



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ

Психология *развития*

Под редакцией

А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой

Рекомендовано Советом по психологии УМО

по классическому университетскому образованию

в качестве учебного пособия для студентов вузов,

обучающихся по направлению и специальностям «Психология»

ББК 88.37 П86 Рекомендовано Редакционно-издательским **советом** факультета психологии ГУ-ВШЭ.

РЕЦЕНЗЕНТЫ: Доктор психологических наук, профессор

А. Н. Гусев.

Доктор психологических наук, профессор

А. И. Подольский

Психология развития. /Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. — М: ЧеРо, 2005, 524 с.

ISBN 5-88711-216-6

Предлагаемая хрестоматия включает в себя работы из ставших классическими отечественных и зарубежных исследований по психологии личности, возрастной психологии и психологии развития. Собранные воедино, они помогут студентам сформировать общую картину современного состояния этих отраслей междисциплинарного знания. Учебное пособие является содержательным и методическим дополнением к учебному курсу «Психология развития». Учебное пособие предназначено для студентов, аспирантов, преподавателей гуманитарных факультетов, для психологов, социологов, политологов и юристов.

ISBN 5-88711-216-6

© Болотова А. К., 2004

Молчанова О. Н. 2004 ©**ЧеРо**, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

.....	5
РАЗДЕЛ 1 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	
.....	7
Выготский Л. С	
.....	7
ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ	
.....	7
Леонтьев А. Н	
.....	13
К ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА	
.....	13
Эльконин Д. Б	
.....	16
К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	
.....	16
Фрейд З	
.....	23
РАЗВИТИЕ ЛИБИДО И СЕКСУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ	
.....	23
Эриксон Э	
.....	27
ЭПИГЕНЕТИЧЕСКАЯ КАРТА	
.....	27
Пиаже Ж	
.....	30
ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТА	
.....	30
К люге К.-Й	
.....	35
ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ: «ДУМАЯ, ДЕЛАТЬ ХОД КОНЕМ»	
.....	35
Хеллер К.А	
.....	37
ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
.....	37
Зинченко В. П., Моргунов Е. Б	
.....	40
К УЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
.....	40
Абульханова-Славская К. А	
.....	43
СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ	
.....	43
Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И	
.....	47
ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	
.....	47
Ананьев Б. Г.	
.....	51
ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА	
.....	51
Логинова Н. А	
.....	54
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ	
.....	54
Лейтес Н. С.	
.....	56
ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ФЕНОМЕНАМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	
.....	56

<u>Шадриков В. Д</u>	60
<u>МИР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА О ПРЕДМЕТЕ ПСИХОЛОГИИ</u>	60
<u>Бабаева Ю. Д</u>	67
<u>ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОДАРЕННОСТИ</u>	67
<u>Равич-Щербо И. В</u>	70
<u>РОЛЬ СРЕДЫ И НАСЛЕДСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА</u>	70
<u>Болотова А. К</u>	73
<u>ВРЕМЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ</u>	73
<u>РАЗДЕЛ 2 ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА</u>	76
<u>Арьес Филипп</u>	76
<u>НЕБОЛЬШОЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ИГР</u>	76
<u>Бауэр Т</u>	79
<u>ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДЕНЦА</u>	79
<u>Уайт Б</u>	81
<u>ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОЛЗАНИЯ</u>	81
<u>Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А</u>	84
<u>ВТОРОЙ И ТРЕТИЙ ГОД ЖИЗНИ РЕБЕНКА</u>	84
<u>Пиаже Ж</u>	88
<u>ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ</u>	88
<u>Эльконин Д. Б</u>	92
<u>СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ</u>	92
<u>Эльконин Д. Б</u>	95
<u>РАЗВИТИЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</u>	95
<u>Эльконин Д. Б</u>	97
<u>ИГРА И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ</u>	97
<u>Гальперин П. Я</u>	103
<u>МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА</u>	103
<u>Божович Л. И</u>	105
<u>ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ</u>	105
<u>Давыдов В. В</u>	108

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

..... 108

Дольто Ф

.....
111

ВТОРОЕ РОЖДЕНИЕ

..... 111

Мухина В. С

..... 113

<u>ПЕРВИЧНЫЙ ОНТОГЕНЕЗ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ БЫТИЕ</u>	113
<u>Поддъяков Н. Н</u>	116
<u>НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА</u>	116
<u>Запорожец А. В</u>	119
<u>К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ, ФУНКЦИИ И СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У РЕБЕНКА.</u>	119
<u>Гуткина Н. И</u>	125
<u>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ И «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»</u>	125
<u>Субботский Е. В</u>	128
<u>ВСЕГДА ЛИ БЫЛА ШКОЛА?</u>	128
<u>Гансберг Э. .</u>	130
<u>ТВОРЧЕСТВО И ИГРА</u>	130
<u>РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ</u>	134
<u>Эриксон Э</u>	134
<u>ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ: ЭПИГЕНЕЗ ИДЕНТИЧНОСТИ</u>	134
<u>К ле М</u>	136
<u>ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА</u>	136
<u>Байярд Р. Т., Байярд Дж</u>	142
<u>ВАШ БЕСПОКОЙНЫЙ ПОДРОСТОК</u>	142
<u>К он И. С</u>	143
<u>САМОСОЗНАНИЕ И ОБРАЗ «Я»</u>	143
<u>Л ичко А. Е</u>	145
<u>ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ</u>	145
<u>Толстых А. В</u>	151
<u>ПОДРОСТОК В НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЕ</u>	151
<u>РАЗДЕЛ 4 ЗРЕЛОСТЬ</u>	153
<u>Ю нг К. Г. ЖИЗНЕННЫЙ РУБЕЖ</u>	153
<u>Эриксон Э. Г</u>	157
<u>ВОСЕМЬ ВОЗРАСТОВ ЧЕЛОВЕКА</u>	157
<u>К озлова Т. З</u>	159
<u>ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ</u>	159

К он И. С

163

ПОСТОЯНСТВО И ИЗМЕНЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

..... 163

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж

..... 165

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

..... 165

Л ивехуд Б

..... 167

ХОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

..... 167

Аргайл М

176

ВОЗРАСТ И ПОЛ

..... 176

Ниемея П

..... 180

РАЗВИТИЕ И НОРМАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

..... 180

Ш ихи Г

183

ПРЕДСКАЗУЕМЫЕ КРИЗИСЫ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

..... 183

Ананьев Б. Г.

..... 186

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ВЗРОСЛОСТИ

..... 186

Братусь Б. С

..... 189

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

..... 189

Петровская Л. А

..... 193

К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛОГО

..... 193

РАЗДЕЛ 5 ПОЗДНИЙ ВОЗРАСТ

..... 194

Александрова М. Д

..... 194

О ЗАКОНАХ ГЕРОНТОГЕНЕЗА

..... 194

Кемпер И

197

ЧТО ТАКОЕ СТАРЕНИЕ?

..... 197

К орсакова Н. К., Балашова Е. Ю

..... 198

ОПОСРЕДОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ

..... 198

К раснова О. В

..... 201

СТЕРЕОТИПЫ ПОЖИЛЫХ И ОТНОШЕНИЕ К НИМ

..... 201

Шапиро В. Д

..... 202

АДАПТАЦИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА К РОЛИ ПЕНСИОНЕРА

..... 202

<u>Шахматов Н. Ф</u>	205
<u>ПСИХИЧЕСКОЕ СТАРЕНИЕ. ПСИХИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В СТАРОСТИ</u>	
..... 205	
<u>Анцыферова Л. И</u>	210
<u>ПОЗДНИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА: ТИПЫ СТАРЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ</u>	
<u>ПОСТУПАТЕЛЬНОГО</u>	

<u>РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</u>	210
<u>Тора К. Биксон, Летиция Энн Пепло, Карен С. Рук и Жаклин Д. Гудчайлдс</u>	217
<u>ЖИЗНЬ СТАРОГО И ОДИНОКОГО ЧЕЛОВЕКА</u>	217

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая книга не пытается дать исчерпывающую информацию о состоянии и развитии возрастнo-психологических исследований в современной отечественной и зарубежной психологии. Задача авторов — сопоставляя фактические данные науки, различных научных школ и теорий настоящего и прошлого исследовательского опыта, накопившегося в возрастной психологии, стимулировать готовность к теоретико-методологическому и сравнительно-хронологическому анализу сложного и неоднозначного пути развития этой отрасли современной психологии у нас и за рубежом. Интерес авторов сконцентрирован не столько на описательных данных и содержании тех или иных теорий и обобщений различных ученых и их концепций, сколько на развитии исследовательского мышления, осмыслении возникающих вопросов и проблем, которые уже стоят или должны стоять в центре внимания ученых под влиянием резко изменяющихся отношений человека к реальности и миру, глобальных изменений требований социума к человеку в целом. Одной из таких проблем является время, временной фактор как энергопотенциал развития, как динамическая связь, детерминирующая во времени межпоколенную общность людей, различный уровень и динамику развития последующих поколений, расширяя или сужая их возрастные границы. Еще В. Дильтей подчеркивал, что поколение — это не только определенный временной интервал, равный приблизительно 30 годам, но и духовная общность людей, которые выросли в одно и то же время. Романтико-идеалистическая интерпретация поколения, получившая широкое распространение в немецкой историографии XIX века, где доминирует генеалогическое и духовно-символическое понимание поколения, постепенно сменяется хронологическим: поколение как определенный отрезок времени.

Таким образом, время, связующее воедино этапы индивидуального жизненного пути с историческими событиями, значимыми для всех людей, живущих в данный период времени, выражает становление нового культурно-исторического понятия поколения, для которого существенна не только хронологическая одновременность существования, но и общность значимых социальных переживаний и деятельности. Поколение в культурно-историческом смысле не обладает универсальной хронологической длительностью. Его длительность зависит от скорости исторического обновления — чем значительнее перемены, совершающиеся в единицу времени, тем больше люди склонны замечать у себя «поколенные различия», как отмечает И. С. Кон. Многое зависит и от типа протекания социальных перемен. Резкие революционные перемены, длительная социальная нестабильность создают своего рода травматический эффект, футуршок, усиливая ощущение межпоколенных различий, нарастание агрессивности, снижение толерантности. Ускорение темпов технического и социального развития общества в целом делает опору на опыт прежних поколений на рубеже XX и XXI века не всегда

7

целесообразной. Новое поколение переносит центр тяжести с прошлого на современность. В наши дни, как считает М. Мид, темпы развития стали настолько быстрыми, что прошлый опыт поколений стал не только недостаточным, но часто оказывается даже вредным, мешая смелым прогрессивным идеям реализовываться в новых обстоятельствах. Поэтому не только молодежь учится у старших, присматривается к возрасту мудрости, как это было всегда, но и старшие во все большей степени прислушиваются к молодежи.

Межпоколенная трансмиссия отражает зависимость межпоколенных отношений от скорости и темпов научно-технического и социального развития, включая в себя информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно, многократно сжимая временные параметры обработки и получения этой информации новым поколением.

Три временные модальности обрисовывают человеческое развитие, намечая времена жизни каждого поколения, его прошлое, настоящее и будущее. Прошлое находит отражение в хронологическом возрасте, настоящее — в социальном возрасте, будущее — в историческом возрасте. Так, социальное время, предъявляя свои требования к человеку, может выступать не только «движущей силой» развития личности, но и его тормозом, стрессогенным фактором, если не «идти в ногу со временем». Подлинная психологическая концепция развития должна интегрировать все три временных возраста. Подобное объемное временное видение развития личности представляется особенно важным* при изучении наиболее подверженных социальным изменениям явлений: родительской авторитарности в детстве, сексуальных установок и способов идентификации в юности, социальных ролей и их реализации в зрелом возрасте. Небрежение временем неизбежно приводит к социальной дезадаптации, снижению самооценки, потере себя, профессиональной некомпетентности.

Чрезвычайно важная составляющая психического здоровья человека — адекватное отражение временных границ хронологического, социального и исторического времени, способность самостоятельно определять транспективы собственного жизненного пути, наличие в образе мира протяженной и событийно насыщенной временной перспективы будущего. Эта проблема отражена в исследованиях Ш. Бюллер, В. Фран-кла, Л. Божович, Б. Зейгарник, Л. Рубинштейна, К. Абульхановой и др. Обобщая результаты исследований этих психологов, можно предположить,

что время — один из важных, но крайне мало используемых резервов развития личности, ее социализации. В сложных социальных коллизиях проблема «человек и время» актуализируется. В ситуации резких социальных перемен и нестабильности человек по-иному переживает время собственной жизни, сужаются временные перспективы, а следовательно, и возрастные границы, например, изменения в реальном содержании детства: в эпохи глобальных перемен временная продолжительность детства значительно сокращается. И наоборот, расширяются

возрастные границы юношеского возраста, удельный вес молодежных инноваций в общественном развитии становится весьма значимым.

Все это свидетельствует о том, что время, временной аспект исследования возрастных особенностей развития и социализации личности представляется весьма правомерным. Как отмечает известный отечественный психолог Б. В. Зейгарник, умение более или менее объективно оценивать возникшую ситуацию, увидеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в развернутой временной перспективе, и найти возможность постановки посильных реальных целей становится необходимым и важным двигателем развития личности.

Отсюда замысел и структура представленного вашему вниманию пособия обозначены как последовательно сменяющие друг друга времена жизни, содержание и психологические характеристики которых имеют свои особенности в разных странах и по-разному отражены в многочисленной отечественной и зарубежной психологической литературе, изучающей проблемы психологии развития на рубеже XX и XXI столетий.

Нам представляется оправданным открыть эту книгу главой, в которой раскрываются современные психологические исследования по проблемам возрастной периодизации, теории и практики психологии развития. Эта глава содержит также описание основных теоретических концепций и принципов психологии развития, представленных в исследованиях ведущих отечественных и зарубежных ученых, таких как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, З. Фрейд, Э. Эриксон.

Каждый из последующих разделов содержит работы, предметом осмысления которых являются генезис и развитие личности в детском возрасте (Д. Эльконин, Л. Божович, М. Лисина, Ж. Пиаже, Т. Бауэр, Ф. Арьес), психология взрослеющей личности (М. Кле, И. Кон, Ш. Дей-ноу и др.). Психология зрелого возраста отражена в таких работах, как исследования Б. Г. Ананьева и акмеологические исследования А. А. Бо-далева, а также работы Б. Ливехуда, Г. Шихи и П. Массена. Это хорошо известные специалистам работы, опубликованные на русском языке сравнительно недавно. Они помогут студентам более подробно изучить и описать мир человека зрелого возраста.

Достаточно полно представлен раздел «Психология позднего возраста», или, как его называют чаще, возраста мудрости. В этот раздел вошли публикации, сочетающие социально-психологический и социокультурный анализ психической деятельности в позднем возрасте (И. Кемпер, М. Аргайл, П. Гарб, Л. Анцыферова, О. Краснова и др.).

Такой подбор теоретических работ и собственно эмпирического материала предоставляет теоретическую и практическую базу для развернутого обсуждения и достаточно полного и глубокого понимания студентами проблемных вопросов учебного курса «Психология развития», раскрывая проблему развития в аспекте ее хронотопической детерминации.

Коллектив авторов и составителей учебного пособия направил свои усилия на то, чтобы представить область психологии развития в ее

9

более современном виде, как с точки зрения междисциплинарного фактора интеграции собственно психологического, социологического и этнопсихологического знания о психологии развития, так и с точки зрения большей подробности преподнесения материала, придания ему традиционной академической формы.

Подготовке данного издания в значительной степени способствовало и активное участие в сборе материалов молодых ученых, за что выражаем особую благодарность О. В. Куземе, И. В. Макаровой, А. С. Рубан и С. С. Шляхиной.

А. К. БОЛОТОВА — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и экспериментальной психологии ГУ-ВШЭ

РАЗДЕЛ 1 ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Выготский Л. С. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Из книги: Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. т. 4. Детская психология. Проблема возраста. С. 244—256.

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

11

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес до 2 — 2¹/₂ лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6¹/₂ лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания про-муляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина.

12

Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов

единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на

второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. <...> Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки.

13

Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса. Третья группа попыток периодизации детского развития связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наивысшей степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше-14

ше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному

разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой

концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

15

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные 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.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет эпохами и стадиями времени детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; фазами — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

16

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его отклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому, как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса. Первая особенность, таких

периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития. Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает

трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обес-

печивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Бузман и др.). Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов. Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7 — 8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние

конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста.

Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход

20

от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием. В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс), так и детское развитие — эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

21

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к

высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует

вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И, тем не менее, в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный

22

характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) вве-

23

дение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет и вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что

теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод

из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

24

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде.

Кризис новорожденности.

Младенческий возраст (2 мес — 1 год).

Кризис одного года.

Раннее детство (1 год — 3 года).

Кризис 3 лет.

Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).

Кризис 7 лет.

Школьный возраст (8 лет — 12 лет).

Кризис 13 лет.

Пубертатный возраст (14 лет — 18 лет).

Кризис 17 лет.

Леонтьев А. Н.

К ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

Из книги: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М: МГУ, 1981. С. 509-518.

Чтобы осветить теоретический вопрос о движущих силах развития психики ребенка, выясним прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития.

Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений.

Попытаемся показать это на характеристике некоторых реальных стадий, через которые проходит в своем развитии ребенок.

