая, будучи производной от внешней предметной деятельности, предста-

ет как совокупность интериоризированных операций, скоординированных между собой и образующих обратимые, устойчивые и одновременно подвижные целостные структуры» [Лекторский, 1994, с. 28].

8. Пиаже постулирует существование *последовательных стадий* в развитии интеллекта, каждая из которых характеризуется качественно отличными способами мышления. Он полагает, что последовательность стадий неизменна, а скорость их прохождения может быть разной, поэтому указываемые им возрастные границы стадий являются усредненными показателями и широко варьируются от ребенка к ребенку и от культуры к культуре.

Итак, Ж. Пиаже не приравнивает развитие к созреванию. Хотя он и постулировал неизменный порядок стадий интеллектуального развития, он не рассматривает эти стадии как генетически обусловленные. Ж. Пиаже также не сводит процесс развития к научению, он не считает, что мышление ребенка формируется в процессе обучения или каких-либо других влияний окружающей среды. Дети должны взаимодействовать со средой, чтобы развиваться, но выстраивают новые когнитивные структуры именно они, а не внешняя среда. Таким образом, развитием управляют не внутренние процессы и не внешнее обучение. Это процесс активного *конструирования*, в котором дети посредством собственных действий организуют их в операциональную систему своего интеллекта.

Для исследования развития интеллекта Ж. Пиаже разработал новый метод – *метод клинической беседы*, заключающийся в свободной беседе с ребенком по поводу разнообразных тем (например, «Почему солнце не падает?», «Как получается ветер?», «Откуда берется сон?» и проч.). Вопросы заранее строго не фиксировались, и часто их формулировка зависела от предшествующих рассуждений ребенка. Главное в такой беседе – не выявление накопленных знаний ребенком, а раскрытие процессов мышления, лежащих в основе ответа. Кроме того, Ж. Пиаже использовал метод наблюдения за манипуляциями детей с предметами, а также анализ решения специально сконструированных задач, получивших название «задачи Пиаже», детьми разных возрастов. В качестве примера приведем клиническое интервью, в ходе которого Ж. Пиаже задавал 5-летнему ребенку вопросы на понимание снов [Берк, 2006, с. 90].

- Откуда берутся сны?
- Я думаю, спится так хорошо, что снятся сны.
- Откуда приходят сны, от нас или извне?
- Извне.
- При помощи чего мы видим сны?
- Я не знаю.
- При помощи рук? ...Без ничего?
- Да, без ничего.
- Когда ты лежишь в кровати и видишь сон, где он находится?
- В моей кровати, под одеялом. Я не знаю точно.

Если бы сон был в моем животе, мешали бы кости и я не мог бы его видеть.

– Когда ты спишь, сон находится там же?

– Да, в кровати, рядом со мной.

Согласно Ж. Пиаже, в когнитивном развитии ребенка можно выделить четыре качественно различающихся между собой стадии. Каждая стадия отражает фундаментальное изменение в доминирующих интеллектуальных структурах, в том, как ребенок осмысливает и организует свою среду. Дадим краткую характеристику этим стадиям, предварительно отметив, что Пиаже на разных этапах своей деятельности не всегда одинаково подходил к выделению стадий формирования интеллекта: в отдельных работах выделены пять стадий, в других – четыре или даже три. Однако стандартным для концепции Ж. Пиаже следует признать разбиение процесса формирования интеллекта на **четыре стадии** [Пиаже, 1994]. Рассмотрим каждую из этих стадий [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000; Пиаже, 1994].

Стадия 1. Сенсомоторный интеллект (от рождения до 1,5–2 лет). На этой стадии ребенок осваивает сенсомоторные действия, его знания о мире, основанные на ощущениях и моторных навыках, постепенно развиваются, в результате чего центр мира перемещается с самого ребенка, его тела на другие объекты. П. Элкиннд указывает, что познавательной задачей этой стадии является «покорение предмета». Ж. Пиаже разделяет сенсомоторную стадию на шесть подстадий.

1. ***Упражнение рефлексов*** (от рождения до 1 месяца). Связь младенцев со средой весьма ограничена и осуществляется посредством врожденных рефлексов: сосание, хватание, удары руками, пинки ногами, слушание, смотрение. Среди этих рефлексов главный – сосание, который очень скоро начинает распространяться на разные предметы, не имеющие отношения к питанию. Дети начинают сосать все, на что случайно натыкаются, – подушку, одеяло, собственную руку и проч. По терминологии Ж. Пиаже, ребенок ассимилирует всевозможные объекты, встраивая их в схему сосания, т. е. когда ребенок сосет уголок подушки, это не дает ему пищи, но открывает новую информацию о подушке. В этом периоде можно обнаружить и зачатки аккомодации: акт сосания может видоизменяться для обеспечения как более эффективного сосания (быстрее находит материнский сосок, лучше захватывает его и проч.), так и для обеспечения исследовательского поведения к непищевым объектам.

2. ***Первичные круговые реакции*** (от 1 до 4 месяцев). Круговые реакции появляются тогда, когда малыш случайно совершает какое-либо новое действие и пытается его повторить, т. е. когда рефлексy начинают координироваться с другим действием. Реакция является круговой, так как ребенок снова и снова пытается повторить событие. Например, рука ребенка случайно приходит в контакт со ртом, и он рефлексивно начинает ее сосать. Когда рука опускается, малыш пытается вернуть ее в прежнее положение, чтобы воспроизве-

сти приятные ощущения. Это ему не сразу удастся: он машет рукой, бьет ею по лицу, следует ртом за рукой и проч., постепенно он организует движение руки ко рту и сосание пальца. Таким образом, первичные круговые реакции включают в себя организацию двух независимых телесных схем и движений. Это простые моторные привычки, центрированные на собственном теле младенца: например, приблизить руку ко рту и начать ее сосать; приблизить руку к лицу и разглядывать ее.

3. **Вторичные круговые реакции** (от 4 до 8 месяцев). Возникает координация первичных круговых реакций друг с другом. Если первичные круговые реакции ребенка сосредоточены на его теле, то вторичные имеют место тогда, когда младенец обнаруживает и воспроизводит какое-то интересное событие вне своего тела. Интерес детей смещается от повторения действия ради него самого к изучению его последствий. Например, ребенок случайно задевает рукой погремушку, которая производит некие звуки. Услышав их, ребенок снова хватается за погремушку и начинает ее трясти. Вновь услышав, как она гремит, ребенок выражает большое удовольствие, улыбается, смеется. Такие действия им повторяются многократно. Пиаже называл эту стадию «продлением интересных зрелищ» [Крэйн, 2002].

4. **Координация вторичных круговых реакций** (от 8 до 12 месяцев). Если на 3-й стадии младенец совершает одно какое-либо действие с целью достижения определенного ре-

зультата, то на 4-й стадии он начинает координировать независимые схемы для достижения результата, т. е. ребенок для достижения цели способен организовать несколько последовательных действий. Вторичные круговые реакции координируются, иерархически интегрируются между собой по критерию «средства – цель». Пиаже приводит такое наблюдение за своим сыном Лораном, когда тот захотел схватить спичечный коробок. Ж. Пиаже поместил свою руку у него на пути. Сначала Лоран пробовал обойти ее сверху и сбоку, когда это не удалось, он прибегнул к «магическим» действиям: махал рукой, мотая головой из стороны в сторону. Только через несколько дней Лоран смог удалить препятствие, вытолкнув руку с помощью ударов, и схватить коробок [Там же]. Ребенок здесь координирует две схемы: отталкивание руки и хватание. Схема нанесения ударов – это средство, чтобы достичь цель: схватить коробок. Дифференциация средства и цели – это первый признак намеренного целенаправленного поведения.

Именно на этой основе, по мнению Ж. Пиаже, разворачивается активный поиск исчезнувшего предмета. Извлечение спрятанных предметов свидетельствует о том, что младенцы начинают овладевать понятием *постоянства объекта* – пониманием того, что объекты продолжают существовать, когда оказываются вне поля зрения. Но осознание постоянства объекта еще не завершено. Если ребенок несколько раз находит предмет в месте (А) и видит, что его переложили в

новое место (В), то он все равно продолжает искать в первом (А). Из того, что детям в возрасте от 8 до 12 месяцев свойственна *ошибка поиска* «А, но не В» (называемая по-другому *ошибкой стадии 4*), Пиаже заключает, что они воспринимают объект как продолжение действия, оставаясь в плену впечатления, что именно их собственные действия заставляют предмет появиться вновь (см. [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000] и др.).

5. Третичные круговые реакции (от 12 до 18 месяцев). На этой стадии ребенок превращается в активного экспериментатора. Он многократно применяет разные действия к разным предметам с целью наблюдения различных результатов. Ребенок теперь не стремится к тому, чтобы продлить заинтересовавшее его событие, теперь важно поэкспериментировать, что произойдет, если ту же схему действия применить к другому предмету. Малыш на этой стадии может специально трясти различные предметы, пытаясь выяснить, что производит звуки, а что – нет, и если производит, то какие. Или начинает выбрасывать предметы из кроватки, чтобы посмотреть, что произойдет. Таким образом, начинается активное исследование мира путем проб и ошибок. Согласно Пиаже, способность экспериментировать приводит к более развитому пониманию постоянства объекта: малыши ищут спрятанный предмет в разных местах, обнаруживая правильный АВ-поиск.

6. Репрезентация (начало мышления) – от 18 до 24

месяцев. На этой стадии происходит интериоризация схем действия, теперь ребенок может мысленно представить реальность, представить действие перед его совершением. Эту способность Ж. Пиаже и называет репрезентацией. Репрезентация проявляется в виде способности использовать символы: жесты, слова, отсроченную имитацию (способность запомнить и копировать поведение отсутствующих в данный момент моделей), игру «понарошку», в ходе которой дети проигрывают обыденные и воображаемые действия. Ребенок машет рукой, что означает «до свидания»; может протягивать к маминому рту кубик, изображая, что он ее угощает печеньем; может воспроизвести некое увиденное несколько дней назад поведение; может предвосхитить, к чему приведет то или иное собственное действие, – например, открывание двери разрушит постройку, значит, ее нужно отодвинуть и т. п.

Стадия 2. Дооперациональный интеллект (от 2 до 7 лет). Данный период подразделяется на допонятийную (от 2 до 4 лет) и интуитивную (от 5 до 7 лет) стадии. Задачей дооперационального периода развития является преобразование действий, которыми ребенок овладел в практической форме, в систему умственных операций, но это происходит не сразу. В течение дооперационального периода мышление ребенка еще не систематично и не логично, интериоризированные действия еще некоординированы и необратимы. Самым явным результатом данной стадии является колоссаль-

ный прирост в ментальной репрезентации. Главная познавательная задача этого периода, по П. Элкинду, – **покорение символа**. Дети начинают пользоваться символами, когда используют один объект или действие для представления другого, отсутствующего. Примеры таких символов мы находим в детской игре. Первые символы являются моторными, а не лингвистическими и появляются уже на шестой стадии сенсомоторного развития. В *дооперациональный* период ребенок наиболее интенсивно использует язык как основной источник символов: посредством языка ребенок может реконструировать события, имевшие место в прошлом, и заново их пережить, предвосхитить будущее и сообщить о каких-то событиях другим людям. Однако мышлению ребенка недостает связной логики.

Главной особенностью мышления ребенка в этот период является эгоцентризм. **Эгоцентризм** – познавательная позиция, состоящая в том, что ребенок смотрит на мир только со своей точки зрения, или, другими словами, это неспособность увидеть мир с точки зрения другого человека, различать собственную и иные возможные точки зрения. Именно в силу эгоцентрического мышления дети часто полагают, будто окружающие воспринимают, думают и чувствуют то же, что и они. Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит классическая задача Пиаже «Три горы».

В этом исследовании ребенка обводили вокруг макета трех гор, чтобы он мог видеть, как горы выглядят с разных

сторон. Горы были разного цвета и с дополнительными отличительными признаками: снежная вершина, домик, крест. Затем ребенка усаживали с одной стороны макета, лицом к кукле, которая смотрела на макет с другой стороны. Ребенка (в одном из вариантов задания) просили выбрать из предъявленных ему 10 фотографий ту, на которой запечатлен вид гор так, как он их видит, и ту, на которой показано, что видит кукла. Дети 4–6 лет не понимают различий между своей позицией и позицией куклы. Они склонны выбирать картинку с изображением того, что они видят сами.

Ж. Пиаже описал несколько *феноменов детского мышления*, свойственных данному периоду, полагая, что в основе их лежит центральная характеристика – детский эгоцентризм.

Анимизм – приписывание одушевленности неодушевленным предметам. Такое смешение, согласно Пиаже, эгоцентрично, потому что основано на неспособности различать живую и неживую природу. Пиаже приводит следующий разговор с мальчиком: «Живое ли солнце? – Живое. – Почему? – Оно дает свет. – Живая ли свеча? – Живая, так как она дает свет. Она живая, когда дает свет, но не живая, когда его не дает... – Живой ли колокольчик? – Живой, он звенит» [Крэйн, 2002].

Артифициализм (артификализм) – понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека или как созданные человеком. «Что делает солнце, когда облака

и идет дождь? – Оно уходит из-за плохой погоды. – Почему? – Потому что оно не хочет попасть под дождь» [Баттерворт, Харрис, 2000].

Реализм – склонность рассматривать предметы такими, какими дает их непосредственное восприятие, т. е. для ребенка видимость и есть реальность. Если ребенок видит, что луна следует за ним во время прогулки, значит, так оно и есть. Или трехлетний ребенок может с интересом следить, как папа наряжается Бармалеем, однако пугается и плачет, когда костюм и грим были готовы и он увидел устрашающий образ. Здесь проявляется еще одна особенность детского мышления этого периода: **необратимость**, неспособность мысленно вернуться к исходной точке. В данном примере невозможность мысленно с Бармалея снять маску, костюм, т. е. вернуться к папе – исходному образу.

Центрация – сосредоточение только на одном, наиболее заметном аспекте, свойстве, или признаке объекта, или проблемной ситуации при игнорировании других, т. е. узко сфокусированное мышление. Ж. Пиаже продемонстрировал феномен центрации в своих *экспериментах на понимание сохранения*. В этих экспериментах Ж. Пиаже показывает, что дети на *дооперациональной* стадии развития не понимают, что важные характеристики предметов (или групп предметов) остаются неизменными, несмотря на изменение их внешнего вида.

Типичная задача на сохранение, касающаяся сохранения

объема жидкости, состояла в следующем: ребенку показывают два стакана А1 и А2, которые наполнены соком до одной и той же отметки. Ребенка спрашивают, содержат ли оба стакана одинаковое количество жидкости, и ребенок почти всегда соглашается с этим утверждением. Затем экспериментатор или сам ребенок переливают сок из стакана А1 в стакан В, который ниже и шире. Ребенка спрашивают, осталось ли количество сока тем же. На *первой подстадии* дооперационального периода дети не способны понять принцип сохранения: обычно они говорят, что сока теперь больше в стакане А2, так как там уровень жидкости выше. Таким образом, ребенок *центрируется* только на одном признаке – уровне сока в стакане, не учитывая изменение диаметра сосуда. Он не может принять во внимание сразу два параметра (уровень сока и ширину стакана), поэтому не в состоянии понять, что количество жидкости осталось неизменным. Точно так же ребенок не способен понять *принцип обратимости*: если воду перелить обратно в первый стакан, ее уровень вернется к исходному. На *второй подстадии* ребенок делает шаги в сторону принципа сохранения, но еще не овладевает им. Например, ребенок может сначала сказать, что сока больше в стакане А2, так как он выше, потом изменить свое мнение, заявив, что его больше в стакане В, так как он шире. И, наконец, прийти в растерянность. Ребенок здесь демонстрирует *интуитивные регулировки*, он начинает рассматривать два перцептивных параметра, но еще не может рассуждать о них

одновременно и не осознает, что изменение одного параметра компенсирует изменение другого.

Некоторые задачи [Берк, 2006, с. 390], которые Пиаже использовал для изучения понимания принципа сохранения, показаны на рис. 2.3.

Пиаже выделил и другие особенности детской «логики» на данной стадии. Вот некоторые из них:

– **синкретизм** – особенность детского мышления, заключающаяся в тенденции связывать между собой разнородные явления без достаточного основания; рядоположенность деталей, причин и следствий, т. е. тенденция заменять синтез соположением («Луна не падает, потому что это очень высоко, и что нет солнца, и тогда она светит»);

– **трансдукция** – переход от частного к частному, минуя общее. Ж. Пиаже, например, описывал, как его дочка в 4,5 года сообщила: «Я еще не спала после обеда, значит, сейчас не дневное время» [Пиаже, 2002, с. 161];






Задача на сохранение	Первая презентация	Трансформация
Число	 <p>Одинаковое ли количество монет в каждом ряду?</p>	 <p>Осталось ли монет в каждом ряду поровну или в каком-то стало больше?</p>
Длина	 <p>Одинаковой ли длины палочки?</p>	 <p>Остались ли палочки одинаковыми или одна стала длиннее?</p>
Жидкость	 <p>Одинаковое ли количество воды в каждом стакане?</p>	 <p>Осталось ли воды в стаканах поровну или в одном стало больше?</p>
Масса	 <p>Одинаковое ли количество глины в каждом шарике?</p>	 <p>Осталось ли глины в шариках поровну или в каком-то стало больше?</p>
Вес	 <p>Одинаково ли весят эти глиняные шарики?</p>	 <p>(Не кладем шарики обратно на весы, чтобы не подсказывать правильный ответ.) Одинаково ли теперь весят глиняные шарики или один весит больше?</p>

Рис. 2.3. Задачи на сохранение, разработанные Ж. Пиаже
 Источник: [Берк, 2006, с. 390].

– *нечувствительность к противоречию*. Например, на вопрос взрослого «Кто приводит в движение лодки?» – ребенок отвечает: «Вода». Тогда его спрашивают: «А кто приводит в движение воду?» Ребенок отвечает: «Лодки»;

– *отсутствие иерархической классификации*, т. е. несохранение класса при его сравнении с подклассом. Например, детям показывают 16 цветков: 4 синих и 12 желтых. На вопрос «Чего здесь больше – цветов или желтых цветов?» ребенок, находящийся на данной стадии, отвечает: «Больше желтых цветов» – не понимая, что синие и желтые цветы входят в общий класс «цветов»;

– *непроницаемость для опыта* – эгоцентрическая мысль ребенка устойчива и проявляется всегда независимо от детского опыта.

С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентризм отражается в детской речи, проявляясь в так называемой *эгоцентрической речи*, к которой он относил *эхолалию* (простое повторение услышанных слов, слогов); *монолог* (ребенок говорит сам с собой, ни к кому не обращаясь, как будто громко думает); *коллективный монолог* (монолог перед другими – ребенок громко говорит для себя, но перед другими, к которым не обращается и не учитывает ни их точку зрения, ни реакцию, ни то, слушают его или нет) [Пиаже, 1997]. Доля эгоцентрической речи по отношению ко всей спонтанной речи ребенка 4–7 лет составляет, по мнению Ж. Пиаже, 45 % [Там же]. Эгоцентрическая речь для Пиаже не выполняет какой-либо полезной функции, она просто отражает эгоцентризм как познавательную позицию ребенка, и поэтому с преодолением эгоцентризма (т. е. с децентрацией познания), когда социализированная мысль вытесняет эгоцентрическую, исчезает

и эгоцентрическая речь. По Ж. Пиаже, главную роль в процессе децентрации играют отношения со сверстниками, поскольку это отношения кооперации, когда возможны споры, дискуссии, отстаивание своей точки зрения. Именно в этих отношениях кооперации, а не в отношениях со взрослыми, которые строятся преимущественно на принуждении, ребенок осознает свое «Я» в качестве субъекта, осознает свою точку зрения и учится координировать ее с точками зрения других.

В отечественной психологии хорошо известен критический анализ воззрений Ж. Пиаже о судьбе и функции эгоцентрической речи, сделанный Л. С. Выготским [1984] в книге «Мышление и речь». Выготский полагает, что Пиаже неверно истолковал природу эгоцентрической речи – функциональную, структурную, генетическую. Эгоцентрическая речь, по Л. С. Выготскому, не является отражением эгоцентрического мышления. Речь ребенка изначально выполняет социальную функцию – сообщения, воздействия, социальной связи, и лишь впоследствии она подразделяется на коммуникативную и эгоцентрическую. Эгоцентрическая речь рассматривается Л. С. Выготским как речь для себя, как переходная ступень от внешней социальной речи (речи для других) к внутренней. Это обуславливает ее содержательные и структурные особенности (по своему строению она приближается к внутренней речи: она сокращена и малопонятна), а также ее основную функцию – планирования, органи-

зации и регулирования поведения ребенка, т. е. средство его мышления. Таким образом, эгоцентрическая речь не отмирает, а уходит внутрь, постепенно преобразовываясь во внутреннюю речь [Выготский, 1984].

Лишь через 25 лет после опубликования критических замечаний Л. С. Выготского Ж. Пиаже смог ознакомиться с ними и ответить на них [Пиаже, 2001]. Он отметил продуктивность высказанных Л. С. Выготским гипотез о путях развития эгоцентрической речи, подчеркнув, что «потребовалось некоторое время, чтобы понять, что корни логических операций лежат глубже лингвистических связей и что мое раннее исследование мышления было слишком сосредоточено на лингвистическом аспекте» [Лекторский, 1994, с. 16]. В дальнейшем в своей теории операционального интеллекта он пришел к выводу, что между речью ребенка и его интеллектом не существует строгого соответствия, предполагая, что и детская речь, и интеллектуальные структуры выводятся из внешних действий ребенка. Тем не менее Ж. Пиаже подчеркивает, что феномен эгоцентризма, как неспособность децентрирования, смены познавательной перспективы, имеет более общий характер и не может быть увязан только с его выражением в речевой сфере.

В целом можно сказать, что дети в дооперациональном периоде не могут учесть точку зрения других людей и скоординировать ее со своей, путают видимость с реальностью, не могут отличить факт от интерпретации, сосредотачиваются

лишь на одной стороне проблемы.

Стадия 3. Стадия конкретных операций (от 7–8 до 11 лет). Суть данной стадии заключается в переходе от интуитивного мышления, в котором доминирует перцепция, к логическому мышлению, основанному на систематической дедукции. На этой стадии дети впервые используют умственные операции для решения задач и логического рассуждения. П. Элкинд называет главную когнитивную задачу этого периода *овладением классами, отношениями и количественными понятиями*. Логические операции, которыми овладевает ребенок в течение этой стадии, – это сериация, классификация, простые арифметические операции, способность решать задачи на сохранение, способность к транзитивным умозаключениям (сериация в уме, т. е. рассуждение: если $A < B$, а $B < C$, то $A < C$). С формированием конкретных операций мышление ребенка становится обратимым, он способен учесть одновременно два аспекта проблемы, учесть точку зрения другого, скоординировать две точки зрения.

Самым лучшим индикатором того, что дети достигли стадии конкретных операций, служит их способность решать задачи на сохранение. Ж. Пиаже полагал, что примерно с 7 лет дети уже могут логически обосновать свои умозаключения при решении таких задач. При этом они могут использовать различные наборы правил. Во-первых, относительно сохранения жидкости ребенок может сказать: «Ты ничего не доливал и ничего не отливал, это та же самая вода, перели-

тая в другой сосуд». Это правило *идентичности*. Во-вторых, ребенок может сказать: «Этот стакан выше здесь, но другой шире здесь, поэтому воды в обоих одинаково». Это правило *коррелятивности* (компенсации): изменение в одном аспекте компенсируется изменением в другом. В-третьих, ребенок может сказать: «В обоих одинаково, так как ты можешь перелить воду отсюда туда, где она была раньше, и уровень будет таким же, как раньше». Это правило *инверсии* (*отрицания*). Ж. Пиаже считает, что ребенок на стадии конкретных операций может использовать все три довода, однако ограничиваясь каким-либо одним из них. Иерархическая координация этих правил обратимости возможна лишь при достижении периода формальных операций. Тем не менее способность выполнять задачи на сохранение наглядно свидетельствует о произошедшей децентрации, появившейся обратимости в умственных действиях, о наличии у ребенка на этой стадии развития когнитивных операций.

Конкретно-операциональное мышление – это важное когнитивное достижение, оно основано уже на умственных операциях, которые дают непротиворечивые результаты и являются обратимыми. Но это мышление имеет свои собственные ограничения: дети могут логически обдумывать конкретные задачи только в ситуации «здесь и сейчас», т. е. их мышление ограничено областью осязаемого и реального. Если ребенку предлагают в своих рассуждениях исходить из какого-либо гипотетического предположения, с которым он

непосредственно не сталкивался в собственном опыте, или из абстрактной идеи, или предположения, противоречащего фактам, или оперировать более чем двумя переменными, то он испытывает затруднения.

Стадия 4. Стадия *формальных операций* (12–15 лет).

На уровне формальных операций подросток может решать абстрактные задачи; делать умозаключения по поводу гипотетической ситуации без необходимой связи с реальностью или собственным убеждением; рассматривать все возможные комбинации решений задачи в рамках общей проблемы; сделать логические, дедуктивные выводы из своих рассуждений. П. Элкиндр называет основную познавательную задачу этого периода «покорением мысли». Содержание операций в данном периоде такое же, как и в предыдущем (классификация, сериация, счет, измерение и т. п.), но посредством формальных операций осуществляется группировка не самих этих классов, рядов или пространственно-временных отношений, а высказываний, в которых отражаются эти операции. Дети, находящиеся на стадии конкретных операций, способны «оперировать» только «реальностью», а подростки, находящиеся на стадии формальных операций, в состоянии «оперировать операциями».

В качестве примера приведем эксперимент Ж. Пиаже [Крэйнд, 2002, с. 174], в котором детям давали четыре бутылки, содержавшие бесцветные жидкости и помеченные цифрами 1, 2, 3, 4. Им также давали небольшой сосуд с бесцвет-

ной жидкостью, помеченный буквой «g». Их задачей было смешать эти жидкости таким образом, чтобы цвет стал желтым. Дети на уровне дооперационального интеллекта, как правило, действовали беспорядочно, необдуманно, «на удачу». На уровне конкретных операций дети действуют более организовано, но перебирают только ограниченный ряд вариантов. Типичная стратегия, которую они использовали, состояла в переливании жидкости из сосуда «g» в каждую бутылку. Затем они прекращали свои попытки, обычно заявляя, что больше ничего сделать не могут. На уровне формальных операций подростки работают систематически с точки зрения учета всех возможностей: они заранее обдумывают все возможные комбинации, выписывают их и только затем последовательно их проверяют. Сущность поведения на уровне формального мышления состоит в том, что человек систематически обдумывает гипотезы: он не просто пробует новую возможность, а изолирует одну из гипотез, контролируя воздействия других возможных переменных.

Хотя Ж. Пиаже ограничил большую часть своих исследований подростков математическими и научными рассуждениями, он размышлял и о роли формальных операций в социальной жизни подростка [Там же, с. 175–176]. Если на уровне конкретных операций ребенок живет преимущественно «здесь и сейчас», то подросток может выйти за пределы своего непосредственного опыта в сферу потенциально возможного, задумываясь о своем будущем и о природе бо-

лее совершенного общества по сравнению с тем, в котором он живет. Новые когнитивные возможности подростка могут приводить его к идеализму и утопизму: подросток становится мечтателем, конструирующим теории о более совершенном мире. Таким образом, подростки демонстрируют новый вид эгоцентризма – «наивный идеализм». Согласно Ж. Пиаже, окончательная децентрация, т. е. преодоление эгоцентризма, наступает тогда, когда подростки начинают принимать на себя роли взрослых людей, сталкиваются с препятствиями, ограничивающими их мечты, осознают их и начинают учитывать внутренние и внешние ограничения для осуществления их теоретических построений.

В табл. 2.5 представлен наиболее ценный вклад операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже в психологию развития, а также отмечены основные линии ее критики.

В настоящее время накоплено огромное количество экспериментальных данных, противоречащих результатам Ж. Пиаже, что ведет к критике основных положений его теории. Приведем здесь только ряд экспериментов, доказывающих несостоятельность некоторых положений теории Ж. Пиаже.

1. Критика Ж. Пиаже со стороны Т. Бауэра [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 127–135]. Согласно Ж. Пиаже, восприятие само по себе не может предоставить ребенку достаточно информации о физическом мире, в частности, младенцы до 9–12 месяцев не ищут спрятанный объект, так как не понимают, что он продолжает существовать и после сво-

его исчезновения. Малыши будут способны понять постоянство объекта только после того, как смогут координировать свои действия, координировать средства и цели. Т. Бауэр был первым, кто продемонстрировал, что младенцы уже в 3 месяца могут воспринимать непрерывность существования объектов. Он обнаружил, что они реагируют «удивлением» (по показателям изменения их сердечного ритма), если объект, который скрылся за движущимся экраном, не появляется вновь при смещении экрана в сторону (см. рис. 2.4).

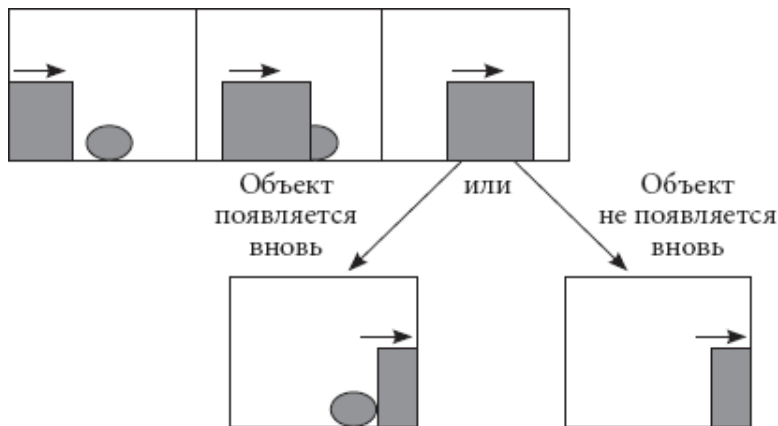


Рис. 2.4. Процедура эксперимента Т. Бауэра

Источник: [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 132].

2. Критика Ж. Пиаже со стороны П. Брайант и Т. Трабаццо [Там же, с. 239–242]. С точки зрения Ж. Пиаже,

дети способны к транзитивным умозаклучениям только на стадии конкретных операций, когда появляется способность к логическому мышлению. П. Брайант и Т. Трабаццо показали, что уже 4-летние дети могут решать некоторые разновидности задач на транзитивные умозаклучения, например, задачу, в которой надо последовательно сравнить 5 палочек, различающихся длиной и цветом. Палочки были воткнуты в деревянную подставку таким образом, что длина палочек постепенно уменьшалась слева направо. Отверстия, просверленные в подставке, имели разную глубину, так что все палочки одинаково высывались над поверхностью подставки, и ребенок мог увидеть истинную длину палочек только в тот момент, когда экспериментатор попарно вынимал их из подставки и показывал детям. После достаточно длительной тренировки, в процессе которой экспериментатор поочередно доставал 2 соседние палочки из блока и дети неоднократно видели, что красная палочка длиннее, чем следующая за ней белая, а белая длиннее, чем следующая за ней зеленая, и т. д., проводили проверку сформированности знания детей об относительной длине несмежных палочек в ситуации, когда все палочки были воткнуты в подставку. Дети давали правильные ответы, демонстрируя способность к транзитивным умозаклучениям.