Дошкольное детство — это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир человеческой действительности. В своей деятельности, и прежде всего в своих играх, которые теперь вышли за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, ребенок проникает в более широкий мир, осваивая его в действенной форме. Он овладевает предметным миром как миром человеческих предметов, воспроизводя человеческие действия с ним. Он управляет «автомобилем», целится из «ружья», хотя на его автомобиле и нельзя еще реально уехать, а из его ружья нельзя реально выстрелить. Но для ребенка в эту пору его развития это и не нужно, потому что основные жизненные его потребности удовлетворяются взрослыми безотносительно к объективной продуктивности его деятельности.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

В этот период жизни ребенка мир окружающих его людей как бы распадается для него на два круга. Один — это те интимно близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром; это мать, отец или те, кто заменяет их ребенку. Второй, более широкий круг образуют все другие люди, отношения к которым опосредствованы, однако, для ребенка его отношениями, устанавливающимися в первом, малом

26

круге. И это так не только в условиях воспитания ребенка в семье. Допустим, что дошкольника, который воспитывался дома, отдадут в детский сад. Кажется, что образ жизни ребенка коренным образом меняется, и в известном отношении это верно. Однако психологически деятельность ребенка остается в своих основных, важнейших чертах прежней.

Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общения.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3 — 5 лет, — это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. Основную роль играет и здесь воспитатель — опять-таки в силу установившихся личных отношений его с детьми.

Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом,

занимаемым им в этих отношениях.

Ребенок 6 лет может отлично уметь читать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка,

а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает; тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик. В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни происходит в связи с поступлением ребенка в школу. Трудно преувеличить значение этого события в жизни ребенка. Вся система его жизненных отношений перестраивается. Существенно, конечно, не то, что он вообще нечто обязан делать: у него были обязанности и до поступления в школу. Существенно то, что теперь это обязанности не только перед родителями и воспитателем; объективно это обязанности и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место

27

в жизни, его общественная функция и роль, а отсюда и содержание всей его дальнейшей жизни. Сознает ли это ребенок? Конечно, он знает об этом, и притом обычно еще задолго до начала учения. Однако действительный и психологически действенный смысл эти требования приобретают для него лишь тогда, когда он начинает учиться, причем первоначально они выступают еще в очень конкретной форме — в форме требований учителя, директора школы. Теперь, когда ребенок садится за приготовление уроков, он, может быть, впервые чувствует себя занятым по-настоящему важным делом. Малышам в семье запрещают ему мешать, и даже взрослые порою жертвуют своими собственными делами, чтобы дать ему возможность заниматься. Это совсем иное, чем его прежние игры и занятия. Само место его деятельности в окружающей, взрослой, «взаправдашной» жизни стало другим.

Ребенку можно купить или не купить игрушку, но нельзя не купить ему учебник, тетрадь. Поэтому ребенок просит купить ему учебник совсем иначе, чем он просит купить ему игрушку. Эти его просьбы имеют разный смысл не только для родителей, но прежде всего для самого ребенка. Наконец, главное: теперь интимные отношения ребенка теряют свою прежнюю определяющую роль в более широком кругу его общения; сейчас они сами определяются этими более широкими отношениями. Как бы ни были, например, хороши те интимные «домашние» отношения, которые чувствует к себе ребенок, «двойка», поставленная ему учителем, неизбежно омрачит их. Все это совсем другое, чем прежде, до школы. Это совсем другое, чем жалоба воспитательницы из детского сада. Сама отметка как бы кристаллизует в себе новые отношения, новую форму общения, в которые вступил ребенок.

Можно ничем в своем поведении не огорчить учителя: можно ни разу не хлопнуть крышкой парты, не разговаривать на уроке с соседом и очень, очень стараться и можно действительно снискать к себе расположение учителя, и все же за названия цветов и птиц, написанные в диктante с большой буквы, учитель поставит плохую отметку, даже если ему известен довод, с которым прежде все считались и дома, и в детском саду: «Я не нарочно, я не знал, я думал, что так правильно». Это то, что мы, взрослые, называем объективностью школьной оценки.

Мало того, пусть ученик даже понял потом, что ни «роза», ни даже «солнце» не пишутся с большой буквы, и за следующий диктант получил «четверку» или «пятерку»; пусть даже учитель похвалил его за успехи. Однако полученная им «двойка»

28

от этого не исчезнет со страниц его тетради, его дневника: новая отметка встанет рядом с ней, а не вместо нее.

С такой же внутренней закономерностью совершается переход и к следующей стадии развития жизни и сознания ребенка. У школьника-подростка этот переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни (участие в некоторых общественных мероприятиях, не имеющих специально детского характера, пионерская организация, новое содержание кружковой работы). Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ногу со взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество: иногда он признанный чинилыщик механизмов; иногда он самый сильный в семье, сильнее матери, сестер, и его призывают на помощь, когда требуется мужчина; иногда он оказывается главным домашним комментатором общественных событий. Со стороны сознания этот переход к старшему школьному возрасту знаменуется ростом критичности по отношению к требованиям, поступкам, личным качествам взрослых и рождением новых, впервые подлинно теоретических интересов. У старшего школьника возникает потребность знать не только окружающую его действительность, но и то, что известно об этой действительности.

На первый, поверхностный взгляд может показаться, что изменений в месте, занимаемом школьником в системе человеческих отношений к окончанию периода детства и юношества и с переходом его к профессиональному труду, не происходит. Но так лишь с внешней стороны. Юноша, еще сегодня только старательный начинающий рабочий, удовлетворенный и гордый этим сознанием, завтра становится в ряды энтузиастов передового производства. Оставаясь рабочим,

он занимает теперь новое место, его жизнь приобретает новое содержание, а это значит, что и весь мир осмысливается им теперь по-новому.

Итак, изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его

жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие, в свою очередь, зависит от наличных жизненных условий.

29

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание.

Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее; одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая СТАДИЯ психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

Что же такое «ведущий тип деятельности»?

Признаком ведущей деятельности отнюдь не являются чисто количественные показатели.

Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т. е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит

30

только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, но в рисовании, цветной аппликации и т. п., т. е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью.

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («каким бывает красноармеец», «что делают на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности.

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.

Стадии развития психики ребенка характеризуются, однако, не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т. е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, однако, чем-то раз навсегда данным и неизменным. Дело в том, что как всякое новое поколение, так и каждый отдельный человек, принадлежащий данному поколению, застает уже готовыми известные условия жизни. Они и делают возможным то или иное содержание его деятельности. Поэтому хотя мы и отмечаем известную стадиальность в развитии психики ребенка, однако содержание стадий отнюдь не является независимым от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Оно зависит прежде всего именно от этих условий. Влияние конкретно-исторических условий сказывается как на конкретном содержании той или другой отдельной стадии развития, так и на всем протекании

процесса психического развития в целом. Например, продолжительность и содержание того периода развития, который является как бы подготовлением человека к его участию в общественно-трудовой жизни, — периода воспитания и обучения — исторически далеко не всегда были одинаковыми. Продолжительность эта менялась от эпохи к эпохе, удлиняясь по мере того, как возрастали требования общества, предъявляемые к этому периоду.

31

Значит, хотя стадии развития и распределяются определенным образом во времени, но их

возрастные границы зависят от их содержания, а оно, в свою очередь, определяется теми конкретно-историческими условиями, в которых протекает развитие ребенка. Таким образом, не возраст ребенка, как таковой, определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий.

Эти условия определяют также, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития его психики. Овладение непосредственно окружающей ребенка предметной действительностью, игра, в которой ребенок овладевает более широким кругом явлений и человеческих отношений, систематическое учение в школе и далее специальная подготовительная или трудовая деятельность — такова последовательная смена ведущих деятельностей, ведущих отношений, которые мы можем констатировать в наше время и в наших условиях.

Какие же отношения связывают между собой ведущий тип деятельности ребенка и то реальное место, которое занимает ребенок в системе общественных отношений? Как связаны между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка?

В самой общей форме ответ на этот вопрос состоит в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его.

Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

В качестве примера можно привести хотя бы случаи «перерастания» ребенком своего дошкольного детства. Вначале, в младшей и средней группах детского сада, ребенок охотно и с интересом принимает участие в жизни группы, его игры и занятия полны для него смысла» он охотно делится со старшими своими достижениями: показывает свои рисунки, читает стихи, рассказывает о событиях на очередной прогулке. Его вовсе не смущает то, что взрослые выслушивают его с улыбкой, рассеянно, часто не уделяя должного внимания всем этим важным для ребенка вещам. Для него самого они имеют смысл, и этого достаточно, чтобы они заполняли его жизнь.

32

Но проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него свой прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада. Вернее, он пытается найти в ней новое содержание; образуются группки детей, начинающих жить своей особой, скрытой, уже совсем не «дошкольной» жизнью; улица, двор, общество старших детей делаются все более привлекательными. Все чаще самоутверждение ребенка приобретает формы, нарушающие дисциплину. Это так называемый кризис семи лет.

Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша и он не будет всерьез вовлечен в ее трудовую жизнь, то этот кризис может обостриться чрезвычайно. Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах.

Такие кризисы — кризисы трех лет, семи лет, кризис подросткового возраста, кризис юности — всегда связаны со сменой стадий. Они в яркой и очевидной форме показывают, что существует именно внутренняя необходимость этих смен, этих переходов от одной стадии другой. Но неизбежны ли эти кризисы в развитии ребенка?

О существовании кризисов развития известно давно, и «классическое» их понимание состоит в том, что они относятся за счет вызревающих внутренних особенностей ребенка и тех противоречий, которые на этой почве возникают между ребенком и средой. С точки зрения такого понимания кризисы, конечно, неотвратимы, потому что ни при каких условиях неотвратимы сами противоречия, о которых идет речь. Нет ничего, однако, более ложного в учении о развитии психики ребенка, чем эта идея.

В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

В нормальных случаях смена ведущего типа деятельности ребенка и его переход от одной стадии развития к другой отвечают возникающей внутренней необходимости и совершаются в связи с тем, что ребенок ставится воспитанием перед новыми задачами, соответствующими его изменившимся возможностям и его новому сознанию.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Из книги: Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика 1989. С. 60-77.

Периодизация психического развития в детском возрасте — фундаментальная проблема детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение периодов психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому в

конечном счете может быть решена проблема движущих сил психического развития. Можно утверждать, что всякое представление о движущих силах психического развития должно быть прежде всего проверено на «основе» периодизации.

От правильного решения проблемы периодизации во многом зависит стратегия построения системы воспитания и обучения подрастающих поколений. <...>

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте.

Установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации. В 30-е гг. вопросам периодизации большое внимание уделяли П. П. Блонский и Л. С. Выготский, заложившие основы развития детской психологии в нашей стране. К сожалению, с того времени, у нас не было фундаментальных работ по этой проблеме.

П. П. Блонский указывал на историческую изменчивость процессов психического развития и на возникновение в ходе исторического развития новых периодов детства. <...>

34

П. П. Блонский был противником чисто эволюционистских представлений о ходе детского развития. Он считал, что детское развитие — прежде всего процесс качественных преобразований, сопровождающихся переломами, скачками. Он писал, что эти изменения «могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времени детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи), или менее (стадии) резкими. Условимся также называть фазами времени детской жизни, отграниченные друг от друга литически» (1930, с. 7).

В последние годы жизни Л. С. Выготский работал над большой книгой по детской психологии. Отдельные главы были им написаны, а некоторые только намечены и сохранились в виде стенограмм его лекций. Самим Л. С. Выготским была подготовлена к печати глава «Проблема возраста», в которой дается обобщение и теоретический анализ материалов по проблеме периодизации психического развития в детстве, накопленных к тому времени в советской и зарубежной психологии.

«Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, — писал Л. С. Выготский, — где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами» (1984, т. 4, с. 247).

Охарактеризовав основные особенности переходных периодов развития, Л. С. Выготский заключает: «Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные, и они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишняя раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» (там же, с. 252).

На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П. П. Блонским и Л. С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросу о возникновении отдельных периодов детства в ходе

2-35

исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому возрастному периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка. В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем прерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии — важных объективных показателей переходов от одного периода к другому. В-пятых, выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий,

фаз.

В конце 1930-х гг. А. Н. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн начали рассматривать проблему становления и развития психики и сознания, вводя в нее понятие деятельности. Новый подход кардинально менял как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. И впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей.

Наиболее развернутую форму это новое представление нашло в работах А. Н. Леонтьева. В изучении развития психики ребенка, считал А. Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности

так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. «Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» (1983, т. I, с. 285).

До настоящего времени существенный недостаток рассмотрения психического развития ребенка — разрыв между процессами умственного развития и развития личности.

36

без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в 1930-х гг. Л. С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои, независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой, параллелизм двух основных линий развития: мотивационно-потребностной сферы и интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс. В фундаменте подобного дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, из «мира вещей», с другой — из «мира людей», которые по существу между собой не связаны и выступают двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Рассмотрение психического развития как развития адаптационных механизмов в системах «ребенок — вещи» и «ребенок — другие люди» как раз и породило представление о двух не связанных линиях психического развития. Из этого же источника родились две теории — интеллекта и интеллектуального развития Ж. Пиаже и аффективно-потребностной сферы и ее развития З. Фрейда и неофрейдистов. Несмотря на различия в конкретном психологическом содержании, эти концепции глубоко родственны по принципиальному истолкованию психического развития

37

как развития адаптационных механизмов поведения. Для Ж. Пиаже интеллект есть механизм адаптации, а его развитие — развитие форм адаптации ребенка к «миру вещей». Для З. Фрейда и неофрейдистов механизмы вытеснения, цензуры, замещения и т. п. выступают как механизм адаптации ребенка к «миру людей». Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — вещи» последние выступают прежде всего как физические объекты с их пространственными и физическими свойствами. При рассмотрении приспособления ребенка в системе «ребенок — другие люди» последние выступают как случайные индивиды со своими чертами характера, темперамента и т. п. Если вещи рассматриваются как физические объекты, а другие люди как случайные индивидуальности, то приспособление ребенка к этим «двум мирам» действительно можно представить как идущее по двум параллельным, в основе самостоятельным линиям.

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества. К этому выводу нас привело специальное исследование исторического возникновения ролевой игры. В противоположность взглядам на ролевую игру как на вечную, внеисторическую особенность детства мы предположили, что ролевая игра возникла на определенном этапе развития общества, в ходе исторического изменения места ребенка в нем. Игра — деятельность социальная по происхождению, и поэтому она социальна по своему содержанию.

Наша гипотеза об историческом происхождении игры подтверждается большим антропологическим и этнографическим материалом, из которого следует, что возникновение

ролевой игры определяется изменением места, занимаемого ребенком в обществе. В ходе исторического развития менялось место ребенка в обществе, но везде и всегда дети были его частью. На ранних этапах развития человечества связь ребенка с обществом была прямой и непосредственной — дети с самого раннего возраста жили общей жизнью со взрослыми. Развитие ребенка проходило внутри этой целокупной жизни как единый нерасчлененный процесс. Ребенок составлял органическую часть совокупной производительной силы общества, и его участие в ней ограничивалось лишь его физическими возможностями.

По мере усложнения средств производства и общественных отношений связь ребенка с обществом

трансформируется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом
38

воспитания и обучения. При этом система «ребенок — общество» не изменяется. Она не превращается в систему «ребенок и общество» (союз «и», как известно, имеет не только соединительное, но и противительное значение). Правильнее говорить о системе «ребенок в обществе». В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый».

При рассмотрении формирования личности в системе «ребенок в обществе» радикально меняется характер связи систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый». Из двух самостоятельных они превращаются в единую систему, вследствие чего существенно изменяется содержание каждой из них. При рассмотрении системы «ребенок — вещь» теперь оказывается, что вещи, обладающие определенными физическими и пространственными свойствами, открываются ребенку как общественные предметы, в них на первый план выступают общественно выработанные способы действий с ними.

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, варианты действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею.

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества, включая его интеллектуальные, познавательные и физические силы. Для самого ребенка (как, впрочем, и для взрослых людей, непосредственно не занятых организованным процессом воспитания и обучения) это развитие представлено прежде всего как расширение сферы и повышение уровня овладения действиями с предметами. Именно по этому параметру дети сравнивают свой уровень и возможности с уровнем и возможностями других детей и взрослых. В процессе такого сравнения

39

взрослый открывается ребенку не только как носитель общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи.

Система «ребенок — взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослый прежде всего выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный при этом в разнообразные отношения с другими людьми и подчиняющийся выработанным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания полагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность. Но этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два. Расщепление создает предпосылки для гипертрофированного развития любой из сторон. Эту возможность и использует школа классового общества, воспитывая одних детей главным образом как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других по преимуществу

40

как носителей задач и мотивов той же деятельности. Такой подход к исторически возникшему расщеплению единого процесса жизни и развития ребенка в обществе присущ лишь классовым формациям.

Изложенные теоретические положения имеют прямое отношение к проблеме периодизации психического развития ребенка. Обратимся к фактическим материалам, накопленным в детской психологии. Из всех многочисленных исследований, проведенных психологами за последние 20 — 30 лет, мы выберем те, которые обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главные

из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев; в частности в вопросе о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л. И. Божович и др.) считали первичной потребность ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом — развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсомоторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми.

В последние годы исследования М. И. Лисиной и ее сотрудников (1974) убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на 3-м месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами. Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в данный период.

Таким образом, есть основания считать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

41

2. В этих же исследованиях было установлено время перехода ребенка (на границе раннего детства) к собственно предметным действиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Конечно, овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают и выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает хотя и главным, но все же лишь элементом ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение со взрослым отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эта связанность ребенка полем непосредственного действия, при которой наблюдается своеобразный «предметный фетишизм» — ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрыт» предметом и его свойствами, — неоднократно отмечалась исследователями.

Многие советские и зарубежные авторы отмечают, что в этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями, формируется так называемый практический интеллект. По данным детальных исследований генезиса интеллекта у детей, проведенных Ж. Пиаже и его сотрудниками, именно в этот период происходит развитие сенсомоторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции.

Ф. И. Фрадкина (1946) считает, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены: происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Ф. И. Фрадкина экспериментально установила, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

Данному положению на первый взгляд противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. <...> Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что предметные действия,

42

успешность их выполнения становятся для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как средства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и других в советской детской психологии

установлено, что в дошкольном возрасте ведущая деятельность — игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне, а главное состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми.

На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

4. Л. С. Выготский в самом начале 1930-х гг. выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение так влияет на развитие, а только «хорошее». Качество обучения все более и более начинает оцениваться именно по тому воздействию, которое оно оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. По вопросу о том, каким образом обучение влияет на умственное развитие, психологами проведено большое количество исследований. <...> Отметим лишь, что большинство исследователей, как бы они ни представляли себе внутренний механизм такого

43

влияния, какое бы значение ни приписывали разным сторонам обучения (содержанию, методике, организации), сходятся на признании ведущей роли обучения в умственном развитии детей младшего школьного возраста.

Учебная деятельность детей, т. е. та деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. При ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи на этом поприще продолжают служить основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический.

Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но оно (влияние) не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредованно, через отношение ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри всего комплекса происходящих изменений.

В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т. В. Драгуновой и Д. Б. Эльконина (Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков, 1967), было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. В отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, в этой деятельности основное ее содержание — другой подросток, как человек с определенными личными качествами.

44

Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. В личном общении отношения могут строиться и строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни. Данная сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место. Деятельность общения выступает здесь своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение. Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков.

Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение становится той деятельностью, внутри которой оформляются собственные участники взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее, —

одним словом, формируются личные смыслы жизни. Благодаря этому появляются предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебной.

В кратком обзоре мы могли представить только самые существенные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему

времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы. В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе *ребенок — общественный взрослый*. Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельностей у детей развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера.

45

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе *«ребенок — общественный предмет»*. Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, его становление как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и превращение в ведущие не отменяет прежде существовавших, а лишь меняет их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

непосредственно-эмоциональное общение — первая группа

предметно-манипулятивная деятельность — вторая

ролевая игра — первая

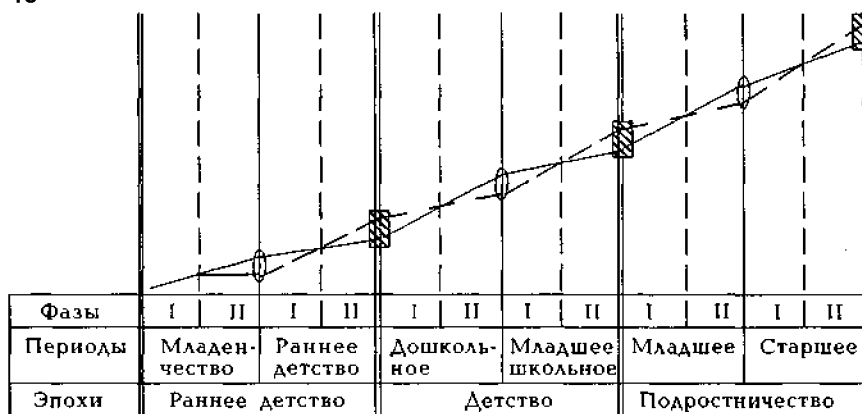
учебная деятельность — вторая

интимно-личное общение — первая

учебно-профессиональная деятельность — вторая

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой

46



— развитие мотивационно-потребностной сферы

— развитие операционно-технических возможностей



переход от эпохи к эпохе



переход от периода к периоду

основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их

операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерности

повторяющейся смене одних периодов другими.

В советской и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Прежде всего, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как кризис трех лет, а также переход от младшего школьного возраста к подростковому, — «кризис полового созревания». При сопоставлении симптоматики двух названных переходов между ними обнаруживается большое сходство. В обоих переходах появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми. При введении указанных переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы, которая представлена на рис. 1. Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач,

47

мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации? Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей.

48

Фрейд 3.

РАЗВИТИЕ ЛИБИДО И СЕКСУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Из книги: Введение в психоанализ: Лекции. М., «Наука», 1991. Отрывок из двадцать первой лекции «Развитие либидо и сексуальная организация». С. 208—215.

...Итак, мы можем теперь показать, как складывается сексуальная жизнь ребенка, прежде чем установится примат гениталий, который подготавливается в первую инфантильную эпоху до латентного периода и непрерывно организуется в период полового созревания. В этот ранний период существует особого рода неустойчивая организация, которую мы называем *прегенитальной*. Но на первом плане в этой фазе выступают не гени-тальные частные влечения, а *садистские* и *анальные*. Противоположность *мужского* и *женского* здесь не играет никакой роли; ее место занимает противоположность *активного* и *пассивного*, которую можно назвать предшественницей сексуальной полярности, с которой она позднее и сливается. То, что в проявлениях этой фазы нам кажется мужским, рассмотренное с точки зрения генитальной фазы, оказывается выражением стремления к овладению, легко переходящего в жестокость. Стремления, имеющие пассивную цель, связываются с очень значимыми для этого времени эрогенными зонами у выхода кишечника. Сильно проявляется влечение к разглядыванию и

познанию; гениталии принимают участие в сексуальной жизни, собственно, лишь в роли органа выделения мочи. У частных влечений этой фазы нет недостатка в объектах, но все эти объекты не обязательно соединены в одном объекте. Садистско-анальная организация является ближайшей ступенью к фазе генитального господства. Более подробное изучение показывает, сколько от этой организации сохраняется в более поздней окончательной форме сексуальности и какими путями ее частные влечения вынуждены включаться в новую генитальную организацию. За садистско-анальной фазой развития либидо нам открывается еще более ранняя, еще более примитивная ступень организации, в которой главную роль играет эрогенная зона рта. Вы можете догадаться, что к ней относится сексуальная деятельность сосания, и восхищаться пониманием

древних египтян, в искусстве которых ребенок, даже божественный Хорус изображается с пальцем во рту. Только недавно (1916) Абрахам сделал сообщение о том, какие следы оставляет эта примитивная оральная фаза в сексуальной жизни более поздних лет.

49

Уважаемые господа! Могу предположить, что последние сообщения о сексуальных организациях скорее обременили вас, чем вразумили. Может быть, я опять слишком углубился в подробности. Но имейте терпение; то, что вы теперь слышали, станет более ценным для вас при последующем использовании. А пока сохраните впечатление, что сексуальная жизнь — как мы говорим, функция либидо — появляется не как нечто готовое и не обнаруживает простого роста, а проходит ряд следующих друг за другом фаз, не похожих друг на друга, являясь, таким образом, неоднократно повторяющимся развитием, как, например, развитие от гусеницы до бабочки. Поворотным пунктом развития становится подчинение всех сексуальных частных влечений примату гениталий и вместе с этим подчинение сексуальности функции продолжения рода. До этого существует, так сказать, рассеянная сексуальная жизнь, самостоятельное проявление отдельных частных влечений, стремящихся к получению удовольствия от функционирования органов. Эта анархия смягчается благодаря переходу к «прегенитальным» организациям, сначала садистско-анальной фазы, до нее — оральной, возможно, самой примитивной. К этому присоединяются различные еще плохо изученные процессы смены одной фазы другой. Какое значение для понимания неврозов имеет то, что либидо проделывает такой длинный и многоступенчатый путь, вы узнаете в следующий раз.

Сегодня мы проследим еще одну сторону этого развития, а именно отношение частных сексуальных влечений к объекту. Вернее, мы сделаем беглый обзор этого развития с тем, чтобы подольше остановиться на одном довольно позднем его результате. Итак, некоторые из компонентов сексуальной жизни с самого начала имеют объект и сохраняют его, как, например, стремление к овладению (садизм), стремление к разглядыванию и познанию. Другие, более явно связанные с определенными эрогенными зонами, имеют объект лишь вначале, пока они выполняют несексуальные функции, и отказываются от него, когда освобождаются от этих функций. Так, первым объектом орального компонента сексуального влечения является материнская грудь, удовлетворяющая потребность младенца в пище. 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, каковыми анальные и другие эрогенные влечения являются с самого начала. Дальнейшее развитие имеет, коротко говоря, две цели: во-первых, отказаться от аутоэротизма, снова заменить

50

объект собственного тела на посторонний и, во-вторых, объединить различные объекты отдельных влечений, заменив их одним объектом. Разумеется, это удастся только тогда, когда этот один объект представляет собой целое, похожее на собственное тело. При этом какое-то число аутоэротических влечений как непригодные может быть также оставлено.

Процессы нахождения объекта довольно запутанны и до сих пор не были ясно изложены. Подчеркнем для нашей цели, что когда в детские годы до латентного периода процесс достиг определенного завершения, найденный объект оказывается почти идентичным первому благодаря присоединению к нему орального стремления к удовольствию. Если это и не материнская грудь, то все-таки мать. Мы называем мать первым объектом любви. Мы говорим именно о любви, когда выдвигаем на первый план душевную сторону сексуальных стремлений и отодвигаем назад или хотим на какой-то момент забыть лежащие в основе физические, или «чувственные», требования влечений. К тому времени, когда мать становится объектом любви, у ребенка уже началась также психическая работа вытеснения, которая лишает его знания какой-то части своих сексуальных целей. К этому выбору матери объектом любви присоединяется все то, что под названием Эдипова комплекса приобрело такое большое значение в психоаналитическом объяснении неврозов и, может быть, сыграло не меньшую роль в сопротивлении психоанализу.

Послушайте небольшую историю, которая произошла во время этой войны: один из смелых последователей психоанализа находится в качестве врача на немецком фронте где-то в Польше и привлекает к себе внимание коллег тем, что однажды ему удается оказать неожиданное воздействие на больного. В ответ на расспросы он признается, что работает методом психоанализа и согласен поделиться своими знаниями с товарищами. И вот врачи корпуса, коллеги и начальники, собираются каждый вечер, чтобы послушать тайные учения анализа. Какое-то время все хорошо, но после того, как он рассказал слушателям об Эдиповом комплексе, встает один начальник и заявляет, что этому он не верит, что гнусно со стороны докладчика рассказывать такие вещи им, brave мужчинам, борющимся за свое отечество, и отцам семейства, и что он запрещает продолжение лекций. Этим дело и кончилось. Аналитик просил перевести его на другой участок фронта. Но я думаю, плохо дело, если немецкая победа нуждается в такой «организации» науки, и немецкая наука плохо переносит эту организацию.

А теперь вы с нетерпением хотите узнать, что же такое этот страшный Эдипов комплекс. Само имя вам говорит об этом. Вы все знаете греческое сказание о царе Эдипе, которому судьбой было предопределено убить своего отца и взять в жены мать, который делает все, чтобы избежать исполнения предсказаний оракула, и после того, как узнает, что по незнанию все-таки совершил оба этих преступления, в наказание выкалывает себе глаза. Надеюсь, многие из вас сами пережили потрясающее действие

трагедии, в которой Софокл представил этот материал. Произведение аттического поэта изображает, как благодаря искусно задерживаемому и опять возбуждаемому все новыми уликами расследованию постепенно раскрывается давно совершенное преступление Эдипа; в этом отношении оно имеет определенное сходство с ходом психоанализа. В процессе диалога оказывается, что ослепленная мать-супруга Иокаста противится продолжению расследования. Она ссылается на то, что людям приходится видеть во сне, будто они имеют сношения с матерью, но на сны не стоит обращать внимания. Мы не считаем сновидения маловажными, и меньше всего типичные сновидения, такие, которые сняты многим людям, и не сомневаемся, что упомянутое Иокастой сновидение тесно связано со странным и страшным содержанием сказания. Удивительно, что трагедия Софокла не вызывает у слушателя по меньшей мере возмущенного протеста, сходной и гораздо более оправданной реакции, чем реакция нашего простоватого военного врача. Потому что, в сущности, эта трагедия — безнравственная пьеса, она снимает с человека нравственную ответственность, показывает божественные силы как организаторов преступления и бессилие нравственных побуждений человека, сопротивляющихся преступлению. Можно было бы легко представить себе, что материал сказания имеет целью обвинить богов и судьбу, и в руках критичного Эврипида, который был с богами не в ладах, это, вероятно, и стало бы таким обвинением. Но у верующего Софокла о таком использовании сказания не может быть и речи; преодолеть затруднения помогает богобоязненная изворотливость, подчиняющая высшую нравственность воле богов, даже если она предписывает преступление. Я не могу считать, что эта мораль относится к сильным сторонам пьесы, но она не имеет значения для производимого ею впечатления. Слушатель реагирует не на нее, а на тайный смысл и содержание сказания. Он реагирует так, как будто путем самоанализа обнаружил в себе Эдипов комплекс и разоблачил волю богов и оракула как замаскированное под возвышенное собственное

52

бессознательное. Он как будто вспоминает желания устранить отца и взять вместо него в жены мать и ужасается им. И голос поэта он понимает так, как будто тот хотел ему сказать: напрасно ты противишься своей ответственности и уверяешь, что боролся против этих преступных намерений. Ты все-таки виноват, потому что не смог их уничтожить; они существуют в тебе бессознательно. И в этом заключается психологическая правда. Даже если человек вытеснил свои дурные побуждения в бессознательное и хотел бы убедить себя, что он за них не ответствен, он все-таки вынужден чувствовать эту ответственность как чувство вины от неизвестной ему причины. Совершенно несомненно, что в Эдиповом комплексе можно видеть один из самых важных источников сознания вины, которое так часто мучает невротиков. Даже более того: в исследовании о происхождении человеческой религии и нравственности, которое я опубликовал в 1913 г. под названием «Тотем и табу», я высказал предположение, что, возможно, человечество в целом приобрело свое сознание вины, источник религии и нравственности, в начале своей истории из Эдипова комплекса. Я охотно сказал бы больше об этом, но лучше воздержусь. Трудно оставить эту тему, если уже начал, но нам нужно вернуться к индивидуальной психологии. Итак, что же можно узнать об Эдиповом комплексе при непосредственном наблюдении за ребенком в период выбора объекта до наступления латентного периода? Легко заметить, что маленький мужчина один хочет обладать матерью, воспринимает присутствие отца как помеху, возмущается, когда тот позволяет себе нежности по отношению к матери, выражает свое удовольствие, если отец уезжает или отсутствует. Часто он выражает свои чувства словами, обещая матери жениться на ней. Скажут, что этого мало по сравнению с деяниями Эдипа, но на самом деле достаточно, в зародыше это то же самое. Часто дело затемняется тем, что тот же ребенок одновременно при других обстоятельствах проявляет большую нежность к отцу; только такие противоположные — или, лучше сказать, амбивалентные — эмоциональные установки, которые у взрослого привели бы к конфликту, у ребенка прекрасно уживаются в течение длительного времени, подобно тому, как позднее они постоянно находятся друг возле друга в бессознательном. Станут возражать также, что поведение маленького мальчика имеет эгоистические мотивы и не позволяет предположить существование эротического комплекса. Мать заботится о всех нуждах ребенка, и поэтому ребенок заинтересован в том, чтобы она ни о ком другом не

53

беспокоилась. И это верно, но, скоро становится ясно, что эгоистический интерес в этой и подобной ситуациях является лишь поводом, которым пользуется эротическое стремление. Когда малыш проявляет самое неприкрытое сексуальное любопытство по отношению к матери, требуя, чтобы она брала его ночью спать с собой, просится присутствовать при ее туалете или даже предпринимает попытки соблазнить ее, как это часто может заметить и со смехом рассказать мать, то в этом, вне всякого сомнения, обнаруживается эротическая природа привязанности к матери. Нельзя также забывать, что такую же заботу мать проявляет к своей маленькой дочери, не достигая того же результата, и что отец достаточно часто соперничает с ней в заботе о мальчике, но ему не удается стать столь же значимым, как мать. Короче говоря, никакой критикой нельзя

исключить из ситуации момент полового предпочтения. С точки зрения эгоистического интереса со стороны маленького мужчины, было бы лишь неразумно не пожелать иметь к своим услугам двух лиц вместо одного из них.

Как вы заметили, я охарактеризовал только отношение мальчика к отцу и матери. У маленькой девочки оно складывается с необходимыми изменениями совершенно аналогично. Нежная привязанность к отцу, потребность устранить мать как лишнюю и занять ее место, кокетство, пользующееся средствами

более позднего периода женственности, именно у маленькой девочки образуют прелестную картину, которая заставляет забывать о серьезности и возможных тяжелых последствиях, стоящих за этой инфантильной ситуацией. Не забудем прибавить, что часто сами родители оказывают решающее влияние на пробуждение эдиповой установки у ребенка, следуя половому притяжению, и там, где несколько детей, отец самым явным образом отдает нежное предпочтение дочери, а мать сыну. Но и этот момент не может серьезно поколебать независимую природу детского Эдипова комплекса. Эдипов комплекс разрастается в семейный комплекс, когда появляются другие дети. Вновь опираясь на эгоистическое чувство, он мотивирует отрицательное отношение к появлению братьев и сестер и желание непременно устранить их. Об этих чувствах ненависти дети заявляют, как правило, даже гораздо чаще, чем о чувствах, имеющих своим источником родительский комплекс. Если такое желание исполняется, и смерть быстро уносит нежелательного нового члена семьи, то из анализа в более поздние годы можно узнать, каким важным переживанием был для ребенка этот случай смерти, хотя он мог и не сохраниться в памяти. Ребенок, отодвинутый рождением нового

54

ребенка на второй план, первое время почти изолированный от матери, с трудом прощает ей это свое положение; у него появляются чувства, которые у взрослого можно было бы назвать глубоким ожесточением, и часто они становятся причиной длительного отчуждения. Мы уже упоминали, что сексуальное исследование со всеми его последствиями обычно опирается на этот жизненный опыт ребенка. С подрастанием этих братьев и сестер установка к ним претерпевает самые значительные изменения. Мальчик может выбрать объектом любви сестру как замену неверной матери; между несколькими братьями, ухаживающими за младшей сестренкой, уже в детской возникают ситуации враждебного соперничества, значимые для последующей жизни. Маленькая девочка находит в старшем брате замену отцу, который больше не заботится о ней с нежностью, как в самые ранние годы, или же младшая сестра заменяет ей ребенка, которого она тщетно желала иметь от отца.