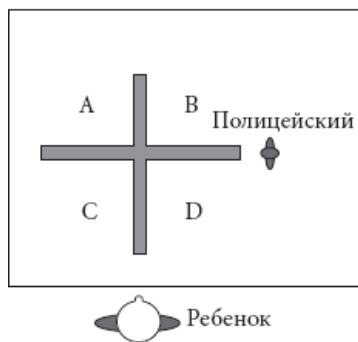
Таблица 2.5

Оценка когнитивно-генетического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
<p>Операциональная теория интеллекта Ж. Пиаже</p>	<ul style="list-style-type: none"> — исследование механизмов когнитивного развития; — раскрытие специфики детского мышления: открытие и описание феноменов детского мышления; — открытие деятельностной стороны мышления; — проследивание генезиса «от действия к мысли»; — констатация определенной довербальной стадии мышления; — постулирование и описание последовательных стадий развития интеллекта; — подчеркивание активности самого ребенка в развитии интеллекта, когда дети посредством собственных действий организуют их в операциональную систему своего интеллекта; — разработка методов исследования детского мышления (метод клинической беседы, «задачи Пиаже»); 	<p>Критика за:</p> <ul style="list-style-type: none"> — использование биологических механизмов при объяснении развития интеллекта; — игнорирование связей когнитивных способностей детей с их эмоциональной сферой; — нерепрезентативность выборки; — неформализованность используемых методов, в первую очередь клинической беседы; — недостаточную экологическую валидность заданий Ж. Пиаже; — недооценку когнитивных способностей детей: уже у дошкольников эгоцентризм не является «сплошным», а зависит от сложности ситуации; — акцент на изучении формальной логики, рационального мышления; игнорирование преимуществ образного мышления, которое важно для развития воображения, фантазии, творчества; — то, что не раскрыты механизмы перехода от одной стадии к другой, факторы, которые ответственны за этот переход; — факты, полученные Ж. Пиаже, можно интерпретировать с других теоретических позиций (информационный подход к развитию и т.д.); — ставится под сомнение возможность достижения высших стадий формального интеллекта всеми взрослыми людьми
	<ul style="list-style-type: none"> — стимулирование множества теоретических и эмпирических исследований интеллекта; — стимулирование развития философии образования, а также программ, которые строились на основе обучения через открытие и непосредственный контакт с окружающей средой 	<p>Критика Л.С. Выготского:</p> <ul style="list-style-type: none"> — понимание социализации как нечто такого, что накладывается извне на изначально эгоцентрический интеллект ребенка, т.е. за неправильный выбор и сходного пункта исследования — индивида как такового, который лишь постепенно вовлекается в систему общественных отношений; — Ж. Пиаже неверно рассматривается роль эгоцентрической речи в развитии ребенка — как выражение внутреннего содержания сознания, а не как средство самоорганизации; — неверно решена проблема соотношения развития и обучения: по Ж. Пиаже, развитие «плетется в хвосте обучения» <p>Критика Л.С. Выготского, А. Валлона и др.:</p> <ul style="list-style-type: none"> — недооценка социальных и культурных условий как фактора развития <p>Критика А. Бандуры и др.:</p> <ul style="list-style-type: none"> — переоценка спонтанности когнитивного развития ребенка, игнорирование влияния обучения на него; — отсутствие универсальности стадий, т.е. не существует каких-либо общих ментальных структур, стоящих за многочисленными навыками (арифметические, коммуникативные и т.д.) <p>Критика П.Я. Гальперина:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ж. Пиаже не рассматривает структуру действия <p>Критика А.Н. Подьякова:</p> <ul style="list-style-type: none"> — эгоцентризм детей может трактоваться не как проявление эгоцентризма ребенка, а как проблема общения и взаимопонимания двух человек — экспериментатора и испытуемого, взрослого и дошкольника

3. Критика Ж. Пиаже со стороны М. Дональдсон [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 217–220]. Основной тезис М. Дональдсон состоит в том, что дошкольники гораздо более компетентны, чем это допускает Ж. Пиаже. Она считает, что тестовые задачи Ж. Пиаже слишком абстрактны и не связаны с повседневным социальным опытом ребенка, из-за чего он недооценивает возможности дошкольников. Она обсуждает эксперимент М. Хьюза на детский эгоцентризм, где ребенок получает задание «спрятать» куклу-мальчика от одного или двух кукол-полицейских. Задание изображено на рис. 2.5.

(а) Один полицейский



(б) Два полицейских

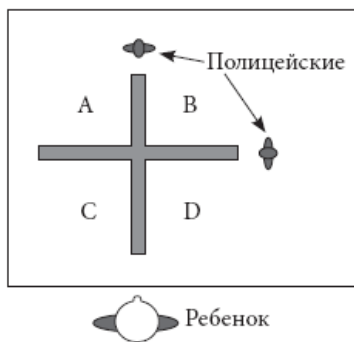


Рис. 2.5. Задача М. Хьюза

Источник: [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 218].

Дети от 3,5 до 5 лет разыгрывают игру, в которой мальчик прячется в одном из отсеков так, чтобы его нельзя было

видеть с позиции куклы-полицейского. В исследовании М. Хьюза даже самые младшие дети в 90 % случаев правильно определяли, смогут ли полицейские увидеть мальчика. Результаты вступают в явное противоречие с теорией Ж. Пиаже, утверждающей, что ребенок-дошкольник эгоцентричен и поэтому не может понять возможность существования других точек зрения.

4. Критика Ж. Пиаже со стороны Х. Виммера [Подъяков, 2006, с. 187–188]. Ж. Пиаже считал познавательный эгоцентризм одной из принципиальных особенностей мышления дошкольника и доказывал, что ребенок до 7 лет не способен к учету каких-либо точек зрения, отличающихся от его собственной. Задача Виммера состояла в следующем: перед испытуемым разыгрывалась кукольная сценка – кукла-мальчик Макси кладет шоколадку в зеленый буфет и выходит из комнаты. После этого кукла-мама перекладывает шоколад в другой (синий) буфет. Макси снова входит в комнату. Испытуемого спрашивают: где Макси будет искать шоколадку? Уже 4-летние дети правильно отвечают на заданный вопрос: Макси будет искать шоколадку в зеленом буфете – там, куда он ее сам положил и где видел в последний раз. Таким образом, 4-летние дети понимают, что персонаж ничего не знает о перекладывании, которого не видел. Однако дети 3 лет отвечают, что мальчик будет искать шоколадку в синем буфете – там, куда ее перепрятала мама. Они опираются на то, что видели сами (ведь шоколад сейчас лежит имен-

но в синем буфете), и не учитывают, что Макси-то этого не видел. Неправильное решение трехлеток – это классический эгоцентрический ответ в терминах Ж. Пиаже. Однако уже четырехлетки смогли встать на точку зрения того, кто ищет спрятанное и не владеет при этом полной информацией. Они смогли отвлечься от своего собственного полного знания о том, где искомый предмет находится сейчас на самом деле. Эти данные, как пишет А. Н. Поддьяков, «подтверждают положение о том, что эгоцентризм дошкольников не абсолютен, его степень изменяется в зависимости от сложности ситуации, и существует целый пласт ситуаций, где этот эгоцентризм вообще не проявляется и дети дают совершенно правильные ответы, вставая на чужую точку зрения» [Поддьяков, 2006, с. 195].

Самый, пожалуй, влиятельный подход, пытающийся по-своему объяснить развитие детского интеллекта, – ***информационный (теории обработки информации)***. Согласно этому подходу, интеллект рассматривается как сложная, манипулирующая символами система, действие которой во многом напоминает работу компьютера. Аналогия с компьютером используется и для разработки программы исследований когнитивного развития ребенка. Главная цель данного подхода состоит в выяснении того, каким образом дети и взрослые оперируют разнообразной информацией, распознавая, трансформируя, сохраняя, извлекая и модифицируя ее по мере того, как она проходит через когнитивную си-

стему. Существует множество моделей обработки информации. Некоторые прослеживают способность ребенка справляться с проблемой на примере одной или нескольких задач. Другие описывают когнитивную систему человека как целое. Подобно Ж. Пиаже, сторонники информационного подхода рассматривают детей как активных, думающих индивидов, решающих разнообразные проблемы в ответ на те или иные требования среды. Но, в отличие от Ж. Пиаже, они не считают, что развитие интеллектуальных процессов ребенка осуществляется стадияльно, имеет скачкообразный характер, качественно отличаясь на разных стадиях развития. Теории обработки информации рассматривают развитие как непрерывный процесс усвершенствования. Большое преимущество данного подхода заключается в использовании точных, строгих методов исследования. В результате было получено точное описание процесса развития самых разных аспектов мышления у детей различного возраста, а экспериментальные данные способствовали созданию обучающих приемов и программ, которые помогают детям освоить более эффективные способы решения мыслительных задач [Берк, 2006]. Однако и этот подход не свободен от недостатков: оказалось трудным создать единую исчерпывающую теорию развития; такие компоненты, как воображение и креативность, не являющиеся линейными и логичными, полностью игнорируются данным подходом; большинство исследований процесса обработки информации проводились в ла-

бораторных, а не в естественных условиях [Там же].

Заклучить этот параграф хотелось бы словами У. Крэйна [2002, с. 193]: «Буквально все пытаются противопоставить свои идеи взглядам Пиаже. Это уже само по себе свидетельствует о значимости теории Пиаже. И можно ручаться, что когда все страсти улягутся, теория Пиаже по-прежнему останется в силе. Ибо при всех ее слабостях она охватывает важнейшие аспекты когнитивного развития».

2.6

Контекстуальный подход

В основе контекстуального подхода лежат более ранние воззрения и теории, объединенные в так называемый **социогенетический подход**, суть которого состоит в подчеркивании роли социальной среды в психическом развитии ребенка, изучении взаимодействия личности и общества. Огромная роль в истории изучения развития ребенка принадлежит американскому ученому Дж. М. Болдуину (1861–1934). Он подчеркивал, что ребенка следует считать в равной степени продуктом социального опыта и биологического прошлого [Баттерворт, Харрис, 2000]. В процессе развития ребенок и его социальное окружение оказывают взаимное влияние, образуя единую взаимопереплетенную сеть [Берк, 2006]. В целом цикле работ Болдуин заложил основы теории прогрессивного развития знаний в детском возрасте. Он предпо-

жил, что развитие последовательно проходит различные стадии, начиная с врожденных моторных рефлексов новорожденного ребенка и заканчивая способностью взрослого человека к абстрактному и рефлексивному мышлению [Там же]. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, основными механизмами развития он признавал ассимиляцию (усвоение организмом воздействий среды) и аккомодацию (пластичное изменение организма). При этом Болдуин полагал, что переход от одной стадии к другой существенно зависит от восприятия возмущений окружающей среды, вызванных собственной активностью ребенка [Баттерворт, Харрис, 2000].

Еще одна важная фигура, игравшая в течение десятилетий большую роль в исследовании развития ребенка, – немецкий психолог В. Штерн (1871–1938). Центром его исследовательских интересов был анализ развития целостной структуры личности ребенка, что нашло отражение в разработанной им теории персонализма. Штерн также является одним из основателей дифференциальной психологии. Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая данного конкретного ребенка, в первую очередь это индивидуальный темп психического развития. В. Штерн исходил из того, что психическое развитие – это саморазвитие, саморазвертывание име-

ющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок [Марцинковская, 2010]. Эта теория получила название *теории конвергенции*, так как в ней учитывалась роль двух факторов – наследственности и среды в психическом развитии. Развитие любой психической функции есть следствие взаимодействия двух факторов в различных их взаимоотношениях. Штерн считал, что психическое развитие – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. При этом подчеркивается особая роль сензитивных периодов в психическом развитии, обеспечивающих внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий. В. Штерн полагал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придавая ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям [Там же]. Влияние этих двух факторов В. Штерн анализирует главным образом на примере игровой деятельности ребенка.

Огромное влияние на развитие возрастной психологии оказали работы американского этнографа и этнопсихолога

М. Мид (1901–1978), особенно ее исследования по этнографии детства. Мид, исследуя самые разные проблемы – темперамент, особенности характера, специфику взросления, половую идентификацию, детско-родительские отношения и др., доказывает ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии ребенка: культурных традиций, особенностей воспитания и обучения, доминирующего стиля общения в семье и т. д. Мид в процессе изучения межпоколенных отношений выделила в истории человечества три основных типа культур: постфигуративные (передача знаний от взрослых к детям), конфигуративные (получение знаний детьми и взрослыми преимущественно у своих сверстников) и префигуративные (передача знаний от детей к взрослым) [Мид, 1988]. Постфигуративная культура, с точки зрения М. Мид, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений. Традиционное общество живет как бы вне времени, а всякое новшество вызывает подозрение. Взаимоотношения возрастных слоев в таких обществах жестко регламентированы. Для конфигуративной культуры характерна ориентация не столько на старшее поколение, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В воспитании влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников, отсюда растущее значение юношеских групп, появление особой молодежной культуры и всякого рода межпоколенных конфликтов [Кон, 1988]. В на-

ши дни, как полагает М. Мид, темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт уже не только недостаточен, но часто оказывается даже вредным, мешая смелым и прогрессивным подходам к новым обстоятельствам. Префигуративная культура ориентируется в первую очередь на будущее, поэтому возрастает социальная потребность в инновациях, теперь не только молодежь учится у старших, но и старшее поколение во все большей степени учится у молодежи. Концепция М. Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития, однако, как замечает И. С. Кон [1988], какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции.

Не менее важным для развития возрастной психологии являются идеи А. Валлона (1879–1962), который, продолжая традиции французской социологической школы (Э. Дюркгейм и др.), утверждает, что социальное окружение выступает ведущим фактором в развитии ребенка, его интеллекта и личности. Валлон уделял внимание развитию отдельного индивида в конкретных социальных условиях. С его точки зрения, нет такой психической реакции, которая бы не зависела, если не в своем проявлении, то по меньшей мере в своих средствах и содержании, от внешних условий, от ситуации, от среды [Валлон, 2001]. Он подчеркивает, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, не способного

ничего сделать самостоятельно. Природа человека изначально социальна, общество является для только что родившегося ребенка абсолютной необходимостью, органической реальностью. Природа человека, по А. Валлону, подразумевает общество точно так же, как легкие подразумевают и требуют существования атмосферы [Там же].

Развивающие воздействия внешнего мира преломляются ребенком в его переживаниях, т. е. связь детей с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями. Эмоциональное общение ребенка с взрослыми играет решающую роль на ранних этапах онтогенеза, до возникновения вербальной коммуникации. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через них осуществляется связь органического и психического. Так, например, улыбка младенца, сначала представляющая собой проявление «вегетативного благополучия», в дальнейшем связывает ребенка с его социальным окружением, прежде всего с матерью. Первая стадия в психическом развитии ребенка – эмоционально-коммуникативная; она перестраивается на последующих уровнях его развития. С точки зрения А. Валлона, важнейшим фактором, способствующим развитию ребенка (в частности, переходу от действия к мысли), является подражание, строящееся по образцу действия других людей. Такие действия ребенка, относясь к внешнему предметному миру, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения [Там же]. Именно взаимодействие ребен-

ка с миром взрослых людей, в первую очередь представленное в диаде «ребенок – родители», опосредствует все другие отношения с окружением.

Валлон полагает, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий, в основе которой лежит структурная перестройка психики; при этом перестраиваются не только отдельные психические процессы, но личность ребенка в целом [Марцинковская, 2010].

Взгляды Дж. М. Болдуина, В. Штерна, М. Мид, А. Валлона, а также других психологов, придерживающихся тех или иных социогенетических воззрений, оказали большое влияние на возникновение более современного, контекстуального подхода в области изучения детского развития.

Суть *контекстуального подхода* состоит в том, что он раскрывает дифференцированные и сложные факторы окружающей среды, т. е. контекстуальные влияния на развитие ребенка. При этом акцент смещается на анализ предоставляемых окружением ребенка возможностей для осуществления тех или иных действий, определенного поведения. Указывается, что в силу определенных особенностей одна обстановка может способствовать выработке у ребенка, например, двигательных навыков, другая – благоприятствовать развитию речи, третья – ускорять (или тормозить) навыки социального взаимодействия [Бурменская, 1986]. Определяющую роль здесь играют особенности сферы межличностных и – шире – социальных отношений.