Такие и другие подобного же рода отношения открывают непосредственное наблюдение за детьми и изучение хорошо сохранившихся, не подвергнутых влиянию анализа воспоминаний детских лет. Из этого вы, между прочим, сделаете вывод, что возрастное положение ребенка среди братьев и сестер является чрезвычайно важным моментом для его последующей жизни, который нужно принимать во внимание во всякой биографии. Но, что еще важнее, благодаря этим сведениям, которые нетрудно получить, вы не без улыбки вспомните высказывания науки по поводу причин запрета инцеста. Чего тут только не придумали! Что вследствие совместной жизни в детстве половое влечение не должно направляться на членов семьи другого пола или что во избежание вырождения биологическая тенденция должна найти свое психическое выражение во врожденном отвращении к инцесту! При этом совершенно забывают, что в таком неумолимом запрете законом и обычаями не было бы необходимости, если бы против инцестуозного искушения существовали какие-либо надежные естественные ограничения. Истина как раз в противоположном. Первый выбор объекта у людей всегда инцестуозный, у мужчины — направленный на мать и сестру, и требуются самые строгие запреты, чтобы не дать проявиться этой продолжающей оказывать свое действие детской склонности. У сохранившихся до сих пор примитивных диких народов инцестуозные запреты еще более строгие, чем у нас, и недавно Т. Рейк в блестящей работе (1915—1916) показал, что ритуалы, связанные с [наступлением] половой зрелости дикарей, изображающие второе рождение, имеют смысл освобождения

55

мальчика от инцестуозной привязанности к матери и его примирения с отцом.

Мифология говорит вам, что якобы столь отвратительный для людей инцест без всяких опасений разрешается богам, а из древней истории вы можете узнать, что инцестуозный брак с сестрой был священным предписанием для властелина (у древних фараонов, инков в Перу). Речь идет, следовательно, о преимуществе, недоступном простому народу.

Кровосмешительство с матерью — одно преступление Эдипа, убийство отца — другое. Кстати говоря, это также те два великих преступления, которые запрещает первая социально-религиозная организация людей, тотемизм. Перейдем теперь от непосредственных наблюдений за ребенком к аналитическому исследованию взрослых, заболевших неврозом. Что же дает анализ для дальнейшего изучения Эдипова комплекса? Это можно сказать в двух словах. Он находит его таким же, каким описывает его сказание; он показывает, что каждый невротик сам Эдип или, как реакция на комплекс, Гамлет, что сводится к тому же. Разумеется, аналитическое изображение Эдипова комплекса является увеличением и огрублением того, что в детстве было лишь наброском. Ненависть к отцу, желание его смерти — уже не робкие намеки, в нежности к матери скрывается цель обладать ею как женщиной. Можем ли мы действительно предполагать существование столь резких и крайних проявлений чувств в нежные детские годы, или анализ вводит нас в заблуждение из-за вмешательства какого-то нового фактора? Таковой нетрудно найти. Всякий раз, когда человек, будь то даже историк, рассказывает о прошлом, нужно

принимать во внимание, что именно он невольно что-то переносит в прошлое из настоящего или из промежуточных периодов, искажая тем самым его картину. Если это невротик, то возникает даже вопрос, является ли такое перенесение непреднамеренным; позднее мы познакомимся с его мотивами и вообще должны будем считаться с фактом «фантазирования назад» в далекое прошлое. Мы легко обнаруживаем также, что ненависть к отцу усиливается рядом мотивов, происходящих из более поздних периодов и отношений, что сексуальные желания по отношению к матери выливаются в формы, которые, очевидно, еще неизвестны ребенку. Но

напрасно было бы стараться объяснять все в Эдиповом комплексе «фантазированием назад» и относить к более поздним периодам. Инфантильное ядро, а также большая или меньшая часть мелочей сохраняется, как это подтверждает непосредственное наблюдение за ребенком.

56

Клинический факт, выступающий за аналитически установленной формой Эдипова комплекса, имеет огромное практическое значение. Мы узнаем, что ко времени половой зрелости, когда сексуальное влечение сначала с полной силой выдвигает свои требования, снова принимаются прежние семейные и инцестуозные объекты и опять захватываются (*besetzt*) либидо. Инфантильный выбор объекта был лишь слабой прелюдией, задавшей направление выбора объекта в период половой зрелости. Здесь разыгрываются очень интенсивные эмоциональные процессы в направлении Эдипова комплекса или реакции на него, которые, однако, по большей части остаются вне сознания, так как условия их осуществления стали невыносимы. С этого времени индивид должен посвятить себя великой задаче отхода от родителей и только после ее решения он может перестать быть ребенком, чтобы стать членом социального целого. Для сына задача состоит в том, чтобы отделить свои либидозные желания от матери и использовать их для выбора постороннего реального объекта любви и примириться с отцом, если он оставался с ним во вражде, или освободиться от его давления, если он в виде реакции на детский протест попал в подчинение к нему. Эти задачи стоят перед каждым; удивительно, как редко удается их решить идеальным образом, т. е. правильно в психологическом и социальном отношении. А невротикам это решение вообще не удается; сын всю свою жизнь склоняется перед авторитетом отца и не в состоянии перенести свое либидо на посторонний сексуальный объект. При соответствующем изменении отношений такой же может быть и участь дочери. В этом смысле Эдипов комплекс по праву считается ядром неврозов.

Вы догадываетесь, уважаемые господа, как кратко я останавливаюсь на большом числе практически и теоретически важных отношений, связанных с Эдиповым комплексом. Я также не останавливаюсь на его вариациях и на возможных превращениях в противоположность. О его более отдаленных связях мне хочется еще заметить только то, что он оказал огромное влияние на поэтическое творчество. Отто Ранк в заслуживающей внимания книге (1912 г.) показал, что драматурги всех времен брали свои сюжеты из Эдипова и инцестуозного комплексов, их вариаций и маскировок. Нельзя не упомянуть также, что оба преступных желания Эдипова комплекса задолго до психоанализа были признаны подлинными представителями безудержной жизни влечений. Среди сочинений энциклопедиста Дидро вы найдете знаменитый диалог *Племянник Рамо*, переведенный на немецкий язык самим Гете. Там вы можете прочесть замечательную

57

фразу: «Если бы маленький дикарь был предоставлен самому себе так, чтобы он сохранил всю свою глупость и присоединил к ничтожному разуму ребенка в колыбели неистовство страстей тридцатилетнего мужчины, он свернул бы шею отцу и улегся бы с матерью».

Но о кое-чем другом я не могу не упомянуть. Мать-супруга Эдипа недаром напомнила нам о сновидении. Помните результат наших анализов сновидений, что образующие сновидение желания так часто имеют извращенный, инцестуозный характер или выдают неожиданную враждебность к близким и любимым родным? Тогда мы оставили невыясненным вопрос, откуда берутся эти злобные чувства. Теперь вы сами можете на него ответить. Это ранние детские распределения либидо и привязанности к объектам (*Objektbesetzung*), давно оставленным в сознательной жизни, которые ночью оказываются еще существующими и в известном смысле дееспособными. А так как не только невротики, но и все люди имеют такие извращенные, инцестуозные и неистовые сновидения, мы можем сделать вывод, что и нормальные люди проделали путь развития через извращения и привязанности [либидо] к объектам Эдипова комплекса, что это путь нормального развития, что невротики показывают нам только в преувеличенном и усугубленном виде то, что анализ сновидений обнаруживает и у здорового. И эта одна из причин, почему изучением сновидений мы занялись раньше, чем исследованием невротических симптомов.

Эриксон Э. ЭПИГЕНЕТИЧЕСКАЯ КАРТА

Из книги: Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. Отрывок из части третьей «Развитие Эго», глава 7 «Восемь возрастов человека». С. 379—386.

В нашей книге особое значение придается стадиям детства. Однако упомянутая выше концепция жизненного цикла еще ждет систематического анализа. Для его подготовки я закончу эту главу диаграммой. В ней, как и в диаграмме прегени-тальных зон и модусов, главная диагональ представляет собой нормативную последовательность психосоциальных приобретений, совершаемых по мере того, как на каждой стадии еще один нуклеарный конфликт добавляет новое качество эго, новый критерий накопленной человеческой силы. Пространство ниже диагонали отводится для предшествующих вариантов разрешения каждого из этих нуклеарных конфликтов, и всякий раз они разрешаются с начала; выше диагонали отводится место для указания дериватов

этих приобретений и их трансформаций в созревающей и зрелой личности.

В основе такого картирования лежат следующие предположения:

(1) человеческая личность, в принципе, развивается по ступеням, предопределяемым готовностью растущего индивидуума проявлять стойкий интерес к расширяющейся социальной среде, познавать ее и

взаимодействовать с ней;

(2) общество, в принципе, стремится к такому устройству, когда оно соответствует такой готовности и поощряет эту непрерывную цепь потенциалов к взаимодействию, а также старается обеспечивать и стимулировать надлежащую скорость и последовательность их раскрытия. В этом и состоит «поддержание человеческого общества».

Однако карта — это лишь инструмент мышления и поэтому не может претендовать на роль предписания, требующего неукоснительного выполнения в практике воспитания и обучения ребенка, в психотерапии или же в методологии изучения детей. Представляя психосоциальные стадии в виде *эпигенетической карты*, аналогичной той, что использовалась во второй главе для анализа психосексуальных стадий по Фрейду, мы фиксируем в сознании определенные и разграниченные методологические шаги. Единственная цель этой работы — облегчить сравнение стадий, впервые распознанных Фрейдом как сексуальные, с другими

59

графиками развития (физического, когнитивного). Но любая отдельная карта очерчивает границы только одного графика, и нашему наброску психосоциального графика вовсе не следует вменять в вину, что он намеренно содержит в себе туманные утверждения общего характера, касающиеся других сторон развития — или, если угодно, существования. Хотя эта карта, например, и перечисляет последовательную цепь конфликтов, или кризисов, мы не сводим все развитие к цепи кризисов; мы лишь утверждаем, что психосоциальное развитие происходит посредством критических шагов — «критических» в смысле поворотных пунктов, моментов выбора между прогрессией и регрессией, интеграцией и задержкой.

В этом месте было бы полезно расшифровать методологические предпосылки эпигенетической матрицы. Выделенные квадраты главной диагонали одновременно означают и последовательность стадий, и постепенное развитие органических компонентов: иначе говоря, наша карта придает определенную форму временной прогрессии дифференциации органов. Она показывает, что, во-первых, каждый критический пункт психосоциального «штатного расписания» систематически связан со всеми остальными, а они все, в свою очередь, зависят от правильного развития в правильной последовательности каждого такого пункта; и, во-вторых, каждый пункт существует в некоторой форме до того, как обычно наступает его критическое время.

Если я говорю, например, что преобладание базисного доверия над недоверием есть первый шаг в психосоциальной адаптации, а преобладание автономной воли над стыдом и сомнением — второй такой шаг, то соответствующее схематическое изображение выражает ряд фундаментальных отношений, существующих между двумя этими шагами, равно как и некоторые существенные для них обстоятельства. Каждый пункт приходит к своему доминирующему влиянию, испытывает свой кризис и находит свое устойчивое разрешение на протяжении обозначенной стадии. Но все они должны существовать с самого начала в какой-то форме, ибо каждое действие требует интеграции всех остальных. Так, младенец с самого начала может демонстрировать нечто подобное «автономии» в ее специфической форме, когда яростно пытается высвободиться, если его чересчур крепко держат. Однако в нормальных условиях только на втором году жизни он начинает сознавать *критическую противоположность бытия автономным созданием и зависимым существом*; и только тогда он готов для решающего столкновения со своим окружением, которое, в свою очередь, считает себя обязанным передать ребенку

60

собственные представления и понятия об автономии в принуждении способами, вносящими существенный вклад в характер и жизнеспособность его личности в его культуре. Именно это столкновение вместе с наступающим в результате кризисом мы эмпирически описали для каждой стадии. Что касается продвижения вперед от одной стадии к следующей, то главная диагональ указывает ту последовательность, которой обычно придерживаются. Однако она также оставляет возможность вариаций в темпе и интенсивности. Индивидуум или культура могут чрезмерно задерживаться на доверии и продвигаться от ступени 11(через 12 к ступени П2 либо ускоренно продвигаться вперед от ступени 12 через IIa к ступени П2. Но каждое такое ускорение или (относительное) отставание предположительно видоизменяет все более поздние стадии.

III локомоторно генитальная стадия

II мышечно-анальная стадия

I орально-сенсорная стадия

III локомоторно
генитальная стадия

			Инициатива против чувства вины
II мышечно-			

анальная стадия		Автономия <i>против</i> стыда и сомнения	
I орально- сенсорная стадия	Базисное доверие <i>против</i> недоверия		

Таким образом, эпигенетическая диаграмма представляет систему зависящих друг от друга стадий; и хотя отдельные стадии, возможно, изучены более или менее основательно (или же обозначены более или

менее точно), диаграмма предполагает, что их исследование всегда должно вестись с учетом полной конфигурации стадий. В таком случае диаграмма привлекает мысль исследователя ко всем ее пустым клеткам: если мы занесли базисное доверие в клетку I, а целостность в клетку VHI8, то мы оставляем открытым вопрос о том, каким доверие могло бы стать на стадии, где господствует потребность в целостности, равно как мы оставили открытым вопрос о том, на что оно может походить и как, собственно, его называть на стадии, где доминирует стремление к автономии (I). Все, что мы намереваемся подчеркнуть, сводится к следующему: доверие, вероятно, развивается по своему собственному плану до того, как оно становится чем-то б1

VIII Зрелость								Целостность против отчаяния
VII Взрослость							Генеративность против стагнации	
VI Ранняя взрослость						Близость против изоляции		
V Подростковый возраст и ранняя юность					Идентичность против смещения ролей			
IV Латентная стадия				Трудолюбие против чувства неполноценности				
III Локомоторно-генитальная			Инициатива против чувства вины					
II Мышечно-анальная стадия		Автономия против стыда и сомнения						
I Орально-сенсорная стадия	Базисное доверие против недоверия							

большим в том критическом столкновении, где развивается автономия, — и так далее, вверх по вертикали эпигенетической матрицы. Если мы предположим, что на последней стадии (VIIIj) доверие развилось в наиболее зрелую веру, какую только пожилой человек мог собрать в своей социальной среде и исторической эпохе, наша карта позволяет высказать соображения не только о том, каким мог бы быть такой человек, но и о том, какие подготовительные стадии он должен был бы пройти. Из всего этого должно быть ясно, что карта эпигенеза предполагает глобальную форму мышления и переосмысливания, которая оставляет детали методологии и терминологии для последующего изучения¹.

Впрочем, если оставить этот вопрос совершенно открытым, пришлось бы затем опровергать некоторые неправильные употребления всей этой концепции в целом. Среди них — предположение о том, что чувство доверия (как и все другие постулированные нами «положительные» чувства) является *достижением*, которого индивидуум добивается на данной стадии раз и навсегда. Фактически, некоторые авторы так настойчиво стремятся сделать из этих стадий *шкалу достижений*, что беззаботно пренебрегают всеми «отрицательными чувствами» (базисным недоверием и пр.), которые есть и остаются динамическим дополнением (до целого) «положительных» чувств на протяжении всей жизни.

Предположение, что на каждой стадии достигается ценное качество, невосприимчивое к новым внутренним конфликтам и к изменяющимся условиям, по-видимому, представляет собой проекцию на развитие ребенка той идеологии успеха, которая может опасно пропитывать наши личные и общественные мечты и делать нас неспособными к усиленной борьбе за наполненное смыслом существование в новой, индустриальной зрелой истории. Личность непрерывно ведет бой с опасностями существования, равно как метаболизм тела борется с распадом. Когда мы сталкиваемся с диагнозом состояния относительной стойкости и симптомами ее ослабления у одного и того же человека, мы просто более открыто смотрим в лицо парадоксам и трагическим потенциалам человеческой жизни.

Очищение данных стадий от всего, кроме их «достижений», имеет свою противоположность в тенденции описывать или тестировать их в качестве «черт» или «стремлений» (личности) без какой-либо предварительной попытки установить связь между развиваемой на протяжении этой книги концепцией и любезными сердцу других исследователей понятиями. Хотя сказанное выше и звучит отчасти как сетование, я не намерен замалчивать тот факт, что сам побудил других к ошибочным толкованиям и применениям данной концепции, наделив эти позитивные силы человека названиями, которые благодаря своему прошлому приобрели бесчисленные коннотации поверхностных достоинств, показной воспитанности и всемерных добродетелей. Тем не менее, я убежден, что между эго и языком существует внутренняя связь, и что вопреки

происходящим с ними злоключениям основные слова сохраняют составляющие их сущность значения. Впоследствии я попытался сформулировать (для книги Джулиана Хаксли: Julian Huxley, *Humanist Frame* [Allen and Unwin, 1961; Harper and Brothers, 1962]) предварительный перечень ценных качеств, которые эволюция заложила как в базальный план стадий жизни, так и в базальный план институтов человека. Хотя я и не могу обсуждать здесь связанные с этим методологические проблемы (усугубляемые, к тому же, употреблением с моей стороны термина «базисные добродетели»), я все же приведу в качестве приложения перечень этих ценных качеств, потому что они, фактически, являются прочными последствиями тех «благоприятных

соотношений», которые на каждом шагу упоминаются в главе о психосоциальных стадиях. Вот этот перечень:

Базисное доверие против Базисного недоверия: Энергия и *Надежда*
Автономия против Стыда и сомнения: Самоконтроль и *Сила воли*
Инициатива против Чувства вины: Направление и *Целеустремленность*
Трудолюбие против Чувства неполноценности: Система и *Компетентность*
Идентичность против Смещения ролей: Посвящение и *Верность*
Близость против Изоляции: Аффiliation и *Любовь*
Генеративность против Стагнации: Производство и *Забота*
Целостность против Отчаяния: Самоотречение и *Мудрость*

Восемь последних слов (выделенных курсивом) названы *базисными* добродетелями, поскольку без них и без их восстановления от поколения к поколению все другие, более изменчивые системы человеческих ценностей утрачивают смысл и релевантность. Из всего этого перечня, я смог пока дать более подробную характеристику только одной ценности — верности. Таким образом, и данный перечень представляет собой общую концептуальную схему, внутри которой остается масса возможностей для обсуждения терминологии и методологии.

64

Пиаже Ж.

ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТА

Из книги: Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994 г. С. 60-64, 86-97.

Адаптивная природа интеллекта. Если интеллект является адаптацией, то нам, прежде всего, следует дать определение последней. Чтобы избежать чисто терминологических трудностей финалистского языка, мы бы охарактеризовали адаптацию как то, что обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды. Действие организма на окружающие его объекты можно назвать ассимиляцией (употребляя этот термин в самом широком смысле), поскольку это действие зависит от предшествующего поведения, направленного на те же самые или на аналогичные объекты. В самом деле, ведь любая связь живого существа со средой обладает той характерной особенностью, что это существо, вместо того чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру. Физиологически это означает, что организм, поглощая из среды вещества, перерабатывает их в соответствии со своей структурой. Психологически же происходит, по существу, то же самое, только в этом случае вместо изменений субстанциального порядка, происходят изменения исключительно функционального порядка, обусловленные моторной деятельностью, восприятием и взаимовлиянием реальных или потенциальных действий (концептуальные операции и т. д.). Таким образом, психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться.

С другой стороны, и среда оказывает на организм обратное действие, которое, следуя биологической терминологии, можно обозначить словом «аккомодация». Этот термин имеет в виду, что живое существо никогда не испытывает обратного действия как такового со стороны окружающих его тел, но что это действие просто изменяет ассимилятивный цикл, аккомодируя его в отношении к этим телам. В психологии обнаруживается аналогичный процесс: воздействие вещей на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет собой простую модификацию действия, направленного на эти вещи. Имея в виду все вышесказанное, можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или, о—10754 Болотова

65

что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов.

В случае органической адаптации эти взаимодействия, будучи материальными, предполагают взаимопроникновение между той или иной частью живого тела и той или иной частью внешней среды. В противоположность этому психическая жизнь, как мы уже видели, начинается с функциональных взаимодействий, т. е. с того момента, когда ассимиляция не изменяет более ассимилируемые объекты физико-химическим образом, а включает их в формы своей собственной деятельности (равным образом можно сказать, что она начинается с того момента, когда аккомодация влияет только на эту деятельность). И тогда становится понятным, каким образом на прямое взаимопроникновение организма и среды с появлением психической жизни налагаются опосредствованные взаимодействия субъекта и объектов, осуществляющиеся на все более значительных пространственно-временных расстояниях и по все более сложным траекториям. Все развитие психической деятельности: от восприятия и навыков к представлениям и памяти вплоть до сложнейших операций умозаключения и формального мышления, является, таким образом, функцией от все увеличивающихся масштабов взаимодействий и тем самым функцией от равновесия между ассимиляцией организмом все более и более удаленной от него действительности и его аккомодацией к ней.

И именно в этом смысле можно было бы сказать, что интеллект с его логическими операциями, обеспечивающими устойчивое и вместе с тем подвижное равновесие между универсумом и мышлением, продолжает и завершает совокупность адаптивных процессов. Ведь органическая

адаптация в действительности обеспечивает лишь мгновенное, реализующееся в данном месте, а потому и весьма ограниченное равновесие между живущим в данное время существом и современной ему средой. А уже простейшие когнитивные функции, такие, как восприятие, навык и память, продолжают это равновесие как в пространстве (восприятие удаленных объектов), так и во времени (предвосхищение будущего, восстановление в памяти прошлого). Но лишь один интеллект, способный на все отклонения и все

возвраты в действии и мышлении, лишь он один тяготеет к тотальному равновесию, стремясь к тому, чтобы ассимилировать всю совокупность действительности и чтобы аккомодировать к ней действие, которое он освобождает от рабского подчинения изначальным «здесь» и «теперь».

Определение интеллекта. Чтобы определить интеллект (что, без сомнения, весьма важно, ибо необходимо ограничить область,

66

выступающую под этим названием, если собираются ею заниматься), достаточно указать на степень сложности тех дистантных взаимодействий, начиная с которых мы будем употреблять термин «интеллектуальный». <...>

Имеется, однако, возможность определить интеллект тем направлением, на которое ориентировано его развитие, и не настаивать при этом на решении вопроса о границах интеллекта; последние при таком подходе предстают как определяемые последовательными стадиями или формами равновесия. Тогда можно одновременно исходить из точек зрения как функциональной ситуации, так и структурного механизма. Исходя из первой, можно сказать, что поведение тем более «интеллектуально», чем сложнее и многообразнее становятся траектории, по которым проходят воздействия субъекта на объекты, и к чем более прогрессирующим композициям они ведут. Кривые, по которым осуществляется восприятие, очень просты, даже при большой удаленности воспринимаемого объекта. Навык представляется чем-то более сложным, но его пространственно-временные звенья сочленены в единое целое, части которого не могут ни существовать самостоятельно, ни образовывать друг с другом особые сочетания в отличие от них, интеллектуальный акт — состоит ли он в том, чтобы отыскать спрятанный предмет или найти скрытый смысл образа — предполагает определенное число путей (в пространстве и времени), одновременно самостоятельных и способных к сочетанию друг с другом (т. е. к композиции). С точки зрения структурного механизма, простейшие сенсо-моторные адаптации неподвижны и одноплановы, тогда как интеллект развивается в направлении обратимой мобильности. Именно в этом, как мы увидим далее, и состоит существенная черта операций, характеризующих живую логику в действии. Но одновременно мы видим, что обратимость — это не что иное, как сам критерий равновесия (как этому нас учат физики). Определить интеллект как прогрессирующую обратимость мобильных психических структур — это то же самое, что в несколько иной формулировке сказать, что интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсо-моторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой.

Операции и их «группировки». Основным камнем преткновения для теории интеллекта, базирующейся на анализе высших форм мышления, является то гипнотическое действие, которое оказывают на сознание исследователей возможности

3* 67

вербального мышления. П. Жане блестяще показал, как язык отчасти заменяет действие, — настолько, что наибольшей трудностью, стоящей перед интроспекцией, становится распознавание (при помощи одних лишь ее средств) того, что язык выступает еще и как подлинное поведение. Вербальное поведение — это действие, пусть сокращенное и интериоризованное, некий эскиз действия, который даже рискует постоянно оставаться в состоянии проекта, но это все равно действие, которое просто замещает вещи знаками, а движения — их восстановлением в памяти, и которое функционирует в структуре мышления при помощи этих посредников. Пренебрегая этим действенным аспектом вербального мышления, интроспекция не видит в нем ничего, кроме рефлексии, рассуждения и понятийного представления; отсюда возникают как иллюзия интроспективных психологов, сводящая интеллект к этим привилегированным конечным состояниям, так и иллюзия логиков, согласно которой наиболее адекватной логической схемой является, по существу, теория высказываний.

Поэтому, чтобы понять реальное функционирование интеллекта, следует перевернуть только что охарактеризованный путь исследования и дать анализ с позиций самого действия^А только тогда предстанет в полном свете роль такого интериоризованного действия, каким является операция. И благодаря самому этому факту будет твердо установлена преемственность, связывающая операцию с подлинным действием — источником и средой интеллекта. Эта перспектива наиболее ясно вырисовывается при анализе языка такого типа, как математический язык, все еще остающийся языком, но языком чисто интеллектуальным, максимально четким и чуждым обманчивости образа. В любом выражении, например, таком, как $x^2 + y = z - u$, каждый термин обозначает в конечном счете действие: знак « $=$ » выражает возможность замены, знак « $+$ » — объединение, знак « $-$ » — разделение; квадрат « x^2 » — действие, состоящее в том, что x берется x раз, а каждая из величин « u , y , z » — действие воспроизведения единицы некоторое число раз. Каждый из этих символов относится, таким образом, к действию, которое могло бы быть реальным, но в отношении которого математический язык ограничивается тем, что выражает его абстрактно в форме интериоризованных действий, т. е. операций мышления.

И если это обстоятельство очевидно в случае математического мышления, то оно не менее

реально и в логическом мышлении, и даже в разговорном языке, причем с двоякой точки зрения — логистического анализа и анализа психологического.

68

Так, например, два класса могут быть сложены как два числа. В высказывании «позвоночные и беспозвоночные суть животные» слово «и» (или логистический знак « + ») представляет действие

объединения, которое может быть осуществлено материально в виде образования совокупности объектов, но мысль может произвести это действие и в уме. Аналогичным образом можно классифицировать, учитывая одновременно несколько оснований, как это, например, имеет место в таблице с двойным входом, и такая операция (которую логистика называет логическим умножением: знак «х») столь естественна для сознания, что психолог Спирмен усмотрел в ней одну из характерных особенностей интеллектуального акта (назвав ее «выявлением коррелят»): «Париж находится во Франции, подобно тому, как Лондон — в Великобритании». Можно произвести сериацию отношений: $A < B$; $B < C$, и тогда двойное отношение, позволяющее заключить, что C больше A , является воспроизведением в мысли действия, которое мы могли бы осуществить материально, если бы расположили в ряд три объекта по их возрастающим величинам. Равным образом можно упорядочить объекты, учитывая одновременно ряд отношений, и тогда мы будем иметь дело с другой формой логического умножения, или корреляции, и т. д.

Если теперь обратиться к терминам как таковым, т. е. к так называемым элементам мышления, к понятиям классов или отношений, то так же, как и в случае их комбинаций, мы вновь столкнемся с их операциональным характером. Понятие класса психологически является не чем иным, как выражением идентичности реакции субъекта по отношению к объектам, которые объединяются им в один класс; логически эта активная ассимиляция выражается качественной эквивалентностью всех элементов класса. Точно так же асимметричное отношение («более (менее) тяжелый», «больше», «меньше») выражает различные степени интенсивности действия, т. е. различия по отношению к эквивалентностям, что логически выражается структурами сериации.

Короче говоря, основное свойство логического мышления состоит в том, что оно операционально, т. е. продолжает действие, интериоризируя его. <...>

Однако этим сказано отнюдь не все, поскольку операция не сводится к любому действию, и хотя операциональный акт вытекает из акта действия, однако, расстояние между этими актами остается пока еще весьма значительным <...> Операцию разума можно сравнить с простым действием только при условии,

69

что она рассматривается изолированно. <...> Специфическая природа операций, если их сравнивать с эмпирическими действиями, заключается, напротив, в том, что они никогда не существуют в дискретном состоянии. Об «одной» операции мы можем говорить только в результате абсолютно незаконной абстракции: единичная операция не могла бы быть операцией, поскольку сущность операций состоит в том, чтобы образовывать системы. <...>

Остановимся прежде всего на наиболее простом примере. Психология, как и классическая логика, рассматривает понятие в качестве элемента мышления. Сам по себе один «класс» не мог бы существовать даже независимо от того, что его определение требует обращения к другим понятиям. В качестве инструмента реального мышления абстрагированный от своего логического определения класс представляет собой элемент «структурированный», а не «структурирующий», или, во всяком случае, он уже структурирован настолько, чтобы быть структурирующим: реальностью он обладает только в зависимости от всех тех элементов, которым противостоит или в которые включен (или которые включает сам). «Класс» предполагает «классификацию», и основным является именно это, потому что именно операции классификации порождают отдельные классы. Вне связи с классификацией целого родовой термин обозначает не класс, а лишь интуитивно схватываемую совокупность.

Аналогичным образом асимметричное транзитивное отношение (типа $A < B$) не существует в качестве отношения (но может расцениваться лишь как перцептивная или интуитивная связь), пока не построена вся последовательность других отношений, расположенных в ряд, таких, как $A < B < C$... И когда мы говорим, что оно не существует в качестве отношения, то это отрицание нужно понимать в самом конкретном смысле слова, поскольку, как мы увидим (гл. V), ребенок не способен мыслить отношениями до тех пор, пока он не научился проводить «сериации». Сериация является, таким образом, первичной реальностью, любое асимметричное отношение которой есть лишь временно абстрагированный элемент.

Можно привести другие примеры подобного рода: «коррелят» в понимании Спирмена (собака по отношению к волку является тем же, чем кошка по отношению к тигру) имеет смысл только применительно к таблице с двойным входом; отношения родства (брат, дядя и т. д.) входят в совокупность, образованную генеалогическим древом, и т. д. Равным образом не вызывает сомнения, что целое число как психологически, так и логически

70

существует (вопреки мнению Рассела) только в системе натурального ряда чисел (порождаемого операцией «+»), что пространственное отношение предполагает целостность пространства, а временное отношение включает понимание времени как единой схемы. И, обращаясь к другой сфере, нужно ли доказывать тот факт, что величина имеет значение только применительно к полной «шкале» величин, временной или постоянной? Короче говоря, в любой области конституированного мышления (в прямую противоположность неравновесным состояниям,

характеризующим его генезис) психологическая реальность состоит из операциональных систем целого, а не из изолированных операций, понимаемых в качестве предшествующих этим системам элементов. Следовательно, только в качестве действий или интуитивных представлений операции организуются в такие системы, в которых они приобретают — уже в силу одного факта своей организации — природу «операций». Основная проблема психологии мышления в таком случае состоит в том, чтобы выявить законы равновесия этих систем; точно так же, как центральная

проблема логики, если она хочет быть адекватной реальной работе сознания, состоит, по нашему мнению, в том, чтобы формулировать законы этих целостностей как таковых. Ведь математический анализ уже давно открыл ему взаимную зависимость операций, образующих некоторые строго определенные системы; понятие «группы», которое применяется к последовательности целых чисел, к пространственным, временным структурам, к алгебраическим операциям и т. п., становится в результате этого центральным понятием в самой структуре математического мышления. В случае же качественных систем, характерных для простейших форм логического мышления (таких, как простые классификации, таблицы с двойным входом, сериации отношений, отношения генеалогического дерева и т. п.), мы будем называть соответствующие системы целого «группировками». Психологически «группировка» состоит в определенной форме равновесия операций, т. е. действий, интериоризованных и организованных в структуры целого, и проблема сводится к тому, чтобы охарактеризовать это равновесие одновременно и по отношению к различным генетическим уровням, которые его подготавливают, и в противопоставлении к формам равновесия с иными, нежели у интеллекта, функциями (перцептивные или моторные «структуры» и т. п.). С логической же точки зрения «группировка» представляет собой структуру, строго определенную (родственную структуре «группы», но отличную от нее в ряде существенных моментов) и выражающую последовательность

71

дихотомических различий. Операциональные правила «группировки» образуют, таким образом, как раз ту логику целостностей, которая выражает в аксиоматической или формальной схеме фактическую работу разума на операциональном уровне его развития, т. е. в конечной форме его равновесия.

Функциональное значение и структура «группировок». <...> Обратимся теперь к ряду конкретных проблем, которые ставит мышление. Что это такое? Это больше или меньше, тяжелее или легче, дальше или ближе? И т. п. Где? Когда? По какой причине? С какой целью? Сколько? И т. д. и т. п. Мы констатируем, что каждый из этих вопросов обязательно является функцией предварительных «группировок» или «групп»: каждый индивид обладает классификациями, сериациями, системами объяснений, субъективным пространством и хронологией, шкалой ценностей и т. п., точно так же, как и математизированным пространством и временем, числовыми рядами и т. д. И эти «группировки» и «группы» возникают не в связи с тем или иным частным вопросом, а сохраняются на протяжении всей жизни; с детства мы классифицируем, сравниваем (различия или эквивалентности), упорядочиваем в пространстве и во времени, объясняем, оцениваем наши цели и наши средства, считаем и т. п. По отношению ко всем этим системам целого проблемы ставятся только в той мере, в какой появляются новые факты, которые еще не классифицированы, не подверглись сериации и т. д. Вопрос, который направляет антиципирующую схему, вытекает, таким образом, из предварительной «группировки», и сама антиципирующая схема есть не что иное, как направление, предписанное для поиска самой структуры этой «группировки». Каждая проблема, как в отношении антиципирующей гипотезы решения, так и в отношении детальной проверки этого решения, состоит, следовательно, в особой системе операции, которые должны быть осуществлены в рамках соответствующей целостной «группировки».