К этому подходу в первую очередь относится *теория экологических систем*, разработанная Ури Бронфенбреннером (1917–2005). Данная теория предполагает, что ребенок развивается в многоуровневой жизненной среде, в сложной системе отношений, которые оказывают на него воздействие, однако он также структурирует эту среду и влияет на нее [Берк, 2006; Крайг, 2000]. Как показано на рис. 2.6, У. Бронфенбреннер представляет окружающую среду как четыре встроены одна в другую системы, каждая из которых образует определенный уровень и оказывает важное влияние на развитие ребенка. Это микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

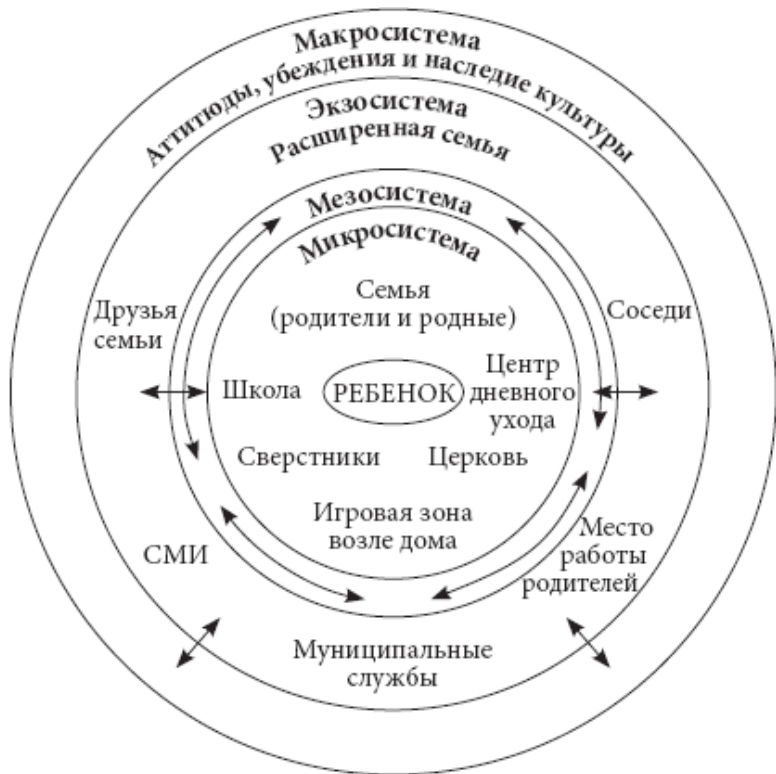


Рис. 2.6. Структура окружающей среды по теории экологических систем

Источник: [Кайл, 2002, с. 29].

Микросистема – это первый уровень модели, включающий взаимодействие ребенка с его непосредственным окружением, таким как семья, детский сад, детская площад-

ка, школа. У. Бронфенбреннер особо подчеркивал, что отношения взрослых и детей на этом уровне взаимозависимы: взрослые воздействуют на поведение детей, но и особенности детей – их физические характеристики, способности, темперамент, свойства личности – также влияют на поведение взрослых. Например, спокойный, послушный, дружелюбный ребенок чаще вызывает позитивные реакции со стороны родителей, тогда как непоседливого, непослушного ребенка чаще наказывают и ограничивают свободу действия.

Мезосистема – второй уровень модели У. Бронфенбренера – образуется взаимосвязями между микросистемами, т. е. семьей, детским садом, школой. Например, отношения родителей и детей находятся под влиянием взаимоотношений ребенка с воспитателями детского сада и наоборот. Отношения ребенка со сверстниками в школе и с учителями могут влиять на его отношения с родителями, а внимательное отношение родителей к школьной жизни ребенка, заинтересованность ею, помощь в выполнении домашних заданий и т. д. может способствовать более эффективным отношениям в диаде ребенок – учитель.

Эксосистема – третий уровень – включает социальное окружение, общественные структуры, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта ребенка, тем не менее влияют на него. Это могут быть место работы родителей или районные социальные службы и отделы здравоохранения, а также родственники, соседи, друзья родителей, средства

массовой информации. Гибкий график работы, оплачиваемый отпуск родителей, больничный лист в случае болезни детей, дружеское общение родственников, материальная помощь с их стороны, советы по воспитанию, почерпнутые из журналов или телевизионных передач, – все это косвенно может влиять на взаимодействие ребенка и родителей, а следовательно, и на его развитие.

Макросистема – внешний уровень в модели У. Бронфенбреннера – не имеет отношения к окружению, а включает в себя культурные ценности, законы, обычаи, традиции, ресурсы. Значение, которое макросистема придает потребностям детей, влияет на поддержку, которую они получают на внутренних уровнях экологических систем. Например, принятые в стране стандарты качества помощи детям, законы в сфере образования, определенные педагогические эксперименты, программы развития сети дошкольных учреждений, организация летнего отдыха детей, обучение детей с задержками развития в обычных школах и т. д. – все это может воздействовать на другие уровни экосистемы и, следовательно, оказывать влияние на развитие ребенка.

Модель У. Бронфенбреннера не является статической, окружающая среда постоянно меняется и поэтому оказывает разное влияние на развитие детей. Важные события жизни, например, развод родителей, смерть бабушки, рождение младшего брата/сестры, поступление в школу, потеря или смена работы матери или отца, получение родителями до-

полнительного образования и т. д., меняют сложившиеся отношения между ребенком и его окружением, создают новый контекст развития ребенка. Кроме того, имеет значение временной период наступления изменений в окружающей среде. Бронфенбреннер называет временной уровень своей модели *хроносистемой* [Берк, 2006]. Например, развод родителей или повторный брак, рождение в семье нового ребенка имеют разные последствия для детей разного возраста: младенца, дошкольника, подростка. Однако на ребенка влияют не только внешние события, он может сам менять свое окружение, создавать события, которые будут иметь те или иные последствия для его развития. Дети, согласно теории экологических систем, находятся в отношениях взаимозависимости с окружением.

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория экологических систем У. Бронфенбренера	<ul style="list-style-type: none"> — привлечение внимания к различным уровням социальной среды, оказывающим влияние на развитие ребенка; — констатация взаимного влияния окружающей среды и поведения ребенка; — признание активной роли детей в собственном развитии; — признание важнейшей роли культуры, ее ценностей, традиций, ресурсов на развитие детей; — признание роли временного фактора (время совершения событий, изменений в окружающей среде) в развитии ребенка; — акцент на динамизме экологических систем 	<ul style="list-style-type: none"> — не рассматривается вопрос о прерывности/непрерывности развития, его стадильности; — отрицание универсальности развития; — социальная среда рассматривается лишь как контекст развития, а не его источник; — ставится акцент на факторах, влияющих на развитие без исследования механизмов их действия; — недооценка роли когнитивных структур на процесс развития ребенка

Таблица 2.6

Оценка теории экологических систем

По мнению отечественных исследователей, контекстуальный подход не отвечает на главный вопрос: от чего зависит реализация тех возможностей для развития ребенка, которые предоставляются окружающей его обстановкой? [Бурменская, 1986]. Контекстуальный подход соотносит особенности среды, в которой растет и развивается ребенок, непосредственно с особенностями стихийно складывающихся у него форм поведения, минуя промежуточное, но наиболее

важное звено – звено формирования адекватной деятельности [Там же]. С позиций деятельностного подхода отечественной психологии необходим переход от анализа объективных возможностей среды к анализу форм, условий организации и содержания активной деятельности ребенка (так или иначе направляемой взрослым), адекватных раскрытию потенциально имеющихся «в среде» возможностей [Бурменская, 1986].

Зарубежные исследователи [Берк, 2006; Кайл, 2002] относят к контекстуальному подходу и социокультурную теорию Л. С. Выготского, считая его первым из психологов, кто фокусировал внимание на том, как взрослые передают детям представления, обычаи и навыки культуры. Однако мы вслед за отечественными авторами [Обухова, 2001] полагаем, что культурно-историческая концепция Л. С. Выготского заложила особый подход, рассматривающий культуру не как контекст, а как источник развития ребенка, а также по-новому раскрывающий движущие силы развития ребенка, форму и ход его развития. Поэтому рассмотрим теории развития, созданные в отечественной школе, в отдельном параграфе.

В табл. 2.6 представлена оценка теории экологических систем У. Бронфенбреннера.

Культурно-исторический поход

Отечественная возрастная психология преимущественно основывается на разработанной Л. С. Выготским (1896–1934) *культурно-исторической теории развития психики*. Центральное место в работах Л. С. Выготского по детской (возрастной) психологии занимает проблема основных закономерностей психического развития ребенка: «разрешение проблемы развития поведения и центрального ее вопроса – как возникают новообразования в процессе психологического развития...» [Выготский, 1984, с. 12].

Необходимо отметить, что, во-первых, Л. С. Выготский не оставил законченной теории психического развития, многие из его работ по детской психологии представляют собой стенограммы лекций; во-вторых, его работы включали нередко даже в свое название термин «педология». Как указывает Д. Б. Эльконин [1984], исследования Л. С. Выготского, касавшиеся ребенка, носили собственно психологический характер, но в период его научного творчества проблемы психологического развития ребенка относили к педологии. Л. С. Выготский утверждал: «Педология есть наука о ребенке. Предмет ее изучения – ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета,

есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющего дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» [Эльконин, 1984, с. 387].

Л. С. Выготский в своих лекциях по педологии формулирует *самые общие законы детского развития* [Мещеряков, 2008, с. 104–105]:

- 1) целостность процесса развития, единство разных сторон и линий развития;
- 2) в развитии есть не только количественные, но и качественные изменения;
- 3) общая неравномерность развития, т. е. изменение его скорости или темпа;
- 4) гетерохронность и диспропорциональность развития разных линий (разные части тела, различные эндокринные железы, различные психические функции развиваются с различной скоростью, в своем темпе, по своим траекториям, созревают в разное время);
- 5) появление новообразований может сопровождаться регрессом, инволюцией более ранних приобретений;
- 6) развитие характеризуется структурными изменениями, которые связаны с дифференциацией прежних структур и с разной скоростью развития частей целого (диспропорциональностью);
- 7) существование оптимальных периодов для развития той или иной стороны организма и личности.

Л. С. Выготский проделал громадную работу по критическому анализу и пересмотру господствующих в зарубежной детской психологии взглядов на процессы психического развития. С его точки зрения, все современные ему теории (К. Бюлера, Ж. Пиаже, К. Коффки, А. Гезелла и др.) описывали ход развития ребенка как процесс перехода от индивидуального к социальному, условиями которого в большинстве теорий выступали наследственность и среда. По мнению Л. С. Выготского, существующие теории либо отрицают развитие, потому что полагают, что все в развитии дано с самого начала (преформизм), либо приходят к отрицанию развития, потому что рассматривают развитие не как процесс внутреннего движения ребенка, а как накопление опыта, простое отражение средовых влияний [Выготский, 1984].

Л. С. Выготский стремится выделить специфику психического развития в онтогенезе. С его точки зрения, психическое развитие ребенка есть прежде всего *культурное развитие*. В одной из лекций, сравнивая психическое развитие с другими типами развития (эмбрионального, исторического и т. п.), он говорит: «Можно ли себе представить... что когда самый первобытный человек только-только появляется на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая конечная форма – “человек будущего” и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек? Невозможно это себе представить... Ни в одном из известных нам ти-

пов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим...» [Эльконин, 1984, с. 395]. «Это, следовательно, означает, – продолжает Выготский, – что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т. е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [Там же]. Таким образом, психическое развитие ребенка носит *непреформированный характер*, т. е. протекает за счет нарастания и разрешения внутренних противоречий, определяется самим ходом развития, а не заложенной генетической программой, возникает в результате присвоения ребенком образцов человеческой культуры.

Понимание Л. С. Выготским *среды как источника развития* имеет центральное значение для разрабатываемой им концепции психического развития. Механизмом развития выступает взаимодействие идеальных и начальных форм. Именно в среде представлены идеальные формы, т. е. образцы, прототипы будущих новообразований. Идеальные фор-

мы более широко можно понять как мир человеческой культуры, как представления, идеи, знаки, человеческие действия, *предстоящие* ребенку, с которыми он встречается и которые он должен *усвоить* (присвоить), таким образом, преобразуя натуральные (начальные) формы в культурные. Эти идеи уже содержались при исследовании Л. С. Выготским развития высших психических функций. Выготский формулирует *гипотезу развития высших психических функций*: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [Выготский, 1983б, с. 145]. Таким образом, **ход психического развития ребенка**, по Л. С. Выготскому, идет *от социального к индивидуальному, от внешнего к внутреннему*, а **формой развития** выступает *процесс присвоения культурных форм*, т. е. социально-исторического опыта. Подчеркнем, что высшие психические процессы человека, по Л. С. Выготскому, с самого начала социальны. И по своему происхождению, и по своему содержанию они существуют в пространстве взаимоотношений ребенка и взрослого и только впоследствии *интериоризируются*, т. е. переходят во внутренний мир ребенка, становятся его достоянием. Взрослый выступает как

носитель идеальных, высших, культурных форм и как посредник, помогающий ребенку усвоить культурно-исторический опыт.

Вопросы соотношения идеальных и начальных форм, передачи ребенку культурных форм в какой-то степени соотносятся с проблемой обучения и развития, поставленной Л. С. Выготским. *Обучение*, по Выготскому, – *движущая сила психического развития*. «Есть все основания полагать, – пишет Л. С. Выготский, – что роль обучения в развитии ребенка заключается в том, что обучение создает зону ближайшего развития ребенка» [Выготский, 2003, с. 506]. Обучение оказывает позитивное, действенное влияние на развитие, только если идет впереди него, ориентируясь не на уже законченные циклы развития (уровень актуального развития), а на еще только возникающие (уровень потенциального развития), т. е. если создает *зону ближайшего развития*, которую и можно понять как конкретную дистанцию между наличной и идеальной формами. Если уровень актуального развития определяется способностью ребенка самостоятельно решать задачи, то уровень потенциального развития обнаруживается в решении тех задач, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно, но оказывается в состоянии решить под руководством взрослого, в сотрудничестве, в совместной деятельности с ним. Зона ближайшего развития, по Л. С. Выготскому, и есть расстояние между этими двумя уровнями. Она дает возможность определить ди-

намику развития ребенка, его завтрашний день. Однако Выготский особо подчеркивает, что процесс развития зависит от характера и содержания обучения, «для того, чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения» [Выготский, 2003, с. 506].

Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер [2010] полагают, что различия в решении проблемы соотношения развития и обучения между подходами Ж. Пиаже (обучение с опорой на актуальный уровень психического развития ребенка) и Л. С. Выготского (стихийное и целенаправленное обучение служит источником развития, ориентируясь на возможности ребенка) относительно. Рассматривая *полный цикл развития*, Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер обнаруживают в нем две фазы: фазу нарушения равновесия и фазу его последующего восстановления (достижение гомеостаза). Они предполагают, что для полноты цикла развития необходимы оба варианта обучения: «опережающее» развитие и «плетущееся в хвосте» у него [Там же].

Влияние обучения на процесс развития Л. С. Выготский доказывает, формулируя *гипотезы о смысловом и системном строении сознания* и его развитии в онтогенезе. **Смысловая структура сознания** – это уровень развития обобщений, т. е. значений слов. Управляя смысловой структурой сознания, т. е. формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, с точки зрения Л. С. Выготского, можно

перестраивать всю систему сознания. *Гипотеза о системном строении сознания* предполагает, что сознание – это не просто сумма отдельных процессов, а определенная система, иерархическая структура, в которой выделяется доминирующая функция, подчиняющая все остальные психические процессы. В раннем детстве таким доминирующим процессом, находящимся в центре сознания, выступает восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышление. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системного строения сознания, происходящей под влиянием изменения его смысловой структуры, которое, в свою очередь, обусловлено процессом обучения.

Положения Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, проведенные им экспериментальные исследования данной проблемы (развитие житейских и научных понятий, усвоение родного и иностранного языка, устной и письменной речи) до сих пор не потеряли своего значения. Определение уровней актуального и потенциального развития, а следовательно, и зоны ближайшего развития составляет то, что Л. С. Выготский называет нормативной возрастной диагностикой. Она имеет большое прогностическое значение, позволяющее определить потенциальные возможности ребенка, решить вопрос об оптимальных сроках его обучения и дать научно обоснованные практические рекомендации.

Одной из главных задач, которую решал Л. С. Выготский

в последние годы жизни, была задача проследить весь ход индивидуального психического развития ребенка и – главное – выяснить основные закономерности переходов от одной стадии развития к другой. Эту задачу Л. С. Выготский не успел осуществить в полной мере, его взгляды часто носят характер гипотез, о которых мы можем судить нередко только по стенограммам прочитанных им лекций по детской психологии. Как указывает Д. Б. Эльконин, «сохранившиеся фрагменты, гипотезы, хотя и связанные единой идеей, иногда недостаточно развернуты. И к ним надо относиться как к таковым, отбирая то, что стало достоянием истории, и то, что актуально для современного развития науки» [Эльконин, 1984, с. 398].

В главе «Проблема возраста», написанной Л. С. Выготским для книги по детской психологии и предваряющей рассмотрение динамики развития в отдельные возрастные периоды, поставлена проблема возрастного развития и его периодизации [Выготский, 2003]. Критикуя существовавшие в его время периодизации за моносимптоматические критерии, положенные в их основу, т. е. за то, что в качестве критерия берется один признак детского развития (например, П. П. Блонский строит периодизацию на основе дентиции, т. е. появления и смены зубов; К. Штрагц в качестве такого критерия выбирает сексуальное развитие), он полагает, что необходимо отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и строить периодизацию, основанную

на внутренней сущности, внутренних изменениях детского развития. Определяя развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [Там же, с. 10], Л. С. Выготский логично в качестве *критерия возрастной периодизации* выдвигает **новообразования**, составляющие сущность каждого возраста. **Возрастное новообразование** – это «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [Там же, с. 10–11].

С точки зрения Д. Б. Эльконина [1984], положение Л. С. Выготского о новообразовании как критерии возрастной периодизации продолжает его представление об изменении в ходе развития содержания и характера обобщений (смысловая сторона сознания) и связанных с этим изменений в функциональных отношениях (системная структура сознания).

Другим *критерием* периодизации, по Л. С. Выготскому, выступает **динамика переходов от одного возраста к другому**. Он рассматривает процесс психического развития как **прерывистый**, состоящий из смены стабильных и критических возрастов. В **стабильные периоды** развитие соверша-

ется медленно, эволюционно, плавно, путем порой незаметных, микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь, *скачкообразно* обнаруживаются в виде появляющегося возрастного новообразования. В ***критические периоды*** развитие принимает бурный, стремительный, революционный, иногда катастрофический характер, происходят резкие, кардинальные сдвиги и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок (иногда даже в течение нескольких месяцев) меняется весь в целом, в основных чертах личности.

Л. С. Выготский особое внимание уделяет переходным, критическим периодам, которые, по его мнению, дают возможность раскрыть внутренние противоречия развития. Он указывает на существование следующих критических возрастов: кризис новорожденности, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и, наконец, кризис 13 лет [Выготский, 2003]. Л. С. Выготский выделяет следующие ***особенности критических возрастов***: 1) неотчетливость границ критических периодов, отделяющих начало и конец кризиса от стабильных возрастов, и резкое обострение кризиса в середине – наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея; 2) относительная трудновоспитуемость детей в критические периоды развития (обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям, общее снижение работоспособности, конфликты с окружающими, мучительные переживания, внутренние кон-

фликты); 3) негативный характер развития: прогрессивное развитие личности, построение нового как бы затухает (не отмечается появление новых интересов, стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни), наоборот, на первый план выдвигаются процессы отмирания, свертывания, распада и разрушения того, что образовалось на предшествующей ступени развития ребенка [Там же].

Таким образом, Л. С. Выготский утверждает, что переход к новому возрасту, возникновение нового в развитии всегда означает отмирание старого, которое и сконцентрировано по преимуществу в критических возрастах. Однако, по его мнению, негативное содержание развития в переломные периоды – это только теневая сторона, в них также наблюдаются *конструктивные, созидательные процессы развития*, позитивные изменения личности, которые и составляют смысл всякого критического возраста. *Новообразования критических возрастов* в высшей степени специфичны. Они в отличие от новообразований стабильных периодов носят переходный характер, т. е. в последующем не сохраняются в том виде, в котором возникают, они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего стабильного периода, растворяясь и трансформируясь в них [Там же].

Периодизация, построенная Л. С. Выготским [Там же, с. 21], включает следующие периоды.

Кризис новорожденности

Младенческий возраст (2 месяца – 1 год)

Кризис одного года
Раннее детство (1 год – 3 года)

Кризис трех лет
Дошкольный возраст (3 года – 7 лет)

Кризис семи лет
Школьный возраст (8–12 лет)

Кризис 13 лет
Пубертатный возраст (14–18 лет)

Кризис 17 лет

В чем заключается суть возрастного периода, каково внутреннее строение процесса развития в каждую эпоху детства, почему происходит смена возрастных периодов? Л. С. Выготский, отвечая на эти вопросы, полагает, что «возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития». В ту или иную возрастную эпоху «личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части» [Выготский, 2003, с. 22]. Каждый возраст обладает специфической, неповторимой структурой, которая заключается в наличии *центрального новообразования*, ведущего весь про-

цесс развития и характеризующего перестройку всей личности ребенка, – это *центральная линия развития*; и в наличии частичных процессов, изменений, новообразований, относящихся к отдельным сторонам личности ребенка, – это *побочные линии развития*. При переходе от одного возраста к другому центральные и побочные линии развития могут меняться местами. Например, развитие речи является центральной линией в раннем детстве и побочной в младенческом и последующих возрастах.

Для определения динамики возраста Л. С. Выготский обращается к понятию «социальная ситуация развития». Он говорит о ней как о центральном моменте при рассмотрении динамики психического развития, как об источнике всех динамических изменений, возрастных новообразований, закономерно определяющем весь образ жизни ребенка, т. е. формы и путь, следуя которому ребенок приобретает новые свойства личности. *Социальная ситуация развития* – это «совершенно свое образное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Там же, с. 25]. Л. С. Выготский считает, что условия жизни, внешняя обстановка жизни сами по себе, т. е. прямо, непосредственно, не способны определить психическое развитие ребенка, в одних и тех же условиях могут формироваться разные особенности психики. Главное, от чего зависит развитие, – это в

каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок, что он воспринимает и как он к этому относится, как он переживает среду. *Переживание*, по Л. С. Выготскому, – это «единица анализа», концептуальная «клеточка», в которой «в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, – переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вовне человека, – с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды присутствуют в переживании» [Мещеряков, 2008]. Таким образом, характер взаимоотношения ребенка со средой, т. е. *переживание* как «единица сознания» определяет роль и влияние среды на развитие ребенка, в первую очередь на «перестройку сознательной личности ребенка».

Итак, *динамика психического развития* («динамическое развитие возраста») происходит следующим образом: к началу каждого возраста складывается определенная социальная ситуация развития, которая, определяя весь образ жизни ребенка, его «социальное бытие», ведет к формированию новообразований, главным образом отражающихся в изменении сознания ребенка. Эти новообразования в сознательной личности ребенка, являясь результатом возрастного развития в тот или иной стабильный период, имеют решающие последствия для его дальнейшего развития. Новая структура сознания обуславливает и новый характер восприятия, и отношение к внешней действительности и к деятель-

ности в ней, а также новый характер внутренней жизни ребенка и внутренней активности его психических функций, т. е. «ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста» [Выготский, 2003, с. 27]. Новая структура сознания ребенка изменяет всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе, т. е. прежняя социальная ситуация развития изменяется, распадается, и начинает складываться новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Распад старой и возникновение основ новой социальной ситуации развития, по мнению Л. С. Выготского, и составляет *главное содержание критических возрастов*.

Центральной в главе «Проблема возраста», что особо подчеркивает Д. Б. Эльконин, является разработанная Л. С. Выготским *схема анализа психического развития* в отдельный возрастной период. Согласно этой схеме, анализ 1) должен выяснить критический период, открывающий возрастной этап, его основное новообразование; 2) затем должен следовать анализ возникновения и становления новой социальной ситуации развития, ее внутренних противоречий; 3) после этого должен быть рассмотрен генезис основного новообразования; 4) наконец, рассмотрено само новообразование, содержащиеся в нем предпосылки к распаду характерной для возрастного этапа социальной ситуации [Эльконин, 1984]. Д. Б. Эльконин, указывая, что разработка данной

схемы является значительным шагом вперед, отмечает, что Л. С. Выготскому не удалось реализовать по предложенной им схеме анализ всех возрастных этапов развития. Более того, он подчеркивает, что современные описания развития на том или ином возрастном этапе часто представляют собой простой перечень никак не связанных между собой особенностей отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т. д.), что не отражает «основного закона динамики возрастов», открытого Л. С. Выготским.

Концепция Л. С. Выготского о психическом развитии и его периодизации развивалась в дальнейшем в работах его соратников, учеников и последователей: А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и др. В первую очередь надо подчеркнуть, что их исследования открыли роль деятельности ребенка в его психическом развитии. Именно *деятельность* самого ребенка, обуславливая его развитие как непрерывный процесс самодвижения, стала рассматриваться *движущей силой психического развития*, а «факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы» [Обухова, 2001, с. 227]. Как указывает Д. Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» в анализ психического развития ребенка в онтогенезе переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъект. Действительно, существенное различие между понятиями «обучение» и «развитие» заключает-

ся в том, что приставка «об» в первом понятии несет смысл внешнего принуждения, ребенок представляется как объект, в то время как понятие «деятельность» подчеркивает субъектность ребенка в собственном развитии.

Наиболее значительная роль в раскрытии понятия «деятельность» в развитии ребенка принадлежит А. Н. Леонтьеву (1903–1979). В теории деятельности Леонтьева возрастная стадия развития ребенка характеризуется через *определение места ребенка в системе общественных отношений и ведущего типа деятельности данного периода* [Леонтьев, 1983]. По его мнению, «в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни» [Там же, с. 285]. Именно развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней, т. е. сама жизнь ребенка, развитие реальных процессов этой жизни выступают движущей силой его психического развития. При этом А. Н. Леонтьев подчеркивает, что надо говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от *ведущей деятельности*, играющей главную роль в развитии, имеющей наибольшее значение для развития личности. Он выделяет следующие *основные признаки ведущей деятельности*: 1) в форме этой деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; 2) в ней формируются или перестраиваются частные психические процессы; 3) от нее зависят основные психологические изменения лично-

сти ребенка. Таким образом, *ведущая деятельность* – «это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [Леонтьев, 1983, с. 286]. Так, ведущей деятельностью дошкольного возраста является игровая деятельность, а младшего школьного возраста – учебная.

По А. Н. Леонтьеву, признаком перехода от одной стадии возрастного развития к другой является *изменение ведущего типа деятельности*, а следовательно, ведущего типа отношения ребенка к действительности. В русле ведущей деятельности формируются новообразования того или иного возрастного периода, которые затем вступают в противоречие с прежним местом, занимаемым ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, воспринимаемом как уже не соответствующим его новым возможностям. Тем самым деятельность ребенка перестраивается и совершается переход к новой стадии психического развития, что, по мысли А. Н. Леонтьева, в нормальных случаях является переломным, качественным сдвигом в развитии, но не кризисным. Кризис как болезненный, острый период в развитии, с его точки зрения, не есть необходимый момент смены ведущих типов деятельности, перехода от одного периода к другому; он, скорее, свидетельствует о несовершившемся своевременно переходе к другому типу деятельности и отношений. В качестве примера А. Н. Леонтьев рассматривает си-

туаацию, когда ребенок, внутренне готовый к школе, остается в условиях дошкольной жизни, когда в семье на него по-прежнему смотрят как на малыша, не вовлекая его в трудовую жизнь. Именно тогда могут проявляться симптомы кризисного развития: «ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах» [Там же, с. 287].

Таким образом, в теории деятельности кризис как необходимый момент психического развития ребенка отвергается: если для Л. С. Выготского «кризис» и «переход» – синонимы, то для А. Н. Леонтьева «кризис» – это неблагоприятный переход [Поливанова, 2000]. Кардинальное расхождение позиций Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, по мнению К. Н. Поливановой, состоит в признании или непризнании необходимости отмирания, разрушения старого для возникновения нового в развитии. Для Л. С. Выготского, как мы видели, проявляющиеся в критические периоды процессы отмирания, свертывания, распада с необходимостью включены в развитие, а следовательно, развитие невозможно без болезненных симптомов, без трудновоспитуемости. По А. Н. Леонтьеву, это не так. Он подчеркивает, что кризисов может и не быть, если разумно управлять процессом психического развития ребенка.

Огромное значение для возрастной психологии имеют работы Л. И. Божович (1908–1981). В своих исследованиях она продолжает линию Л. С. Выготского в разработке вопросов,

связанных с понятием переживания как «простейшей единицы анализа», как «единицы личности и среды», поскольку именно в переживании ребенка объединяются влияние среды и личностные особенности самого ребенка [Божович, 1995]. Переживание – это всегда мое отношение к чему-то. Анализ и исследования данной «концептуальной клеточки» привели к разработке понятия *внутренней позиции* – центрального в теории личности Л. И. Божович. ***Внутренняя позиция ребенка*** определяет то, как он относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать, т. е. это определенная система потребностей и стремлений, представленная в переживаниях, которые, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становятся непосредственной движущей силой развития [Там же].

Формирование личности в онтогенезе рассматривается Л. И. Божович, так же как и Л. С. Выготским, как последовательное становление центральных новообразований, характеризующих личность ребенка и его сознание в целом на том или ином возрастном этапе. Однако с ее точки зрения, в структуру системных новообразований входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты, которые и придают этим новообразованиям побудительную силу, определяют внутреннюю позицию ребенка и его целостную реакцию [Божович, 2008]. Потребностно-мотивационная (аффективная) сфера личности – это важнейший и определяю-

щий компонент в структуре личности ребенка, развитие которого в первую очередь и исследуется Л. И. Божович.

В системе Л. И. Божович возрастные кризисы рассматриваются как переходные периоды от одного этапа детского развития к другому, как переломные этапы онтогенетического развития личности. В критические периоды дети характеризуются некоторыми общими чертами. Они становятся непослушными, капризными, раздражительными; часто вступают в конфликт с взрослыми, проявляют упрямство и негативизм, которые, по мнению Л. И. Божович, свидетельствуют о депривации существенных для ребенка новых потребностей, появляющихся в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным личностным новообразованием. Невозможность реализовать новые потребности и порождает критические явления в переходные периоды развития. Например, к концу дошкольного возраста у ребенка возникает осознание себя как существа социального, осознание своего места в системе доступных ему социальных отношений, т. е. центральным новообразованием является рождение социального «Я». Формируемая внутренняя позиция школьника порождает потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. Если эта позиция не будет реализована – обстоятельства жизни ребенка не меняются, мешая проявлению его активности, т. е. ребенок с внутренней позицией школьника остается дома, – могут возникнуть трудности в его поведе-

нии, протестные реакции, капризы, непослушание и т. д. При грамотном, целенаправленном управлении процессом воспитания, по мнению Л. И. Божович, критических явлений в развитии можно избежать. Таким образом, с точки зрения К. Н. Поливановой, в учении Л. И. Божович, как и в представлениях А. Н. Леонтьева, «кризис переставал быть явлением психологической реальности, а был следствием неправильного воспитания», т. е. «содержание перехода из одного возрастного периода в другой переводилось из психологической реальности в педагогическую» [Поливанова, 2000, с. 33].

Значительный вклад в развитие отечественной возрастной психологии внесли работы Д. Б. Эльконина (1904–1984). Эльконин является одним из самых известных и авторитетных исследователей в области детской психологии. Критикуя зарубежные концепции за дуализм и параллелизм при рассмотрении психического развития, когда выделяются идущие параллельно и независимо друг от друга две линии – развитие мотивационно-потребностной сферы как приспособление к «миру людей» (концепции З. Фрейда и Э. Эриксона) и развитие интеллекта как приспособление к «миру вещей» (концепция Ж. Пиаже), – Д. Б. Эльконин пытается понять психическое развитие ребенка как единый процесс [Эльконин, 1989]. Он предлагает изменить взгляд на взаимоотношения ребенка и общества, не противопоставляя их, а анализируя, как в ходе исторического развития меняется место ребенка в обществе. Если рассматривать формирование

личности в системе *«ребенок в обществе»* (а не в системе *«ребенок и общество»*), то тогда, как полагает Д. Б. Эльконин, радикально меняется характер взаимосвязи и содержание систем *«ребенок – вещь»* и *«ребенок – отдельный взрослый»* [Там же]. Первая, по сути, превращается в систему *«ребенок – общественный предмет»*. На первый план для ребенка выступают не физические характеристики предмета, а общественно выработанные действия с ним, которые должны быть им усвоены, т. е. он с помощью взрослых должен открыть человеческий смысл предметных действий. Вторая также меняет свое содержание, превращаясь в систему *«ребенок – общественный взрослый»*. Взрослый выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный в разнообразные отношения с другими людьми. Задачи и мотивы человеческой деятельности и те нормы отношений, в которые вступают люди, также должны быть усвоены ребенком в процессе его развития.