Чтобы продвигаться вперед, нет необходимости проводить реконструкцию всего пространства, достаточно просто дополнить его определенную сферу. Чтобы предвидеть какое-либо событие, починить велосипед, рассчитать свой бюджет или составить программу действия, нет необходимости резко изменять уже принятые представления о причинности и времени, пересматривать все принятые ценности и т. д. Искомое решение является лишь продолжением и дополнением отношений, сгруппированных ранее, — в этом случае достаточно лишь исправить отдельные ошибки в «группировке» и прежде всего расчленив и

72

дифференцировать эту «группировку», не изменяя при этом ее в целом. Что же касается проверки, то она возможна только согласно самой «группировке», путем согласования новых отношений с предшествующей системой.

Действительно, в этой непрерывной ассимиляции интеллектом реальности особенно примечательно равновесие ассимилирующих рамок, образованных «группировкой». В процессе своего формирования мышление находится в состоянии неравновесия или неустойчивого равновесия: всякое новое приобретение видоизменяет предшествующие понятия или рискует повлечь за собой противоречие. Начиная же с операционального уровня, напротив, постепенно возникающие рамки классификации и сериации (пространственные, временные и т. д.) беспрепятственно включают новые элементы; та отдельная клеточка, которую нужно найти и дополнить, не колеблет тогда прочности целого, а находится в гармонии с ним. Возьмем наиболее характерный пример такого равновесия понятий. Точная наука, несмотря на все те «революционные скачки» и существенные изменения, которые она стремится подчеркнуть для доказательства своей жизненной силы, тем не менее представляет собой некоторый свод понятий,

отдельные аспекты которых сохраняются и даже сужаются с каждым новым добавлением фактов или принципов, поскольку новые принципы, какими бы революционными они ни были, поддерживают старые как свои собственные первые аппроксимации. Непрерывный и не поддающийся предвидению процесс создания нового, знаменующий развитие науки, бесконечно связан, таким образом, с ее собственным прошлым. С тем же явлением, хотя и в неизмеримо меньшем масштабе, мы сталкиваемся в мышлении каждого сложившегося человека. Более того, в сравнении с частичным равновесием перцептивных или моторных структур, равновесие «группировок» в сущности является «подвижным равновесием»; поскольку операции — это действия, то

равновесие операционального мышления отнюдь не представляет собой некоего состояния покоя, а является системой уравнивающих обменов и трансформаций, бесконечно компенсирующих друг друга. Это равновесие полифонии, а не системы инертных масс, и оно не имеет ничего общего с той ложной стабильностью, которая возникает иногда с возрастом в результате замедленности умственной деятельности.

Следовательно, вся проблема «группировки» состоит именно в том, чтобы определить условия этого равновесия и получить затем возможность выяснить генетически, каким образом оно образуется. Эти условия могут быть открыты одновременно

73

психологическим наблюдением и психологическим опытом и сформулированы в соответствии с теми уточнениями, которых требует аксиоматическая схема. Они образуют, таким образом, с психологической точки зрения факторы каузального порядка, объясняющие механизм интеллекта, в то время как логистическая схематизация дает правила логики целостностей.

Таких условий для «групп» математического порядка четыре, а для «группировок» качественного порядка — пять.

1. Два любых элемента «группировки» могут быть соединены между собой и порождают в результате этого новый элемент той же «группировки»; два различных класса могут быть объединены в один целостный класс, который их включает; два отношения $A < B$ и $B < C$ могут быть соединены в отношение $A < C$, в которое они входят, и т. д. Психологически это первое условие выражает возможную координацию операций.

2. Всякая трансформация обратима. Например, два класса или два отношения, объединенные на какое-то время, могут быть снова разъединены; так, в математическом мышлении каждая прямая операция группы предполагает обратную операцию (вычитание для сложения, деление для умножения и т. д.). Несомненно, что эта обратимость является наиболее характерной особенностью интеллекта, ибо, хотя моторике и восприятию известна композиция, они, однако, остаются необратимыми. Моторный навык действует в одном-единственном направлении, и умение осуществлять движение в другом направлении означает уже приобретение нового навыка. Восприятие необратимо, поскольку при каждом появлении в перцептивном поле нового элемента имеет место «перемещение равновесия», и, если даже объективно восстановить исходную ситуацию, восприятие все равно оказывается видоизмененным промежуточными состояниями. Интеллект же, напротив, может сконструировать гипотезы, затем их отстранить и вернуться к исходной точке, пройти путь и повторить его в обратном направлении, не меняя при этом используемых понятий. И как раз (мы увидим это в гл. V), чем меньше ребенок, тем в большей степени необратимо и тем ближе к перцептивно-моторным или интуитивным схемам начального интеллекта его мышление; обратимость характеризует, следовательно, не только конечные состояния равновесия, но и сами эволюционные процессы.

3. Композиция операций «ассоциативна» (в логическом смысле термина), т. е. мышление всегда сохраняет способность к отклонениям (detours), и результат, получаемый двумя различными путями, в обоих случаях остается одним и тем же. Эта особенность

74

также свойственна только интеллекту; для восприятия, как и для моторики, всегда характерна единственность путей действия, поскольку навык стереотипен и поскольку в восприятии два различных пути действия завершаются разными результатами (например, одна и та же температура, воспринимаемая при сравнении с различными тепловыми источниками, не кажется одинаковой). Появление отклонения является характерным признаком уже сенсо-моторного интеллекта, и чем активней и мобильней мышление, тем большую роль в нем играют отклонения; однако только в системе, обладающей постоянным равновесием, эти отклонения приобретают способность сохранять инвариантность конечного результата поиска.

4. Операция, соединенная со своей обратной операцией, аннулируется (например: « $+ 1 - 1 = 0$ » или « $X5 : 5 = X$ »). В начальных же формах мышления ребенка, напротив, возврат в исходное положение не сопровождается сохранением этого исходного положения; например, после того как ребенок высказал гипотезу, которую затем отбросил, он не может восстановить проблему в прежнем виде, потому что, она оказывается частично деформированной гипотезой, хотя последняя и отвергнута.

5. Когда речь идет о числах, то единица, прибавленная к самой себе, в результате композиции (см. п. 1) дает новое число: имеет место итерация. Качественный же элемент, напротив, при повторении не трансформируется: в этом случае имеет место «тавтология»: $A + A = A$. Если выразить эти пять условий «группировки» в логистической схеме, то мы придем к следующим простым формулам:

1) Композиция: $x + x' = y$; $y + y' = z$, и т. д.

2) Обратимость: $y - x = x'$ или $y - x' = x$.

3) Ассоциативность: $(x + x') + y' = x + (x' + y') = (z)$,

4) Общая идентичная операция: $x - x = 0$, $y - y = 0$, и т. д.

5) Тавтология, или специальная идентичная операция: $x + x = x$; $y + y = y$, и т. д. <...> **Этапы построения операции.** Чтобы схватить механизм этого развития, форму конечного равновесия которого образуют, как уже говорилось, операциональные группировки, мы выделим (упрощая и схематизируя) четыре основных периода, идущих непосредственно вслед за тем периодом, который

характеризуется образованием сенсо-моторного интеллекта.

С появлением языка или, точнее, символической функции, делающей возможным его усвоение (от 1,5 до 2 лет), начинается период, который тянется до 4 лет и характеризуется развитием символического и допонятийного мышления.

75

В период от 4 до 7 — 8 лет образуется, основываясь непосредственно на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям.

С 7 — 8 до 11 — 12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватывать в интуиции.

Наконец, с 11 — 12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый рефлексивный интеллект.

Клюге К.-Й.

ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ: «ДУМАЯ, ДЕЛАТЬ ХОД КОНЕМ»

Из книги: Основные современные концепции творчества

и одаренности, ст. «Цель обучения интеллектуально

одаренных: «Думая, делать ход конем».

Под ред. Д. Б. Богоявленской

М.: Молодая гвардия, 1997. С. 96—110.

ЧТО ТАКОЕ ЛАТЕРАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ?

Denk-Lat или Lat Denk — это особый вид мышления, который, прежде всего, доставляет удовольствие. Требуются не только знания и умение комбинировать. Самое важное в латеральном мышлении — это применять фантазию и иметь мужество. Фантазия и мужество играют особую роль. Латеральное мышление часто сравнивают с деревом. Дерево растет не только вверх, но в ширину, вперед, назад. Некоторые ветви растут вниз. В нашей летней программе юноши и девушки получают возможность думать так, как растут ветви деревьев. Здесь огромное пространство для развития латерального мышления.

При данной методике можно и нужно рассматривать также фантазии, которые сначала кажутся молодым людям сумасшедшими, например, идеи решения вопроса «Как яблоко попало в бутылку?» В словаре иностранных слов я нашел следующее определение: «Латеральное мышление — это разновидность мышления, которое пытается подключить к осмыслению все стороны проблемы, причем могут быть использованы необычные, неиспользуемые при логическом мышлении методы». Вместо выбора определенного направления перед или во время размышления (к чему стремится обычная школа) нашим юношам и девушкам предлагается подумать в разных направлениях, чтобы узнать, не скрываются ли там еще какие-нибудь интересные возможности. В этой связи важно обращать внимание на то, чтобы мыслящие латерально, невзирая на свободу выбора идей, не забывали о цели, которую они хотели достичь. Мы проводим различие между латеральным и вертикальным мышлением следующим образом:

Латеральное мышление...

— допускает параллельное существование разных идей! Учитель ставит перед классом проблему на обдумывание. Разные ученики предлагают разные начальные варианты решения

77

проблемы. Каждый ученик получает возможность подойти к решению проблемы по-своему. При сравнении вариантов решения станет ясно, есть ли особо эффективное решение. Латеральное мышление...

— позволяет ученикам использовать воображение в разных направлениях!

— означает использование окольного пути, если он приведет к цели! Путь в школу, которым ученики пользуются по традиции, стал привычным для многих. Те же самые ученики знают другую дорогу, более длинную, которая ведет мимо лугов и лесов. Этот путь требует немного больше времени. Зато ученики могут порадоваться лугам и полям и получить новые впечатления. Латеральное мышление...

— означает, что, размышляя, разрешено «делать ход конем»! Существуют вопросы, а также проблемы, при которых создается впечатление, что обдумывать их бессмысленно, так как кажется, что они не имеют решения. В таких случаях молодым участникам целесообразно попытаться «сделать ход конем» и просто испробовать то, что в обычной ситуации они не стали бы делать.

Латеральное мышление это...

— творчество и созидание! Если Вы создаете много идей, то Вы открываете перед собой много

разных — особенных и очень
личных — путей решения проблемы.

Ваше воображение и ваши идеи помогают вам использовать свои возможности и играючи достичь

цели.

Латеральное мышление...

— дает много путей решения проблемы! Речь не идет о том, чтобы найти единственно правильный путь, а о том, чтобы открыть как можно больше способов решения проблемы. К примеру, исследовательские туры в рамках Университетских летних программ. Юноши и девушки хотят пойти в поход. Старт и финиш находятся на некотором удалении друг от друга. Существует много различных способов преодолеть это расстояние. Есть долгий, равнинный путь, есть короткий и крутой, есть извилистый и прямой, а также комбинированный путь. Решающим является и всегда будет попытка найти как можно больше путей, ведущих к желаемой цели.

78

Латеральное мышление...

— ничего не исключает, а, наоборот, включает. (Старается найти новые пути.) Даже тот путь, который кажется участникам программы неудобным или бесполезным, не исключается латеральным мышлением в нашей летней программе. Каждый путь имеет свои особенности и демонстрирует преимущества, которые участники, вероятно, не увидели с первого взгляда, но которые могут оказать ценную помощь в приобретении информации. Представьте себе, например, заснеженный зимний ландшафт. Участникам дается следующее задание: «Свои каникулы ты проведешь с родителями и несколькими друзьями в лесу в одиноко стоящей горной хижине. Половину пути на гору вы проделаете на автомобиле, далее вам придется выйти из машины и идти пешком, так как продолжать путь на машине невозможно. На выбор предоставляется два возможных пути. Более широкая дорога удобно ведет в гору, делая большие повороты. Вторая дорога крутая, но почти не имеет поворотов и приводит почти к самой хижине. Взрослые ни в коем случае не хотят идти по крутой дороге, так как к хижине необходимо принести груз. Ты решаешься вместе с двумя друзьями, несмотря на рюкзак, пойти по крутому подъему. Карабкаясь на гору, вы замечаете чудесно расположенное замерзшее горное озеро, которое позже все используют как место катания с горы. Если бы все отказались от использования этого пути, возможно, что это озеро вовсе не было бы открыто, и все были бы лишены возможности покататься с горы».

Далее, я остановлюсь на вертикальном или логическом мышлении. Вертикальное мышление — это другой метод мышления, которому преимущественно учат и который практикуют в немецких школах. Вертикальное или логическое мышление можно сравнить с домом, в котором один этаж строится над другим. Его отличают следующие признаки:

Вертикальное мышление...

- допускает различные мысли только в определенной последовательности !
- означает, что мысли должны следовать одна за другой, как один этаж дома следует за другим!
- означает мышление по прямой линии!
- логично и целенаправленно!
- выбирает самый многообещающий путь решения.
- ищет путь, исключая другие пути решения. Я предостерегаю Вас от мысли, что эти методы мышления взаимоисключают друг друга. Оба метода превосходно дополняют

79

друг друга. Представляя следующую модель латерального мышления, я разъясню, как хорошо оно дополняется вертикальным мышлением.

Первым методом латерального мышления считается мышление «ход конем». Мы, педагоги — представители педагогики обогащения Университетской программы для школьников — наблюдаем, как участники в процессе поиска решения проблемы «заходят в тупик». В этот момент мы предлагаем молодым людям приемы латерального мышления для того, чтобы прийти к цели другим путем.

Этот процесс я проиллюстрирую на одном примере.

Ученик получает математическое задание, решение которого кажется не очень сложным. Чтобы принять решение, он пытается рассуждать логически, шаг за шагом в соответствии с принципом вертикального мышления, однако ему не удается найти решение. Он «зашел в тупик».

Используя латеральное мышление, можно было бы начать поиск решения не с начала, а, например, с предположительного результата или с середины, в обратной последовательности или как-нибудь иначе. Приведем пример подобного задания, которое мы охотно предлагаем 10— 18-тилетним участникам.

У отца было трое сыновей. Когда они достигли возраста, позволяющего начать собственное дело, он собрал их вместе и сказал: «Мои дорогие сыновья, мне принадлежат 19 верблюдов, которых я сейчас, когда пришло время, хочу разделить между вами. Я решил, что мой старший сын получит половину, мой второй сын — четверть, а мой младший сын — пятую часть всех верблюдов. «Но отец, — взволнованно закричали братья, перебивая друг друга, — число 19 не делится ни на 2, ни

на 4, ни на 5. Как же нам поделить верблюдов?» Такую трудную проблему не может решить даже мудрый отец. Об этой проблеме услышал мудрец (им мог бы стать участник программы с латеральным мышлением). Он предложил свою помощь, и вскоре после того все верблюды были поделены точно в соответствии с указаниями отца.

<...>

Следовательно, логическое и латеральное мышление не конкурируют друг с другом, а превосходно дополняют друг друга. Обе разновидности мышления действенны и необходимы, причем, латеральное

мышление является творческим, создающим идеи инструментом мышления, а логическое мышление является контролирующим. Все идеи и мысли, которые интеллектуально-одаренный создает с помощью латерального мышления, должны быть впоследствии логичными. Без логики они не были бы

80

ни полезны, ни пригодны для повседневной жизни, как для интеллектуально одаренных, так и для других людей. Из сказанного выше я делаю вывод: как логическому, так и латеральному мышлению можно научиться! Во время Университетской летней программы интеллектуально одаренные и высокомотивированные молодые люди учатся метакогнитивной компетенции и учатся мыслить латерально. Латеральное мышление дает возможность детям и молодым людям вскрывать свои модели мышления, изменять их структуру и перестраивать в оптимальную форму. Они сохраняют свои прежние модели мышления, приобретают новые и расширяют таким образом свои мыслительные способности.

Мне абсолютно ясно, что при латеральном мышлении не идет речь ни о новом направлении развития, ни о специальном творческом таланте. Латеральное мышление дает возможность интеллектуально одаренным, а также всем остальным людям, эффективнее использовать потенциал своего мышления и мощности обработки информации.