Деятельность ребенка внутри систем *«ребенок – общественный предмет»* и *«ребенок – общественный взрослый»* представляет единый процесс, в котором формируется его личность. Однако, как далее отмечает Д. Б. Эльконин, «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два» [Там же, с. 69]. В каждый стабильный период целост-

ная система «ребенок в обществе» конкретизирована отношением «ребенок – общественный взрослый» или «ребенок – общественный предмет». Это обуславливает *ведущую деятельность* того или иного возрастного периода, относящуюся либо к первой системе («ребенок – общественный взрослый»), в которой преимущественно развивается *мотивационно-потребностная сфера*, сфера смыслов и норм отношений между людьми, либо ко второй системе («ребенок – общественный предмет»), когда происходит преимущественное развитие *интеллектуально-познавательной сферы* или операционно-технических возможностей.

Д. Б. Эльконин обнаружил регулярность смены возрастов, что позволяет ему сформулировать *гипотезу о периодичности процессов психического развития*, заключающуюся в *закономерно повторяющейся смене одних периодов развития другими*. Сначала идет период, где ведущей является деятельность первого типа, ориентирующая ребенка в сфере человеческих отношений, в системе «ребенок – общественный взрослый». Она обуславливает усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, т. е. развитие мотивационно-потребностной сферы, которая в дальнейшем сменяется периодом, где ведущей деятельностью выступает деятельность второго типа, деятельность в системе «ребенок – общественный предмет», благодаря которой происходит усвоение способов действия с предметами и формирование операционно-технических возможностей [Там же]. Каждая эпо-

ха детского развития включает эти два периода детства. Таким образом, ребенок до достижения взрослости проживает *три глобальные эпохи*: раннее детство (младенчество и ранний возраст), детство (дошкольный и младший школьный возраст), подростничество (младшее и старшее подростничество).

Гипотеза Д. Б. Эльконина о периодичности в психическом развитии ребенка по-новому объясняет возникновение и содержание кризисов развития. В ней кризисы определены как переходы от одной системы к другой: от овладения мотивационно-потребностной сферой к операционно-технической и наоборот. Моменты, когда расхождение между тем, что ребенок усвоил из системы отношений «человек – человек», и тем, что он усвоил из системы отношений «человек – предмет», принимает наибольшую величину, «называются **кризисами**, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой» [Там же, с. 57]. По Д. Б. Эльконину, это и есть *общий закон детского развития*, или *закон периодичности*.

Переход от одной эпохи к следующей, или «*большие кризисы*» (кризисы отношений), происходит при возникновении несоответствия между новым уровнем развития операционно-технических возможностей ребенка и задачами и мотивами, на основе которых они формировались. Вслед за ними открывается новая эпоха и новый период ориентации

в человеческих отношениях, в развитии мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи характеризуется как **«малый» кризис** (кризис мировоззрения), обусловленный несоответствием между новыми задачами и мотивами ребенка и низким уровнем развития операционно-технических возможностей, поэтому он открывает следующий период формирования интеллектуально-познавательных сил ребенка.

Суммируя идеи Д. Б. Эльконина, можно представить следующую периодизацию психического развития ребенка (табл. 2.7).

Развивая идеи Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконин [Там же, с. 42] предлагает рассматривать каждый *возраст*, или *период в развитии ребенка*, на основе следующих показателей:

- 1) *определенной социальной ситуации развития* – той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- 2) *основного, или ведущего, типа деятельности*;

Таблица 2.7

Периодизация психического развития ребенка по Д. Б. Эльконину

Эпохи	Периоды	Хронологические границы	Ведущая деятельность	Тип деятельности	Примечательное развитие
	Кризис новорожденности	0 — 1,6–2 мес.			
I. Раннее детство	Младенчество	1,6–2 мес. — 1 год	Непосредственно-эмоциональное общение	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис 1 года	1 год			
	Раннее детство	1–3 года	Предметно-манипулятивная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера
	Кризис 3 лет	3 года			
II. Детство	Дошкольный возраст	3–7 лет	Ролевая игра	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис 7 лет	7 лет			
	Младший школьный возраст	7–10 лет	Учебная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера
	Подростковый кризис	11–12 лет			
III. Подростничество	Младшее подростничество (подростковый возраст)	11, 12–15 лет	Интимно-личное общение	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис	15 лет			
	Старшее подростничество (ранняя юность)	15–17 лет	Учебно-профессиональная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера

3) *основных психических новообразований*, приобретаемых на данном этапе развития, — от отдельных психических процессов до свойств личности.

Таким образом, каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, взаимоотношениями в системе «ребенок в обществе». Эта целостная система «ребенок в обществе» в каждый стабильный период задает определенную ведущую деятельность, относящуюся либо к системе «ребенок – общественный взрослый», либо к системе «ребенок – общественный предмет». В ходе ведущей деятельности возникают центральные новообразования, касающиеся развития мотивационно-потребностной сферы или развития интеллектуально-познавательных спо-

собностей ребенка, которые преобразуют структуру личности ребенка и его сознание. Когда расхождение между развитием этих двух сфер достигает наибольшей величины, возникает кризис развития, требующий в первую очередь преобразования сложившейся социальной ситуации развития, построения новой системы отношений между ребенком и взрослым, необходимой для его дальнейшего развития.

Итак, в своей концепции психического развития ребенка Д. Б. Эльконин, с одной стороны, продолжает линию Л. С. Выготского, развивая идею о социальной ситуации развития и о включенности кризисного периода в периодизацию развития, несводимости его к простой смене деятельностей, а с другой – удерживает идею А. Н. Леонтьева о ведущей деятельности как движущей силе психического развития ребенка, создавая *целостную деятельностьную концепцию онтогенеза*. В то же время гипотеза Д. Б. Эльконина о периодичности детского развития развивает идеи Л. И. Божович, акцентируя внимание не только на развитии интеллектуальной сферы, но и на мотивационно-потребностной, раскрывая механизм самодвижения в психическом развитии ребенка, связывая движущие силы развития с противоречием между мотивационной и предметной сторонами деятельности.

Дальнейшие шаги в отечественной возрастной психологии во многом связаны с развитием, теоретическим и эмпирическим подтверждением или, наоборот, критикой ряда положений, гипотез, идей, выдвинутых в рассмотренных

выше работах (М. И. Лисина, А. В. Петровский, В. А. Петровский, К. Н. Поливанова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Например, не все отечественные исследователи согласны с концепцией ведущей деятельности в целом и с рассмотрением игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте в частности. А. В. Петровский, критикуя периодизацию Д. Б. Эльконина, полагает, что неправомерно закреплять за каждым возрастным периодом одну раз и навсегда данную ведущую деятельность; невозможно представить, что развитие мотивационно-потребностной сферы имеет второстепенное значение почти во все годы обучения в школе и т. д. [Петровский, 1987]. Он считает, что ведущей не может быть деятельность, направленная не на саму реальность, а на ее условную модель. Он также сомневается в том, что изображение чужих поступков в игровой деятельности, а не собственные поступки ребенка определяют развитие его личности. Сходную позицию занимает и А. Н. Поддьяков [2006], полагая, что психические новообразования дошкольника возникают в реальных взаимодействиях, а в игре они только отрабатываются, совершенствуются, развиваются.

Ряд исследователей, критикуя критерии, на которых строится периодизация Д. Б. Эльконина, предлагают собственные модели возрастной периодизации [Петровский, 1987; Петровский, 2010; Слободчиков, Исаев, 2000; Слободчиков, Цукерман, 1996]. Другие исследователи, наоборот, опираясь

на идеи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, экспериментально их подтверждают и развивают. Кратко остановимся здесь только на двух исследованиях – концепции генезиса общения ребенка со взрослым М. И. Лисиной [1986] и исследовании содержания и психологического смысла критических периодов в возрастном развитии ребенка у К. Н. Поливановой [2000].

М. И. Лисина (1929–1983), развивая положение культурно-исторического подхода о решающей роли отношений и общения ребенка со взрослым в передаче ему опыта человеческой культуры, а следовательно, в психическом развитии ребенка, акцентирует внимание на проблеме онтогенеза общения и взаимодействия ребенка со взрослым. М. И. Лисина, рассматривая общение как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность), представляет развитие общения ребенка со взрослым как смену нескольких *целостных форм общения*, характеризующихся следующими параметрами: время появления данной формы; основное содержание потребности в общении, удовлетворяемой ребенком; главные мотивы общения ребенка со взрослым; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность [Лисина, 1986]. В результате исследований М. И. Лисиной были выделены четыре основные формы общения, характерные для детей от рождения до 7 лет (табл. 2.8).

К. Н. Поливанова в своих исследованиях пытается от-

ветить на два вопроса, которые остаются нераскрытыми в работах отечественных психологов: каково психологическое содержание возрастного кризиса и каков механизм развития в критический период [Поливанова, 2000]. Психологическое содержание возрастного кризиса, с ее точки зрения, состоит в *субъективации новообразования*, сформировавшегося в предыдущем периоде развития, т. е. превращение новообразования стабильного периода в субъективную способность индивида, в способность самого действующего субъекта. Согласно данной точке зрения, возникновение новообразования проходит *два этапа*: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). В стабильный период новообразование формируется лишь объективно, т. е. его может обнаружить сторонний наблюдатель. Для самого ребенка этого новообразования еще нет, оно не представлено самому ребенку, не является его достижением, не принадлежит ему. Новообразование становится достижением самого субъекта только в кризисе через его *опробование* в наличной ситуации (опробование новой способности в ситуациях, новых по отношению к ситуации ее порождения). Таким образом, содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода. Возрастной кризис, как полагает К. Н. Поливанова, состоит из *трех фаз*: предкритической, в которой происходит открытие идеальной формы следующего возраста; собственно критической, в которой происходит субъектива-

ция через посредство пробы; посткритической, характеризующейся завершением перехода «идеальное – реальное» и «иное – свое», реализацией новой идеальной формы, т. е. кризис завершается. Создается новая социальная ситуация развития, совершается переход к новой ведущей деятельности.

Таблица 2.8

Содержание параметров форм общения и их развитие у детей от рождения до 7 лет

№	Форма общения	Время появления	Содержание потребности в общении (ведущий вид выделен)	Ведущий мотив общения	Основные средства общения
1	Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	2 мес.	Потребность в доброжелательном внимании взрослого	Личностный	Экспрессивно-мимические операции
2	Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	6 мес.	Потребность в доброжелательном внимании и сотрудничестве	Деловой	Предметно-действенные операции
3	Внеситуативно-познавательная	3–4 года	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении	Познавательный	Речевые операции
4	Внеситуативно-личностная	5–6 лет	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к сопереживанию и взаимопониманию	Личностный	Речевые операции

Опираясь на основные показатели психологического возраста, или возрастного периода, предложенные в отечественной психологии (социальная ситуация развития, тип ведущей деятельности, основные психические новообразования), а также на особенности форм общения и содержание возрастных кризисов, в следующих главах рассмотрим

важнейшие характеристики этапов возрастного развития. В табл. 2.9 представлена оценка культурно-исторического подхода.

После обзора теоретических концепций рассмотрим позицию, которую занимает каждый подход в решении *четырёх центральных проблем онтогенеза* (табл. 2.10).

Таблица 2.9

Оценка культурно-исторического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Культурно-историческая теория развития психики по Л.С. Выготскому	<ul style="list-style-type: none"> — Заложены основы детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки в отечественной психологии; — заложены основы культурно-исторической парадигмы в исследовании психического развития ребенка (новое понимание источника, условий, движущих сил, направления развития); — разработаны новые методологические основы процессов психического развития: историзм и системность как единство функционально-генетического, онтогенетического и структурного подходов к процессам психического развития; — разработаны система понятий и общие принципы возрастного исследования (целостность метода, клинический метод, сравнительно-генетический метод); — открыты законы развития высших психических функций; — выявлены основные закономерности детского развития; — понимание развития как движения от социального к индивидуальному через интериоризацию культурного опыта; — акцент на исследовании влияния социальной среды на развитие ребенка (среда — источник психического развития); — представление о форме развития как присвоении ребенком социально-исторического опыта; — признание обучения в качестве движущей силы психического развития, разработка понятия «зона ближайшего развития»; — заложены основы для диагностики возрастного развития ребенка; — разработка гипотез о системном и смысловом строении сознания; — на основе новых критериев построение периодизации психического развития ребенка; включение возрастных кризисов в периодизацию; — разработана схема анализа психического развития в отдельный возрастной период 	<ul style="list-style-type: none"> — Создание общей теории психического развития ребенка не было завершено и зачастую представлено в виде отдельных фрагментов, статей, лекций, глав, гипотез (Д.Б. Эльконин); — интеллектуалистический характер общего представления о психическом развитии (акцент на развитии мышления и речи ребенка, в то время как мотивационно-потребностная сфера и сфера практической деятельности, развитие предметных действий остаются в тени исследований); — недооценка активности самого ребенка как субъекта развития; — недостаточная эмпирическая обоснованность, «развернутость» некоторых теоретических положений

<p>Концепция психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину (закон периодичности детского развития)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Создана развернутая периодизация психического развития ребенка; — преодолен разрыв между процессами умственного развития и развития личности; — использование понятия ведущей деятельности как одного из критериев выделения возрастных периодов; — выявлен механизм самодвижения в психическом развитии ребенка (противоречие между мотивационной и предметной сторонами деятельности); — создана возможность изучения связей между отдельными периодами, установление функционального значения предшествующего периода для наступления последующего; — постановка вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий 	<ul style="list-style-type: none"> — При построении возрастной периодизации развития акцент ставится на ведущую деятельность, т.е. внешние источник и движущие силы развития [Слободчиков, Цукерман, 1996]; — не раскрыты содержание и механизмы кризисных периодов [Поливанова, 2000]; — ограниченность периодизации психического развития 17 годами; — жесткое закрепление за каждым возрастным периодом одной ведущей деятельности [Петровский, 1987]; — игра не является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, поскольку она направлена не на саму реальность, а на ее условную модель [Петровский, 1987; Поддьяков, 2006]; — жесткая привязка стабильных и критических периодов развития к определенному возрасту; — не определено психологическое содержание кризиса, связанного с переходом от младшего к старшему подростковому
--	--	---

Таблица 2.10

Позиция основных теорий по отношению к базовым вопросам развития

Подход	Что важнее, природа или воспитание?	Развитие непрерывно или прерывисто?	Индивид активен или пассивен в определении своего развития?	Развитие имеет одно направление или несколько?
Биологический	<i>Акцент на природе:</i> предопределенность хода психического развития биологическим, наследственным фактором. <i>В этологическом подходе (теория привязанности Боулби) акцент и на природе, и на воспитании.</i> Во время сензитивных периодов <i>ранний опыт</i> определяет направление последующего поведения	<i>Прерывистое:</i> развитие происходит стадийно	<i>Пассивен:</i> развитие ребенка подчинено «внутреннему расписанию»	<i>Одно направление:</i> стадии развития универсальны
Поведенческий	<i>Акцент на воспитании:</i> развитие является результатом образования условного рефлекса и моделирования. <i>Важно как ранний, так и последующий опыт</i>	<i>Непрерывное:</i> развитие включает увеличение числа поведенческих навыков в процессе обучения	<i>Пассивен в теориях классического бихевиоризма:</i> ребенок — объект воздействия, обучения и воспитания. <i>Активен в теории социального научения А. Бандуры</i>	<i>Множество возможных направлений:</i> подкрепляемое и моделируемое поведение, взаимодействие особенностей ребенка с факторами окружающей среды может отличаться у разных детей

Психоаналитический	<i>И природа, и воспитание:</i> врожденные импульсы направляются и контролируются в процессе воспитания ребенка. <i>Ранний опыт определяет направление последующего развития</i>	<i>Прерывистое:</i> психосексуальное и психосоциальное развитие происходит стадийно	<i>Акцент на пассивности в психоаналитической теории З. Фрейда:</i> развитие — результат биологического созревания и воздействий среды. <i>Акцент на активности в психосоциальной теории Э. Эриксона:</i> индивид сам решает поставленные обществом задачи развития	<i>Одно направление:</i> стадии развития считаются универсальными
Когнитивно-генетический	<i>И природа, и воспитание:</i> развитие происходит по мере формирования мозга, и дети используют свои врожденные способности к адаптации, которые модифицируются и совершенствуются, сталкиваясь с новыми требованиями среды. Дети должны взаимодействовать со средой, чтобы развиваться. <i>Важно как ранний, так и последующий опыт</i>	<i>Прерывистое:</i> когнитивное развитие происходит через стадии	<i>Активен:</i> дети — активные, мыслящие существа, которые посредством собственных действий конструируют когнитивные схемы	<i>Одно направление:</i> стадии развития считаются универсальными
Контекстуальный (теория экологических систем)	<i>Акцент на воспитании:</i> признается, что особенности детей и реакции других людей оказывают друг на друга взаимное влияние. При этом акцент ставится на уровне окружающей среды, влияющие на развитие детей. <i>Важно как ранний, так и последующий опыт</i>	Не указывается	<i>Активен:</i> ребенок может сам менять свое окружение, создавать события среды, которые будут иметь те или иные последствия для его развития	<i>Множество возможных направлений:</i> взаимодействие с факторами окружающей среды на многочисленных уровнях формирует различные особенности детей

Подход	Что важнее, природа или воспитание?	Развитие непрерывно или прерывисто?	Индивид активен или пассивен в определении своего развития?	Развитие имеет одно направление или несколько?
Культурно-исторический	<p><i>Акцент на воспитании и обучении:</i> признается, что в условиях онтогенетического развития биологическая и культурная линии развития находятся в сложном взаимодействии, образуют единый процесс. При этом среда, прежде всего социальная, выступает источником психического развития, а обучение — его движущей силой.</p> <p><i>В концепции Д.Б. Эльконина</i> движущая сила психического развития — собственная деятельность ребенка. Обучение связано с организацией детской деятельности, соответствующей определенному возрасту.</p> <p><i>Важна как ранняя, так и последующая опыт</i></p>	Прерывистое: развитие происходит стадийно	Активен: в ходе собственной деятельности ребенка формируются основные возрастные новообразования	<p><i>Множество возможных направлений:</i> социально опосредствованные изменения в мышлении, сознании, личности и поведении откладываются в разных культурах</p>

2.8

Временной аспект развития личности в онтогенезе

Проблема времени по числу посвященных ей научных, философских и художественных трактатов вышла на одно из первых мест в мировой научной литературе. Это во многом объясняется тем, что в XXI в. отношение ко времени претерпевает различные изменения: от ситуации непостижимости времени к ощущению зависимости человека от него, причастности времени к осуществлению жизнедеятельности человека. Постоянно изменяющиеся условия существования человека заставляют по-иному переживать время соб-

ственной жизни, терять ощущение времени, переосмысливать свое прошлое, настоящее и будущее, утрачивать временные перспективы и цели собственного бытия, что для психологов служит одним из симптомов жизненного кризиса. Такое внимание к роли времени в жизнедеятельности индивида отмечено в целом ряде работ (см. [Абульханова-Славская, 2001; Бахтин, 1975; Зинченко, 2003; Толстых, 2010] и др.).

Длившийся долгое время спор о том, что важнее для человека – его прошлое (так полагали сторонники психодинамической теории личности), его настоящее «здесь и теперь» (идеи гештальтпсихологии) или его представления о будущем (гуманистическая психология), – в наши дни сменился пониманием значимости времени для развития личности и ее функционирования в онтогенезе, совмещающем интеграцию всех времен. Здоровый, зрелый как личность человек характеризуется тем, что опирается на свое позитивное прошлое, использует его в своей настоящей деятельности как ресурс развития, переосмысливая ошибки прошлого, представляет перспективы будущего. Такой человек умеет жить в настоящем, полноценно переживает его и открыт живому опыту, видит свое будущее, планирует его и верит в возможность творить это будущее. Именно так понимается сегодня временная интеграция. Именно сбалансированность временной перспективы с прошлым и настоящим свидетельствует о психологическом здоровье и высоком уровне лич-

ностного развития [Толстых, 2010].

Никогда раньше время не ценилось так высоко и не занимало такого места в сознании человека, как сегодня. Сложился своеобразный «культ времени». Как отмечает А. Я. Гуревич [1984], соперничество между социальными системами понимается теперь как соревнование во времени: кто выиграет в темпах развития, на кого работает время? Современный человек легко оперирует понятиями времени – осознавая свое прошлое, он способен в определенной степени предвидеть свое будущее. Время и пространство мыслятся современным человеком как абстракции, посредством которых возможно построение целостной картины мира. Живое синкретичное измерение пространства и времени, преодоление пространства и времени и овладение ими – задача, которую человек решает в своей жизни. Это и есть *хронотоп* – понятие, которое впервые было введено А. А. Ухтомским и затем (по почину М. М. Бахтина) перешло в гуманитарную сферу [Зинченко, 2010]. Совершенно прав в этом отношении М. М. Бахтин, предложивший обозначить взаимопроникновение пространства и времени, способность непосредственно запечатлеть время как хронотоп личности [Бахтин, 1975].

Из этого следует, что человек не рождается с тем или иным восприятием, пониманием времени и пространства, он «впитывает» их прижизненно, чаще всего не осознавая этого, а затем уже через эти конструкты смотрит на мир,

на себя, на свою жизнь, как-то организуя и проживая свою жизнь во времени и пространстве. Своеобразным прижизненным хронотопическим образованием выступает временная перспектива будущего. Человек рождается, растет в рамках определенной культуры, характеризующейся некоторым более или менее определенным хронотопом, усваивает разные представления о времени, разное отношение к прошлому, настоящему и будущему. При этом отношение ко времени, становление временной перспективы будущего находится в самой тесной связи с развитием личности в процессе онтогенеза человека [Толстых, 2010].

Исходя из того, что развитие человека происходит в «особом, живом, часто его называют психологическим, времени» [Зинченко, 1994], важно понять и проследить целостный процесс функционирования и развития личности, формирования ее структурных свойств и особенностей во времени, вернее, в пространственно-временном континууме жизненного пути.

Небрежение временем, изменения в объективном течении времени, гетерохронность физического, психического и социального развития как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне, отставание или опережение своего времени может сказаться и на развитии личности в онтогенезе. Межиндивидуальные различия здесь довольно велики. Так, по данным И. С. Кона [1979], у «опережающих свое время», рано созревающих мальчиков-акселератов

максимальный рост приходится на 13-й год, их же поздносозревающие, «отстающие во времени» ровесники-ретарданты отстают в своем физическом развитии на два года. Эта гетерохронность – объективный факт, детерминирующий положение и деятельность подростка, но она должна рассматриваться также в связи с тем значением и личностным потенциалом для самой формирующейся личности.

Тенденция гетерохронности влияния исторического и биологического времени особенно проявляется в раннем онтогенезе, когда ускорение общесоматического и физиологического созревания изменяет фазы социального созревания и стирает возрастные границы. Ускорение развития охватывает не только физиологические и интеллектуальные характеристики, но в значительной степени распространяется и на формирование личности.

Гетерохронность развития разных подструктур человеческого организма и личности, имеющих разный уровень социальной детерминации, создает ряд проблем адаптации человека как субъекта деятельности, приводит к трудностям функционирования и взаимодействия личности на разных возрастных ступенях. Так, маргинальность подростка – следствие гетерохронности развития личности, ее подструктур – порождает характерные черты поведения маргинальной личности, такие как эмоциональная неустойчивость, чувствительность, застенчивость и агрессивность. Отсюда и конфликтные отношения с окружающими, и склонность к край-

ним суждениям и оценкам.

Разновременность биологических и социальных аспектов созревания, возникающая из-за слияния исторического и биологического времени, усиливается в онтогенезе и сопровождается все большей его индивидуализацией. Влияние исторического времени на индивидуально-психическое развитие ведет к увеличению периода детства и юности у человека, а как следствие, к несовпадению фаз общесоматического, полового и социального созревания. Эти точки развития, возрастные рубежи достигаются в разное время. П. П. Блонскому [1965] принадлежит глубокая мысль о том, что все в мире, в том числе и возраст, имеет свою историю: по временным масштабам юность человека не является вечным явлением, но очень поздним, почти на глазах истории происшедшим приобретением человечества.

Как всякое позднее приобретение, она сильно варьирует у народов и различается по длительности в социальных группах. Юность как последнее приобретение человечества выступает прелюдией зрелости, но граница временной их длительности неясна. Увеличение временного разрыва между физическим и социальным созреванием может иметь двоякие последствия. Длительный период юности позволяет разносторонне подготовить человека к будущей жизни. Социальные границы и различия в длительности этого периода (до 10 лет и более, по мнению П. П. Блонского) свидетельствуют о прямой социальной обусловленности этого перио-

да. В то же время запаздывание социального взросления создает сложности адаптации к самой практической деятельности. Гетерохронность темпов полового, интеллектуального и социального созревания нарушает целостное формирование человека, приводит к обеднению некоторых сторон формирующейся личности [Блонский, 1965].

Как замечает американский психолог Д. Клозен, телесные свойства – относительная зрелость, рост и телосложение – постоянные или временные, могут влиять на поведение и психику подростка. Имея *преимущества в росте, весе и силе*, мальчик-акселерат в течение ряда лет может превосходить своих сверстников в спорте и физических занятиях. *Зрелость и внешность* имеют определенную социальную ценность, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности. Например, высокий мальчик с плохой координацией движений будет плохим баскетболистом, а от него ждут многого [Кон, 1979].

Отсюда формируется образ «Я», в котором преломляются собственные способности и их восприятие и оценка окружающими. Это, собственно, то, что Л. И. Божович [2008] называет «внутренней позицией», через которую и преломляются в каждый данный момент воздействия окружающей среды. При этом воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ра-

нее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л. С. Выготский [2003] подчеркивал, что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий. Такое совпадение является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

Это взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражены в предложенном Л. С. Выготским понятии «социальной ситуации развития». Он считает, что содержание онтогенеза, становление личности в онтогенезе определяются взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития: *натурального*, в основе которого лежат биологически обусловленные процессы созревания и общие закономерности онтогенеза; и *социального*, означающего приобщение индивида к нормам и правилам социального бытия, усвоение культуры.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза, как отмечает Б. Г. Ананьев, настолько «тесно, что мы нередко не замечаем их различия и даже называем “возрастными” такие понятия, как “дошкольник” или “старший

школьник”, которые в действительности соотносятся с принятыми сегодня ступенями общественного воспитания, образования и обучения» [Ананьев, 1980, с. 109]. Вместе с тем эти два ряда не тождественны, как отмечает далее Б. Г. Ананьев, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях [Там же].

Поддерживая в целом позицию взаимовлияния социального и индивидуального, их несовпадение во времени и гетерохронность влияния на процессы развития и функционирования личности в онтогенезе, мы также считаем целесообразным рассмотреть соотношение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность» в ретроспективе. Во временной развертке можно отметить их разновременный характер включенности в онтогенетическом взаимодействии. В отечественной и зарубежной психологии существует огромное число определений личности, сделано множество попыток выяснить, выявить структуру личности, выделить ее ядро и т. д. Однако среди известных нам подходов мы обнаружили лишь косвенные отдельные попытки изучать личность, ее структуру, онтогенез и проявления во временном аспекте.

Первая попытка обозреть психологическую эволюцию личности в реальном времени – заслуга П. Жане. Реальным базисом личности называет использование времени Л.

Сэв, подчеркивая различные способы использования времени. Он утверждает, что только временная структура может соответствовать внутренней логике деятельности индивида, его воспроизводства и его развития [Сэв, 1972].

В отечественной психологии временной аспект развития личности, исследование ее жизненного пути впервые рассматривался в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и его сотрудников. В последнее время этот вопрос исследовали К. А. Абульханова, А. К. Болотова, В. И. Ковалев, А. А. Кроник, Н. Н. Толстых и др. Они изучали отдельные стороны и фрагменты временных отношений в развитии личности, которые раскрывают проблемы времени в онтогенезе личностного развития.

Эта недостаточная разработанность и фрагментарность в решении проблемы места времени в онтогенезе и развитии личности вызывает необходимость по-новому проанализировать эту проблему, детально рассмотреть вопросы временной периодизации онтогенеза личности, обозначить основные концепции периодизации развития личности, где в качестве системообразующего фактора выступает временной параметр.

Однако без ключевых понятий принципиально возможные способы решения названной проблемы трудно определить. Личность должна быть понята именно как органичная система. Метасистемой по отношению к личности является система «человек – род – природа». Личность же изна-

начально как органичная система задана противоречием «индивид – род». На полюсе «индивид» личность характеризуется как конечное, ограниченное во времени, частичное существо; на полюсе «род» личность есть существо, бесконечное во времени, универсальное и целостное. Исходное противоречие «человек – род – природа» детерминирует развитие личности в формах исторического и онтогенетического ее становления. Развертка во времени исходного противоречия приводит к дифференциации структурных и процессуальных моментов развития личности как носителя характеристик индивида и рода, в результате чего вычленяются строго последовательно по времени такие проявления, как потребность, деятельность и рефлексия.

Следующий шаг в развитии личности как органичной системы, по А. Н. Леонтьеву, осуществляется при переходе от исходной потребности к «иерархии мотивов», от исходной деятельности к «особенным деятельности» и их «узлам», от способности рефлексии к континууму «сознательное – бессознательное» и структуре самосознания личности и т. д.

Перейдем к анализу понятий, связанных с *проблемой места времени* в онтогенезе личности как органичной системы. Отметим, что уже Л. С. Выготский обозначал ее термином «структура». Как отмечает Л. С. Выготский, структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммативно из отдельных частей, представляя как бы агрегат, но сами определяют судьбу и значение каж-

дой входящей в их состав части.

Во-первых, нам представляется существенным соотношение и содержательное наполнение понятий «человек», «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность».

Во-вторых, можно выделить два подхода к пониманию личности: расширительное толкование личности, когда личность фактически отождествляется с человеком (К. К. Платонов), и вершинное понимание личности, при котором личность рассматривается как ведущий структурный и функциональный уровень человека (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев). Например, В. С. Мерлин вводит понятие интегральной индивидуальности, в которой выделяются нейро- и психодинамические свойства и свойства личности как иерархизированной подструктуры. В. Н. Мясищев выделяет, в отличие от К. К. Платонова, структуру лишь как одну из сторон личности наряду с направленностью, уровнем развития и динамикой [Болотова, 2007].

В-третьих, приступая к анализу понятий, связанных с проблемой времени в онтогенезе развития личности, важно учитывать общепринятое положение в отечественной психологии о том, что личностью не рождаются – личностью становятся. А. Н. Леонтьев утверждает, что личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека [Леонтьев, 1975].

Индивид. Понятие «индивид» логически исходное для дальнейшего обсуждения проблемы. Мы также понимаем

под индивидом отдельного представителя человеческого рода, существующего всегда и независимо от окружающего мира в объективном времени.

Личность характеризует индивида в аспекте его включенности в социальное целое, в систему разнообразных субъективных реальных связей с другими индивидами в прошлом, настоящем и будущем. Здесь следует отметить принципиальные особенности личности и ее сознания, на которые указывает К. А. Абульханова. Она пишет о том, что личность есть объективный и независимый от индивида продукт индивидуальной жизнедеятельности. Понимаемая таким образом личность – это определенный уровень социального развития индивида, соответствующий уровню данной социальной системы, освоение которой обусловлено протяженным во времени, довольно длительным процессом включения индивида в общественные связи и отношения. Расширяются физические, психические и социальные возможности индивида, в поле его сознания и деятельности появляются более отдаленные во времени жизненные планы и цели, более глубокие слои времени его жизни: прошлое и будущее, образуя таким образом «временной кругозор» или горизонт личности, определенную личностно-временную ориентацию во времени жизни. Расширение временного кругозора становится тем более плодотворным и ощутимым, чем глубже и полнее индивид включен в разнообразные предметные и коммуникативные деятельности. Усложнение личностной

структуры времени жизни в результате накопления индивидуального жизненного опыта и появление временных перспектив жизни приводят к образованию временного кругозора личности, что может быть обозначено *как личностное время* [Абульханова, Березина, 2001].