Я подвожу итог: латеральное мышление отличается своей продуктивностью. Латеральное мышление создает много идей и мыслей в независимости от того, являются ли они «правильными», логичными, сумасшедшими или утопическими. Линус Пау-линг формулировал поиск идей таким образом: «Лучший путь получения хорошей идеи — это создание большого количества идей». Логическое мышление, напротив, характеризуется претензией на «правильность» своих высказываний. Речь идет не о том, чтобы найти много ответов, а о том, чтобы найти «правильный». Латеральное мышление не исключает, а, наоборот, стремится открыть и освоить новые, необычные и до сих пор спорные пути. Логическое мышление, наоборот, ищет один путь, исключая все остальные. При таком способе мышления очень вероятно, что будут исключены другие, не менее эффективные пути. При латеральном мышлении очень важно, чтобы думающий принимал свои идеи даже в том случае, если они кажутся «сумасшедшими». Часто такие «сумасшедшие» идеи являются мостиком к другой идее, которая, вероятно, выведет интеллектуально одаренного на правильный след. Нильс Бор считал, что, в первую очередь, «сумасшедшее» мышление является важным фактором создания решающих идей. Однажды во время проведения мозгового штурма было сказано: «Все мы знаем, что ваша идея сумасшедшая. Вопрос в том, достаточно ли она сумасшедшая». Огромная заслуга «сумасшедших» идей в том, что они действуют как толчок и тем самым побуждают к дальнейшему мышлению. Инструменты мышления, которые я представил вам в начале

81

статьи, должны побудить вас, читателя, покинуть путь линейного мышления и начать «делать ход конем» в процессе мышления для того, чтобы испробовать другие возможности подхода к проблеме или заданию. Особенно в том случае, когда на выбранном сначала пути думающий зашел в тупик. Том Хиршфильд поддерживает нас, утверждая: «Второй заход к одной и той же проблеме следует делать в совершенно другом направлении». Таким образом, латеральное мышление порождает максимальное количество предложений решения проблемы, в то время как логическое мышление довольствуется, как правило, одним правильным путем решения проблемы. В определенных обстоятельствах один правильный путь решения действительно может быть достаточным, например, если должно быть решено математическое задание. Если же думающий имеет только одну идею, но и довольствуется этим решением, он сам лишает себя возможности подобающе оценить качество этой идеи. Я спрашиваю вас: «Откуда вы знаете, что этот ответ лучший, если выбрали единственный ответ как правильный». Эмиль Чартье говорит: «Нет ничего более опасного, чем идея, которая окажется вашей единственной идеей». Эксперт по проблемам мышления Рей Долби писал относительно темы изобретений следующее: «Придумывать новое — это дар, которым обладают некоторые люди. Однако можно научиться изобретать. Нужно только иметь силу воли, не использовать сразу первое решение, так как действительно элегантно решение находится «за ближайшим углом». Изобретателем является тот, кто говорит: «Да, так это сделать можно, но мне кажется, что это еще не оптимальное решение». И тогда он снова принимается размышлять. Латеральное мышление открывает возможности для выражения и поиска новых идей. Мысля и действуя, можно значительно расширить свои возможности. Инструменты мышления, представленные в Университетской летней программе, дают опору и ориентацию для того, чтобы не потеряться среди многообразия идей.

Хеллер К.А. ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Из книги: Основные современные концепции творчества и одаренности, ст. «Диагностика и развитие одаренных детей и подростков». Под ред. проф. Д. Б. Богоявленской М: Молодая

гвардия, 1997. С. 243-259.

Во всем мире проблема одаренности вызывает все больший интерес после того, как в течение многих лет она либо замалчивалась, либо подвергалась яростным нападкам. В отличие от этого проблемы людей с физическими недостатками и связанные с ними вопросы помощи так называемым ущемленным социальным группам были главной темой обсуждения в 70 — 80-е гг., пока не было признано, что и высокоодаренные дети и подростки заслуживают внимания и им также необходимы консультирование и

помощь. Еще в 1916 г. в Гамбурге Уильям Штерн выступал с требованием диагностики и помощи особо одаренным ученикам, которое в Германии практически на полвека было предано забвению. Ниже в свете современных теорий одаренности рассматриваются понятие одаренности и используемые программы, далее подробно обсуждаются методические проблемы диагностики, а также особые основания для консультирования одаренных и стратегии помощи им.

В ЗАЩИТУ МНОГОФАКТОРНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОДАРЕННОСТИ

Каждое определение необходимо рассматривать в зависимости, по крайней мере, от двух факторов, а именно: его связи с практикой и с теоретической основой — это справедливо и в отношении одаренности. Поскольку определения одаренности не являются самоцелью, а служат, например, для диагностирования учеников, которым стоит помочь, было бы полезным следующее определение: «одаренность» — это индивидуальные способности к выдающимся достижениям по сравнению с референтной группой. Достоинство определений одаренности, связанных с критерием достижений, — в относительно ясном решении того, действительно ли человек одаренный. В то же время — и это очень важно в педагогическом отношении — им присущ один серьезный недостаток, а именно: риск не заметить тех одаренных, развитию потенциала которых препятствовали неблагоприятные мотивационные или иные некогнитивные личностные

83

характеристики и условия социализации, и не предоставить им помощи. В группу риска могут входить одаренные девочки, представители меньшинств или проблемные подростки, в первую очередь, так называемые «недостиженцы», т. е. ученики, которые в силу личностных или социальных факторов не могут реализовать свой потенциал в учебе. Поэтому, с педагогической точки зрения, удовлетворительными будут определения одаренности, связанные с предпосылками достижений, причем, несомненно, всегда необходимо учитывать влияние социального учебного окружения. Таким образом мы определяем одаренность как индивидуальные (когнитивные и мотивационные) личностные предпосылки высоких достижений в одной или более областях. При этом развитие способностей понимается как взаимодействие или как продукт взаимодействия индивидуальных внутренних задатков и внешних факторов социализации.

Зависимость понятия одаренности от теоретического подхода можно наглядно продемонстрировать с помощью следующих примеров. В традиционном подходе Термана высокая одаренность определялась с помощью критического значения IQ, например, 130 (превышение на два стандартных значения среднего IQ = 100). Такое определение IQ как показателя общего интеллекта (или уровня интеллекта) имеет смысл для некоторых целей исследования: классификации различных групп одаренных, например, генетических исследований близнецов или младших школьников. Применительно к диагностике одаренных учеников средней школы, с целью оказания им педагогической помощи, такой подход не целесообразен. Многофакторные концепции одаренности лучше удовлетворяют требованиям психологического консультирования. Поэтому не удивительно, что новые модели одаренности отказались от IQ как основания для ее определения, как это демонстрирует Ховард Гарднер в его теории множественных видов интеллекта. Гарднер различает семь независимых видов интеллекта в своей модели одаренности.

Многомерные модели одаренности были разработаны также Ганье или Хеллером и Хани. В модели Ф. Ганье были выделены интеллектуальные, креативные, социально-аффективные, сенсомоторные и другие виды способностей, а также различные области приложения таланта (искусство, спорт, естественные науки и техника, воспитание, здравоохранение и т.д.).

Оформление таланта происходит под влиянием надежного Moderatoransatz (интра- и интерличностного катализаторов). В Мюнхенской модели «одаренность» и «талант» рассматриваются как различные понятия. Подобного разведения понятий не было до настоящего

84

времени ни в немецкой, ни в английской литературе и, вероятно, не будет, потому я использую оба понятия как синонимичные.

В Мюнхенской модели одаренности также разграничиваются различные формы одаренности, относительно независимые в содержательном плане, которые важны для достижений в отдельных областях. Эта модель показывает не только влияние когнитивных предсказателей одаренности на критерии достижений, но и воздействие на них некогнитивных, (например, мотивационных) личностных факторов, а также связь социокультурных условий. Эта концепция хорошо зарекомендовала себя как базовая модель для дифференциации различных форм одаренности и для причинного анализа высоких достижений в школьной и внешкольной сферах, как в Мюнхенском лонгитюдном исследовании, так и в ряде последующих исследований.

В Мюнхенском лонгитюдном исследовании более 2000 одаренных школьников Германии (с первого по выпускной класс) в течение трех лет ежегодно обследовались с помощью комплекса методик диагностики когнитивной одаренности, личностных особенностей, школьных и внешкольных достижений, социального окружения. Экспериментальные результаты этого (продолжающегося и в настоящее время) исследования показали, что факторы Мюнхенской модели одаренности (интеллект, креативность, социальная компетентность, музыкальные и

психомоторные способности) являются независимыми, по крайней мере, на уровне средней школы, что подтверждает гипотезу о специфических областях одаренности. Мотивация к достижениям, настойчивость, устойчивость к стрессу и другие личностные качества, а не только способности, были типичны для достигавших наибольшего успеха учащихся. В исследовании были проанализированы различные аспекты развития одаренности в школьном возрасте,

рассмотрено влияние личностных факторов и факторов окружения на успешность школьной и внешкольной деятельности.

Согласно результатам исследований высокоодаренные отличаются от среднеодаренных по следующим диагностически значимым личностным параметрам:

- высокие интеллектуальные способности;
- выдающиеся креативные способности (например, оригинальность, гибкость, разработанность);
- способность к более быстрому усвоению и выдающаяся память;
- интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; 85
- интернальный локус контроля и высокая личностная ответственность;
- убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений;
- позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой. Этот список, как показывает обзор литературы, может быть продолжен. Здесь я обращаюсь только к нескольким принципиальным проблемам диагностики и должен по остальным проблемам отослать читателя к имеющимся публикациям.

ОСОБЫЕ ПРИЧИНЫ ДЛЯ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ И СТРАТЕГИИ ИХ РАЗВИТИЯ

Наиболее серьезная проблема для одаренных детей заключается в огромном разрыве между их зрелым интеллектом и «незрелыми» чувствами, которые соответствуют их хронологическому возрасту. Одаренные дети вполне осознают свою необыкновенность и часто чувствуют себя изолированными. Родители талантливых детей часто жалуются на то, что их дети отличаются от так называемых нормальных детей, они часто нетерпеливы и гиперактивны. Для того чтобы такое и подобное поведение не стало тяжелым бременем, требуются своевременная диагностика и консультирование.

В школе тоже появляются особые проблемы. У некоторых детей проявляются поведенческие трудности и проблемы с контактами, другие становятся недостиженцами, т. е. явно не достигают ожидаемых результатов (связанных с уровнем их интеллекта).

Особые проблемы возникают у высокоодаренных девочек, из-за полоролевых стереотипов, и у детей с неблагоприятными условиями социализации в семье. Поэтому необходимо целенаправленное консультирование одаренных детей и подростков, а также их родителей. Следует обратить внимание родителей и воспитателей или учителей на то, что дети, которых считают трудными, тоже могут быть одаренными. Кроме того, существуют доказательства того, что незнание об очень высоком интеллекте и отсутствие помощи ребенку влияет на уровень психического риска, особенно при происхождении ребенка из низкого социального слоя. В своем исследовании клинических проблем детей с поведенческими отклонениями, обладающих очень высоким уровнем интеллекта, Шмидт установил, что наибольшие отклонения проявлялись у тех детей, чьи матери перешли из более

86

низкого в более высокий социальный класс и чьи родители из среднего и высшего класса не обращали особого внимания на ребенка. Согласно Фегеру, консультирование при нарушенных взаимоотношениях родителей и детей необходимо при следующих обстоятельствах: при безразличии родителей или в случае, когда родители отвергают ребенка, а также если родители психически больны. <...>

Согласно Говану и Демосу, следующие условия часто могут стать стрессогенными для одаренных детей: недостаток заданий, предъявляющих высокие требования (особенно в начальной школе), отсутствие возможности общения с одаренными сверстниками, нехватка информации о возможности подходящих занятий, скука и нетерпение на уроке, отсутствие мотивации, независимость мыслей и суждений, перфекционистские тенденции и т. д.

Фоке обобщает ситуацию высокоодаренных девочек на основе длительных наблюдений в университете Джонса Хопкинса в Балтиморе следующим образом: девочки, высокоодаренные в области математики, по сравнению с высокоодаренными мальчиками, демонстрируют меньшую уверенность в себе, получают меньше поддержки от родителей, учителей и сверстников, меньше признают значение математики и у них менее ясные цели. В дальнейшем они бывают в меньшей степени готовы рисковать в интеллектуальной деятельности и школьной сфере, их ценности, интересы, а также ожидания меньше соответствуют их способностям, чем у одаренных мальчиков. Поэтому при организации консультационной службы для одаренных необходимо обращать внимание на специфические проблемы одаренных девочек, связанные с социализацией. Другими целевыми группами являются дети, у которых, в силу географически-экологических и/или экономических факторов, проблематичной ситуации в семье или физических и психических особенностей, не было возможности развивать свои способности. На детей иммигрантов, на которых до настоящего времени не обращали внимания, или культурные проблемы помощи одаренным указывают Фегер и Фразьер.

Особые причины для консультирования одаренных возникают в большинстве случаев тогда, когда на пути развития способностей и достижений возникают препятствия. Для этого, наряду с личностно-психологическими основаниями, например, опережающим развитием в когнитивной

области или диссинхронией, учитываются неблагоприятные каузальные атрибуции и мотивационные барьеры, прежде всего неблагоприятные условия социализации. На основе международной практики консультирования одаренных получается относительно однородный перечень

поводов для консультации. Они варьируют в зависимости от регионального предложения в области консультирования, возраста, пола клиентов, частично от уровня интеллекта и искомой формы школы, школьных и семейных условий социализации, социальных связей (со сверстниками). <...>

Согласно спискам приоритетных причин, требующих консультаций, составленным Келлером в Баден-Вюртенбергской консультации по проблемам образования, первое место (50%) занимают проблемы с учебой и достижениями, за ними следуют проблемы, связанные с принятием решения (30%) и поведенческими нарушениями (20%) в качестве повода для консультирования. Такая статистика становится понятной, если принять во внимание основную задачу Баден-Вюртенбергской консультации по образованию: школьная сфера и консультации по высшему образованию. Это подтверждают данные Мюллера, согласно которым родители одаренных учащихся ждут профессиональной помощи от школьных психологов в случае поведенческих проблем, сложностей с учебой, достижениями и уровнем требований.

Вывод: хотя спектр специфических поводов для консультации одаренных, происходящих из различных источников, охватывает во многом сходные проблемы, он меняется в зависимости от особенностей местного предложения консультирования. На структуру спроса, таким образом, влияет специфика предложения. Поэтому при расширении предложения консультирования следует обратить внимание на то, чтобы основные потребности клиентов консультации для одаренных удовлетворялись с помощью достаточно разнообразных услуг.

В заключение, применительно к практике консультирования одаренных, необходимо вынести на обсуждение следующие тезисы:

1. Целенаправленное развитие одаренных едва ли возможно без достаточно надежной диагностической информации. Оно, по меньшей мере, не обещает большого успеха. Это особенно справедливо в отношении воспитания и образования одаренных детей.
2. До настоящего времени условия индивидуального и пси-хо-социального хода развития систематически изучались только в отдельных лонгитюдных исследованиях. Знание их необходимо для индивидуализированных мер по стимулированию и развитию. Сверх этого необходимо ожидать важных рекомендаций по социализации или профилактическим мерам.
3. Наряду с дальнейшим развитием и апробированием теоретических концепций в консультировании одаренных необходимы

88

также развитие консультирования родителей, а также подготовка и повышение квалификации консультантов. При этом научные данные о переживаниях и поведении одаренных, а также благоприятных и неблагоприятных условиях их развития и социализации должны быть использованы в соответствующих формах социального и педагогического обращения с одаренными детьми и подростками. <...>

На основе многолетнего опыта в области консультирования одаренных Фегер и Прадо выдвигают следующие требования к квалифицированным консультантам, которыми следует завершить нашу тему.

— Глубокое знание литературы по исследованию одаренности и способность вырабатывать соответствующие предложения для взаимодействия с родителями, учителями, а также одаренными учениками.

— Основательное знание (немецкой) школьной системы с ее федеративной структурой и различиями в организационной форме, юридическими основаниями и распоряжениями (например, правила перевода из класса в класс, выбор предметов и т.д.), а также требованиями к программе отдельных типов школ и возможностей внешкольной деятельности в случае одаренности. В этой связи важно, с психологической точки зрения, знание деталей одной и той же школьной системы (в различных федеративных землях, государственных и земельных регионах или в более крупном региональном районе), связанных с требующимися профилями, микроклиматом в школе и воспитанием, а также установками по отношению к высокоодаренным детям и подросткам.

— Позитивные связи не только с клиентами консультации, но и другими людьми и институтами, которые занимаются проблемами одаренных. Пока деятельность в этой области представляет собой новаторскую работу, будет целесообразным тесное сотрудничество всех участников и заинтересованных лиц. К ним также относятся инициативные группы родителей и учителей, которые, однако, как показывает опыт, следует организовывать под достаточным психологическим наблюдением. Только таким образом может быть оказана максимально возможная помощь при одновременном сведении до минимума нежелательных побочных действий.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.

КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Из книги: Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М.: 1994. С. 53—58 <...>

Ключевой для теории Выготского является ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ. Замечательные идеи в этой области высказывали современники Выготского — эволюционисты биологи В. А.

Вагнер и А. Н. Северцев. Первый настаивал на том, что у психологии должны быть значительно более тесные связи с общей биологией, с теорией эволюции и высказывал опасения по поводу того, что слишком тесные связи психологии с физиологией могут деформировать психологическую науку, направить ее поиски по ложному следу (сейчас мы знаем, что эти опасения не были лишены оснований). А. Н. Северцев в то же время обратился к психической реальности для объяснения эволюционного процесса, считая, что психика является фактором биологической эволюции. Похожим можно считать и мнение Л. С. Выготского о том, что

биологическое, жизненное значение психики — необходимое условие существования научной психологии.

В те же годы начало формироваться новое антигомеостатическое направление в физиологии. Мы имеем в виду прежде всего работы А. А. Ухтомского и Н. А. Бернштейна. Эти ученые высказывали идеи о том, что имеется особый класс функциональных, а не анатомоморфологических органов индивида. А. А. Ухтомский, чтобы подчеркнуть различия между двумя типами органов, уподоблял функциональный орган «вихревому движению» Декарта. К числу таких органов они относили доминанту, парабриоз, интегральный образ, движение (О. Мандельштам тогда же писал о том, что представление — это такой же орган, как печень и сердце). Перечисленные органы представляют собой новообразования, складывающиеся в процессе индивидуального (онтогенетического) развития. Позже это направление исследований получило название физиологии активности.