Субъект. Термином «субъект» мы описываем индивида в аспекте его единичности, т. е. в качестве «элемента» социальной системы в реальном настоящем. Для индивида как субъекта жизнедеятельности характерна способность самостоятельно выбирать, формировать и управлять временными свойствами индивидуальной и групповой жизни, общественных обстоятельств. Таким образом, уровень взрослой личности характеризует разные типы организации времени жизни, которые выражают уже не возрастную, а личностную иерархию. Выход на уровень созидательного преобразования времени жизни, как личного, так группового и общественного, через проблемное соотношение с жизнью есть *субъектное время*.

Можно выделить такие уровни субъектного времени, как освоение времени (путем использования и распределения наличного физического времени), владение временем жизни и, наконец, управление временем.

Индивидуальность мы понимаем как специфическое по своей уникальности и неповторимости качество. Оно характеризует индивида именно как личность со стороны сложившихся субъективно значимых, длительных и структуриро-

ванных по времени возникновения и реализации связей с другими индивидами, общностью, к которой он принадлежит, т. е. его системное качество (А. Н. Леонтьев). В этой индивидуальной истории развития личности, как отмечал С. Л. Рубинштейн, складываются индивидуальные свойства, или особенности личности. Таким образом, свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное [Рубинштейн, 1997, с. 242].

Личность. Важно отметить некоторые отличительные и существенные признаки личности, прежде всего временные: социальная сущность личности, присваиваемая ею в течение жизни система субъективно значимых, реальных связей с другими индивидами. Присвоение, в свою очередь, является не пассивным потреблением, а активным процессом, развитые формы которого позволяют личности не только усвоить опыт, накопленный человечеством в прошлом, но и выйти за его пределы в реальном настоящем, осваивая и обогащая его для будущего.

Личность – это активно осваивающий и обогащающий свою социальную сущность индивид, творчески преобразующий прошлый опыт, преодолевающий узость или ограниченность настоящего, структурируя и регулируя во времени текущую деятельность, способный предвидеть, предварить будущие события и реально представлять, переживая их как актуальные. Личности свойственны и такие особые индиви-

дуальные способности, как способность к организации времени (и способность к своевременной активности), способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать оптимальные для себя режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности.

Уже на общебиологическом и физиологическом уровне предвосхищение будущего имеет фундаментальное значение в регуляции поведения. Мы можем предположить, что в осуществлении действий, направленных на окончательный, завершающий акт, развивается психическая способность к «развертыванию» настоящего назад, в прошлое, и вперед, в будущее, которая у высших животных является непременным признаком более высокого умственного развития (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн).

Отличительным признаком нормально развивающейся личности, как пишет Б. В. Зейгарник [1982], выступает умение более или менее объективно оценивать ситуацию, видеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в развернутой временной перспективе, и ставить перед собой реальные цели, успешное выполнение которых приблизит в будущем к цели идеальной. Отсутствие своевременной корректирующей позиционности, возможности сторонней более или менее непредвзятой оценки всей ситуации в целом не только по отношению к своим актуальным потребностям, к текущей деятельности, но и по отношению к себе самому, ко всей ситуации в целом, можно рассматривать как основу для выде-

ления существенного критерия полноценного развития личности. До тех пор пока «хочу и могу», «хотел бы и мог бы», идеальные и реальные цели не разъединены, слиты, речь может идти лишь о психологической незрелости личности [Там же].

На протяжении всей истории человеческой культуры в области воспитания, управления, в искусстве и поэзии вопрос о временной перспективе, или *транспективе* [Ковалев, 1979] человеческого поведения, был чрезвычайно актуален. Каждая эпоха отличается своим решением проблемы оптимального сочетания прошлого и настоящего, настоящего и будущего в жизни общества в целом и индивида. Здесь можно проследить постоянную борьбу между двумя тенденциями: 1) основываться на наличной действительности и прошлом опыте, реализме и практицизме, связанными с текущим моментом времени, и 2) преодолевать узость, ограниченность настоящего, исходить из будущего, познанного, предвидимого и отражаемого в волевых целях, жизненных планах, идеалах. Нередко предполагается, что первая реализуется естественно, как бы сама собой. В то же время в психологии и искусстве чаще и эмоциональнее выражается вторая тенденция. «Реализм, ограничивающийся кончиком своего носа, опаснее самой безумной фантастичности, потому что слеп» [Достоевский, 1957, с. 155].

Способность подчинять свое поведение все более отдаленным целям, превращение этих целей в реальные, регу-

лирующие текущее поведение, – это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий его нравственной зрелости. Позитивная временная перспектива, как отмечал К. Левин, создаваемая достойными целями, – один из основных элементов высокой морали. В то же время это реципрокный процесс: высокая мораль сама создает длительную временную перспективу и устанавливает достойные цели [Левин, 2001].

Таким образом, в становлении и развитии личности временной фактор, временные детерминанты, структурирование времени в течение жизни выступают как неотъемлемый элемент личности, как критерии нормально развивающейся личности, как одно из проявлений регуляционных возможностей человека в течение всего онтогенеза.

Многие психологи указывают на расширение временной зоны побуждений как на важнейшую перспективную линию онтогенетического развития личности. В качестве основной черты развития зрелой личности Л. И. Божович отмечает возникновение у человека способности вести себя независимо от обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой [Божович, 2008].

Аналогичные рассуждения мы находим у К. Левина

[2001], который пишет, что для детей с их недостаточно реалистичными взглядами на действительность и ограниченными возможностями характерны две крайности: слишком непосредственные, близкие и слишком отдаленные цели. Соответственно для построения оптимальной стратегии поведения взрослому человеку, как правило, нужно, с одной стороны, преодолевать ситуационно актуальные тенденции, импульсивные, стихийно складывающиеся побуждения, с другой – нереальные мечтания, абстрактные идеалы, экспрессивно-эмоциональные пассивные переживания значимых, но пока невозможных событий. К. Левин отмечает, что ребенок не может четко разграничить реальность и фантазию. Его желания и страхи серьезно влияют на его представления о настоящем. Когда человек становится более зрелым и более способным к «самоконтролю», он более уверенно отделяет свои желания от своих же ожиданий. Его жизненное пространство разделяется на «уровень реальности» и разнообразные «уровни нереальности», такие как мечты и фантазии. Таким образом, с возрастом в процессе онтогенеза происходит последовательное увеличение (расширение, удлинение) временной перспективы [Левин, 2001].

Одно из проявлений низких регуляционных возможностей человека, как отмечает В. Г. Асеев [1981], состоит в том, что он находится в прямой зависимости от актуальных обстоятельств либо внутреннего, либо внешнего типа (ситу-

ативность и импульсивность). При отсутствии или временной (а также пространственной) удаленности объекта сложно удерживать в сознании и учитывать возможное наличие этого объекта. Способность оптимальной регуляции поведения включает в себя способность как сознательно актуализировать нередко слабые значимости будущих событий, отдаленных последствий, так и волевым образом преодолевать, подавлять стихийно складывающиеся значимости текущих событий [Там же].

Способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего – один из главных показателей морально-психологической зрелости, как отмечает И. С. Кон [1984]. Такой уровень развития личности, конечно, достигим или сопоставим с определенным этапом онтогенетического развития личности, который можно отнести к оптимуму. О личности можно говорить лишь тогда, когда самореализация в рамках нравственных норм перерастает в нравственное самоограничение, способность бескорыстно отдавать другим накопленное и постоянно возобновляемое чувственное богатство. Лишь гармония самореализации и нравственного самоограничения дает нам право утверждать, что развитие индивида всесторонне, а сам индивид – личность.

Таким образом, человек как личность находится в состоянии непрерывного выбора, противоречия между необходимостью утверждения и сохранения себя как эго-индивида (естественная необходимость) и необходимостью утвержде-

ния себя как личности (нравственная необходимость). Разумеется, личность как способность человека к добровольному подчинению норме возникает как итог исторического развития психики и сознания, так же как и первые формы личности ребенка появляются лишь на определенном этапе онтогенеза и представляют собой результат предшествующего развития.

Развитие личностных свойств в онтогенезе, равно как и структура жизненного пути, и его временные характеристики (периоды, этапы) определяются общественно-классовым статусом личности, функциями и ролями в обществе. Поэтому как структура жизненного пути, так и основные его моменты (старт, оптимумы, финиш) изменяются в ходе исторического развития от поколения к поколению и подвержены временной динамике. Одни и те же онтогенетические свойства, в том числе и возрастные, функционируют с разными скоростями в зависимости от поколения, к которому принадлежит данный индивид. В общественном развитии человека значение имеет время жизни поколения в определенную эпоху, модифицирующее те или иные возрастные особенности. Поэтому в одни и те же промежутки времени интеллектуальное содержание, в том числе и объем знаний, и система интеллектуальных операций существенно изменяются с общим прогрессом образованности и культуры. Однако влияние общественно-исторического развития на темпы индивидуального развития не ограничивается лишь приростом ем-

кости интеллекта, но распространяется на весь процесс этого развития. Почти с каждым поколением увеличивается не только средняя, но и нормальная продолжительность жизни человека, изменяются темпы и сроки созревания и старения. Явление ускорения, или акселерации, также установленный факт, характерный для представителей двух последних генераций (когорт). В связи с этим изменяется длительность тех или иных возрастных стадий, увеличивается общая продолжительность юности и взрослости [Кон, 1979].

Следовательно, в отношении длительности и моментов становления, т. е. обоих параметров времени индивидуального развития, проявляется влияние исторического времени на это развитие. Б. Г. Ананьев утверждал, что возраст человека следует рассматривать как функцию биологического и исторического времени. Как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими [Ананьев, 1980, с. 192].

Историческое время, как и все общественное развитие, одним из параметров которого оно является, оказалось фактором первостепенного значения для индивидуального развития человека. Все события этого развития (биографические даты) всегда располагаются относительно системы измерения исторического времени (исторические даты). Воз-

растная изменчивость индивидов одного и того же хронологического и биологического возрастов, но относящихся к разным поколениям, обусловлена, конечно, социально-историческими, а не биологическими (генотипическими) причинами. Анализируя мироощущение человека в различные исторические эпохи, можно полагать и наличие определенного «образа времени» как одной из фундаментальных составляющих «образа мира». Человек ощущает не только свое настоящее, но и имеет всегда определенные ожидания, надежды, страхи, мечты о будущем. Именно от состояния психологического поля зависит то, что впоследствии было названо П. Фрессом «временным кругозором личности» [Андреева, 2000].

С историческим подходом к личности и ее психической деятельности связаны онтологические поиски путей построения теории личности «во времени», в которых отражены продуктивные направления исследования временных детерминант развития личности в онтогенезе и реального временного протекания ее жизненного цикла. В исследованиях культурологов показано, что концепции времени различны не только у разных личностей, но и в различные эпохи. Индивидуальные концепции времени зависят от того, какова традиция оценки времени в определенном типе культуры. А. Я. Гуревич отмечал, что человек не рождается с «чувством времени», понимание им «связи времен» продиктовано эпохой. Так, предполагается, что для эпохи древности характер-

на циклическая концепция времени – представление о круговороте развития. Для современного общества характерна линейная концепция – представление об односторонности времени [Гуревич, 1984].

Что касается современных культур, то они могут быть разделены на три типа по способу субъективной организации времени, как это отмечено в исследованиях Д. Льюиса: моноактивные, полиактивные и реактивные [Толстых, 2010].

Моноактивные культуры строятся на идее линейного времени. Воплощением такой культуры выступает североамериканская культура. В Америке время – наибольшая ценность, поскольку чем быстрее и эффективнее действует человек, тем он успешнее и богаче, тем выше его самооценка. Для американской культуры наиболее реальным и важным выступает *настоящее*, прошлое уже прошло, а настоящее готовит ближайшее будущее. Для данной культуры время, не заполненное действием, принятием решений и их выполнением, – пустое время.

Полиактивные культуры наилучшим инвестированием времени считают не труд, а межличностное общение, взаимодействие с другими людьми. Испанцы, итальянцы, арабы не обращают внимания на количество прошедшего времени, важнее не оставлять незаконченным разговор. Они не придают значения планированию, расписанию, пунктуальности и другим формам временной организации деятельности. Распределение времени подчинено не разуму, а чув-

ствам. В арабских и романоязычных странах время соотносится с людьми и событиями, его можно подстраивать под себя независимо от того, что показывают часы. Здесь время тягучее, медленное, а не спрессованное скоростью [Толстых, 2010].

Реактивные культуры – это главным образом восточные культуры, в которых господствует циклическое время: циклична смена времен года; циклична смена поколений. Для восточных людей время вращается по кругу. Единственным возможным отношением ко времени считается адаптация людей к нему. В этих культурах время не линейно, но и не привязано к людям и событиям. Метафорой этому может служить озеро, вокруг которого подолгу прохаживаются, прежде чем принять решение. За это время какие-то проблемы решаются сами, и это оказывается важным для разработки стратегии и тактики поведения. В культурах, где преобладает циклическое время, люди менее самонадеянны в своих планах на будущее, полагая, что временем невозможно управлять и надо находиться в гармонии с законами природы [Там же].

Таким образом, время, его познание и освоение в онтогенезе рассматривается в психологической литературе в широком контексте как важнейший фактор жизненного пространства человека в мире, многократно и многомерно опосредующий развитие и проявление каждой отдельной личности, индивида на всем протяжении его жизненного пути. Обоб-

щая результаты исследований психологов по проблемам временной детерминации развития личности в онтогенезе, можно предположить, что время – один из важных, но крайне мало используемых резервов психической организации личности и детерминант развития в онтогенезе. В сложных социальных коллизиях переходного периода проблема «человек и время» актуализируется. Как полагает Г. М. Андреева [2000], освоение времени означает в том числе адекватное использование социальных ролей, востребованных временем, т. е. способствует тому, чтобы соответствовать времени своей эпохи. Это значит, что каждой нормально функционирующей личности важно не остаться «за бортом времени», не стать социальным ретардантом, отстающим от своего времени субъектом. Различия в чувстве времени, в ощущении времени жизни, по мнению Г. М. Андреевой, есть та сфера, где сопрягаются социология и психология времени [Андреева, 2000].

Жизненные кризисы личности, резкие перемены жизненного пути в ситуациях социальной нестабильности изменяют не только привычную социальную среду человека, снижают его личностный потенциал, но и нарушают пространственно-временные параметры жизнедеятельности, ведут к искажению жизненной среды, сужению временных перспектив, а следовательно, затрудняют процесс самореализации личности в целом. Таким образом, есть серьезные основания полагать, что временной фактор – неотъемлемый элемент це-

лостного психического облика личности, оказывающий существенное влияние на ее развитие и становление в онтогенезе.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте исторические и социальные предпосылки возникновения психологии развития. Раскройте преформистский взгляд на развитие. Сравните взгляды на развитие ребенка Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо.

2. Можно ли отнести этологический подход к психическому развитию к биологическому направлению? Перечислите все «за» и «против». Раскройте фазы развития привязанности и типы привязанности в соответствии с теорией привязанности Дж. Боулби.

3. Охарактеризуйте в целом биогенетическое направление в исследовании психического развития, перечислите позитивные стороны и направления критики.

4. Раскройте суть теории социального научения А. Бандуры. В чем сходство и отличие теории А. Бандуры от классического бихевиоризма Дж. Уотсона и Б. Скиннера?

5. Прочитайте приведенные ниже примеры и ответьте на вопрос, какой вид обусловливания поведения младенца в них приведен.

I. Представьте себе мать, которая нежно гладит лобик своего младенца всякий раз, когда садится его кормить. Вскоре

она замечает, что любое поглаживание лба ребенка приводит к тому, что малыш начинает совершать активные сосательные движения [Берк, 2006].

II. В ходе специального эксперимента исследователи поместили младенцев в такие лабораторные условия, при которых от скорости сосания специального сока зависело воспроизведение разнообразных интересных картинок и звуков. Оказалось, что новорожденные убыстряют скорость сосания для того, чтобы увидеть картинку или услышать музыку и человеческие голоса [Там же].

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.