Сам Л. С. Выготский рассматривал высшие психические функции и сознание как **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ИЛИ ОРГАНЫ** индивида. В настоящее же время происходит все более тесное сближение физиологии активности, развиваемой последователями Н. А. Бернштейна, и психологической теории деятельности, развиваемой школой Л. С. Выготского. В последней

90

накоплен и осмыслен опыт формирования функциональных органов индивида (образов, действий, установок, когнитивных схем и карт и т. п.), что и позволило ей составить концептуальную основу современной детской, педагогической, медицинской, инженерной и социальной психологии. Это оказалось возможным, потому что Л. С. Выготский относился к субъективному, психическому как к реальному (ср. с поучительным замечанием А. А. Ухтомского о том, что субъективное во многих случаях оказывается значительно более объективным, чем так называемое объективное).

Большое место в научных исканиях Л. С. Выготского занимали **ПРОБЛЕМЫ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ**, проблемы происхождения и функций **СОЗНАНИЯ**. В этих областях работали М. М. Бахтин, Н. Я. Марр, Г. Г. Шпет. Все они занимались проблемой происхождения языка, справедливо считая его основой сознания. Г. Г. Шпет был одним из первых, кто развивал представления о функциональной структуре слова, о многочисленных фазах понимания его различных слоев и пластов. Выражаясь современным языком, он предложил гетерархическую модель процесса понимания слова, которая учитывала сложность строения его внешней и внутренней форм. Н. Я. Марр исследовал генезис языка и связал его происхождение с осуществлением предметно-практических действий, а также со знаковыми (жестово-кинестическими) формами отображения и выражения этих действий. М. М. Бахтин развивал идеи диалогизма и полифоничности сознания. Знакомство с этими положениями оказало существенное влияние на развитие идей Л. С. Выготского о системном строении и формировании человеческого сознания, **О МЕХАНИЗМАХ ИНТЕРИ-ОРИЗАЦИИ И О ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ** высших психических функций.

Опираясь на эти положения, он успешно развивал исследования внешнего и внутреннего, идею связи действий и знаков в онтогенезе детской психики, представления о том, что бытийные и знаковые слои сознания генетически предшествуют собственно рефлексивным его слоям. Согласно Л. С. Выготскому, в мышлении и в сознании можно выделить два слоя: сознание для сознания и бытие в сознании. Эта идея принципиально важна для нас. Однако, обратимся к самому Выготскому: «... в период сильного возбуждения нередко появляется ощущение колоссальной мощи. Это чувство внезапно появляется и поднимает индивида на новый более высокий уровень деятельности. В этих сильных эмоциях возбуждение и ощущение силы сливаются, освобождая тем самым запасенную, неведомую до того времени энергию и доводя до

91

сознания незабываемые ощущения возможной победы». Источником бытийных характеристик сознания является предметное и социальное действие.

Л. С. Выготский развивал представления о единстве аффекта и интеллекта. «За мыслью, — писал он, — обязательно стоит аффективная и волевая тенденция». Сейчас это единство считается общепринятым и выражается в таких понятиях, как «познавательное отношение», «личностное знание».

Интересные соображения на этот счет имеются в рукописном наследии ближайшего ученика и последователя Л. С. Выготского — А. В. Запорожца, развивавшего идеи своего учителя об эмоциях: «Обычно люди сетуют на то, что разумные намерения и решения не реализуются вследствие того, что они подавляются аффектом. Однако, при этом забывают, что при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль, пришедшая человеку в голову, побуждала его к действию. Весьма существенно и жизненно целесообразно то, что, чтобы приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом, в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого решения для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов». ■

Л. С. Выготский многое сделал для построения **КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЭМОЦИЙ**.

Ее прототипом является учение о страстях Б.Спинозы: «Под аффектами,—писал Спиноза, — я разумею состояния тела, которые увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее, а вместе с тем и идеи этих состояний». Л. С. Выготский писал, что «в учении Спинозы содержится, образуя ее самое глубокое и внутреннее ядро, именно то, чего нет ни в одной из двух частей, на которые распалась современная психология эмоций: единство причинного объяснения и проблемы жизненного значения человеческих страстей, единство описательной и объяснительной психологии чувств».

Характеризуя исследования отношений между страстями и познавательными процессами в современной ему психологии эмоций, имеющей в качестве своего прототипа картезианский дуализм, Выготский писал о полной бессмысленности, абсолютной случайности, совершенной бесструктурности и бессвязности, которые царят в этой области: «Любая комбинация оказывается равно бессмысленной и потому равно возможной, алгебраические комбинации мертвых абстракций празднуют высший триумф, вытравлено последнее веяние живой психической жизни».

92

Л. С. Выготского и его соратников заботила проблема выяснения реальной роли эмоций в жизни и механизма их действия. А. В. Запорожец, развивая идеи о функциональных системах и органах, рассматривал эмоции как орган индивидуальности, ядро личности. Он принимал положение Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта не как данное, а как заданное и пытался понять строение функциональной системы интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, обеспечивающей единую регуляцию поведения и деятельности субъекта. А. В. Запорожец исследовал формирование внутренней деятельности аффективно-образного воображения, которая, согласно Л. С. Выготскому, является «вторым выражением» человеческих эмоций. Включаясь в единую систему, эмоции становятся «умными», обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего важную роль в смыслообразовании и целеполагании.

А. В. Запорожец применил к изучению эмоций центральные для теории культурно-исторической детерминации психики принципы интериоризации и опосредования. Интериоризация — процесс изначально социальный, имплицитно включающий в себя такие формообразующие факторы, как общение, совокупное действие, совместно-распределенная деятельность и т. д. Сравнивая когнитивную и эмоциональную составляющие регуляции поведения, А. В. Запорожец находил в них сходные и различные черты. Когнитивная регуляция характеризуется согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорных и перцептивных эталонов, предметных и концептуальных значений, образов, оперативных единиц восприятия и памяти, образно-концептуальных моделей реальности, моторных схем и программ) с целями и задачами деятельности, со сложившимися представлениями об объективном значении проблемной ситуации и ее компонентов и тех ее преобразований, которые должны быть произведены для достижения требуемого объективного результата. В отличие от этого эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода внутренних средств (личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуждения личности и т. д.) с общей направленностью и динамикой поведения.

Поставив задачу изучения не только отражательной, но и жизненной, регуляторной функции эмоций, Л. С. Выготский и А. В. Запорожец открыли перед психологией увлекательную область

93

исследования ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ И ФОРМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЭМОЦИЙ. Выразительное движение — лишь внешнее проявление уже имеющегося чувства, а не способ его существования, формирования и развития. Они возражали против натуралистического отождествления выразительных движений животных и человека: «Иллюзия тождества создавалась вследствие того, что не учитывался символизм определенных форм выразительности человека, при которых она, обладая внешним сходством с выразительностью животных (оскал зубов, мышечное напряжение, агрессивная поза), может иметь совершенно другой смысл (более глубокий и обобщенный), чем у наших животных предков». Прекрасно об этом писал и Г. Г. Шпет: «Как чумы или глупости, надо поэтому бояться и остерегаться в особенности теорий, похваляющихся «объяснить» одно из другого, «происхождение» смысла разумного слова из бессмысленного вопля, «происхождение» понимания и разума из перепуганного дрожания и ослабленной судороги протоантропоса. Такое «объяснение» есть только занавешение срамной картинкой голого неведения».

Завершим на этом, конечно же, неполный обзор теорий и идей, которые предшествовали или создавались одновременно с культурно-исторической теорией развития психики и сознания, и перейдем к проблемам сегодняшним, ведь нам важно выявить современное значение этой теории. Важнейшей причиной ее актуальности в наши дни является внимание Выготского к проблемам обучения и развития подрастающего поколения, к формированию сознания и личности. В одной из лекций Л. С. Выготский, рассматривая развитие ребенка в связи с другими типами развития (эмбрионального, геологического, исторического и т. п.), говорил: «Можно ли себе представить, что, когда самый первобытный человек только-только появился 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 типов развития никогда дело не происходило 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

94

вещей не можем обнаружить и не находим...». «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». Следовательно, возникает задача анализа культурной и социальной среды развития ребенка с точки зрения того, насколько она может выполнять роль источника развития и задачи определения направления развития, которое этот источник задает. Решение этих задач необходимо прежде всего для того, чтобы ребенок овладевал не миром вещей, а миром созданных человечеством предметов и явлений, т. е. творениями культуры, в состав которых входит и мир человеческих деятельности. <...>

Абульханова-Славская К. А. СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ

Из книги: Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 126-149.

1. ВРЕМЯ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Все развитие психики человека осуществляется во времени, поэтому психологи постепенно стали выделять периоды, этапы, события, поворотные пункты. Появилось понятие жизненного пути, или индивидуальной истории (по аналогии с общественной), развитие психики определялось как протяженное, удлиненное, изменяющееся во времени, имеющее прошлое, настоящее, будущее. <...>

Почему именно психологическое время вызывает особый интерес? В первую очередь потому, что сегодня ученые-психологи ищут и определяют (наряду с социологами и обществоведами) оптимальные условия и характеристики процессов труда, отношений производства, коллективной и индивидуальной деятельности, изучают условия психологической совместимости людей, намечают способы рационального использования времени в системе «человек — машина», связанной со «скоростными» механизмами человека (такими, как скорость, темп, ритм и т.д.), с проблемой экономии времени за счет интенсификации. <...>

Временная регуляция охватывает как деятельность в целом (с точки зрения соответствия ее плану), так и определение отдельных ее этапов, участков (выбор подходящего момента для совершения отдельной операции, способа связи, перехода от одной операции к другой, сокращения промежутков между операциями и т. д.).

Социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать, «успеть». Оно может выступать как «движущей силой» развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем), так и его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени). Желание и необходимость соответствовать социальному времени, не отстать, «идти в ногу со временем» обуславливают такую стратегию организации времени, когда для того, чтобы не отстать, нужно «быть немного впереди». Стратегия «опережения» реального (хронологического) времени, планирования своих действий (событий)

96

«наперед» является стратегией активного преобразования, «резервирования» или, наоборот, «использования» своего наличного времени, превращения его в условие своего развития, реализации своих задач и т. д.

Стратегия (если ее можно так назвать) «запаздывания» предполагает пассивное перераспределение времени (по дням, месяцам, не сегодня, так завтра), которое не используется для развития, не выделяется в свободное время и т. д. С точки зрения рациональной организации времени различаются стратегии «активного учета» социальных нормативов времени (сроков, темпов) при соблюдении своих «интересов» и стратегии «пассивного приравнивания» к внешним временным требованиям, когда человек покорно им подчиняется, а его планы так и остаются планами. Стратегия «активного игнорирования» нормативов времени в результате приводит к безнадежному отставанию, к профессиональной и личной некомпетентности, к дезориентации в происходящем и т. д. Только выявив место индивида на «пересечении» различных времен жизни, часто действующих в противоположных направлениях, можно определить его роль как субъекта согласования, соотнесения, связывания всех этих времен. Каковы же реальные, жизненные критерии организации времени субъектом? Какими механизмами, средствами осуществляется эта организация? Для определения истинных критериев личностной организации времени мы ввели понятие своевременности. Своевременность выступает как предпосылка и условие адекватного (требованиям социального и личного времени) распределения времени. Без своевременности, т. е. без соответствия (согласования, координации) этих требований, невозможно оптимальное распределение времени жизни. Таким образом, можно сказать, что своевременность — это способ разрешения противоречия между социальным и личностным временем, способ приведения в соответствие внешних и внутренних условий жизни. Организация времени — это оптимальное соотнесение различных этапов, периодов жизни, установление оптимальной для личности последовательности жизненных событий, которое должно осуществляться личностью в срок (т. е. своевременно). Поэтому, возвращаясь к определению субъекта времени, можно сказать, что своевременность выступает как его неотъемлемое качество. <...>

Своевременность проявляется в адекватном внешним временным нормативам использовании

своих временных психических способностей и механизмов, в создании особой временной направленности деятельности, в ходе которой человек связывает

разорванные, разобщенные во времени объекты, придает им определенный ритм и скорость. Различной оказывается мотивирующая сила своевременности: у ряда людей ярко выражена жизненная торопливость, безотносительная к реальным, объективным обстоятельствам их жизни, как будто время постоянно подстегивает их, как будто они постоянно боятся упустить главное. Однако как бы ни различались формы проявления (или не проявления) своевременности, она является необходимым качеством личности, условием реализации ее индивидуальных и социальных возможностей.

Своевременность важна и при овладении профессией, включая получение образования и становление мастерства, прохождение этапов профессиональной жизни (карьеры). Она диктуется и существующими социальными нормами — оптимальными возрастными сроками прохождения соответствующих этапов и личностной потребностью в самореализации. Иногда, даже неосознанно человек ставит себе сроки, оценивая их несоблюдение как жизненную неудачу. Последовательность основных жизненных шагов (получение образования, вступление в брак, рождение детей, этапы карьеры) располагается каждым человеком в своеобразном ценностно-временном измерении, в соответствии с чем они и получают определенную личностную оценку («еще успею», «еще рано», «уже поздно», «скоро будет поздно»). Эти временные смысловые оценки часто являются важнейшей составляющей жизненной мотивации (или ее падения), а затем и регуляции реальных соотношений личности с объективным временем. Сознание того, что я не успел вовремя жениться, получить образование, сделать карьеру, существенно снижает самооценку личности и ее удовлетворенность жизнью. Своевременность — таково важнейшее из качеств личности как субъекта жизни, осознанное или переживаемое основание регуляции времени жизни. Это качество, как показывают наши исследования, *носит* индивидуально-типологический характер.

Индивидуальную способность к регуляции времени можно рассматривать как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени. Способность сосредоточивать максимум напряжения, усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливать психологически и объективно целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени. Личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие, может улавливать и выделять временные «пики»,

98

оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений.

При анализе способности к регуляции времени необходимо учитывать все уровни этой регуляции — от простого напряжения всех физических сил, нервно-психических усилий, включая целесообразное распределение памяти, внимания, мышления, воли, до организации деятельности в ее временной последовательности, скорости. При этом каждый уровень регуляции времени выступает средством решения задачи регуляции времени на следующем уровне. Например, психическая регуляция выступает средством решения задачи регуляции деятельности. В свою очередь регуляция деятельности является условием превращения личности в субъекта деятельности.

Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени — это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии. Высший уровень развития этой способности означает, что вся динамика жизни начинает зависеть от ее субъекта, темпов и характера его развития. Продуктивное использование времени, ориентация во времени, способность по-своему распределить время в условиях, когда время наступления событий неопределенно, когда отсутствует строгая детерминация времени, — это особые личностные временные способности, которые и обеспечивают своевременность, продуктивность, оптимальность ее общественной и личной жизни.

Однако личностный уровень организации времени не может быть выведен только из закономерностей и особенностей психологического времени. Сущность личностной организации времени может быть раскрыта через соотношение личности с таким целостным, специфическим, динамическим процессом, как ее жизненный путь.

В исследованиях жизненного пути личности наиболее важным для психологов оказалось определение субъективного времени. Далее необходимо было выявить специфику личностного времени, установить связь между субъективным и объективным временем, показать, как личность устанавливает эту связь, какую роль играет субъективное время в регуляции жизненного пути. Первоначально задача определения жизненного пути была поставлена Ш. Бюлер как нахождение интеграла биологического, исторического и индивидуально-биографического времени, в которой лишь угадывалась идея связи объективного и субъективного времени.

Сторонники событийного подхода к жизненному пути предложили его членение на события как некоторые кванты, которые способны придать ему динамику. Однако им не удалось связать внешние события с внутренними и тем самым соотнести их периодизацию с субъективным личностным временем. Субъективный ряд событий оказался связанным с объективным лишь случайным совпадением во времени. Личность не рассматривалась как основание связи субъективного и объективного времени.

Ограниченность подходов к жизненному пути состояла в том, что личность не рассматривалась как организатор жизненной динамики, жизненного пути. Генетическая теория личности, идея качественного изменения и развития личности в процессе жизни, которая разрабатывалась П. Жанэ, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейном и Л. С. Выготским, не была применена к анализу жизненного движения личности, не сомкнулась с представлением о личности, осуществляющей свою жизнь во времени. При анализе жизненного пути не рассматривался вопрос о том, как соотносится общественное и индивидуальное время в жизни личности. <...>

По нашему мнению, именно целостность и непрерывность сущностно характеризуют развитие личности на протяжении всего жизненного пути в отличие от возрастного развития. Для каждой личности существует свой, пронизывающий все ее возрасты, единый на протяжении всего времени жизни способ развития. Он может носить прогрессивный или регрессивный характер, может осуществляться гармонично или противоречиво (противоречия между потребностями-притязаниями и способностями, между творческим типом личности и нетворческим характером профессии, труда и т. д.), может быть интенсивным или экстенсивным, более индивидуализированным или типичным.

Личностное развитие многоуровнево и сложно. Оно включает и природно-психическое, к социокультурное развитие личности. Однако при всей разноплановости уровней развития, при их гетерохронности (Б.Г. Ананьев), ведущее противоречие возникает в результате несовпадения возрастающих возможностей личности и социально заданных условий их реализации (труд, общение и т. д.) или в результате социальных возможностей и неспособности личности к их использованию. Неполная, неадекватная самореализация — это уничтожение ценности, а тем самым растрата личностного времени. Необратимость хода жизни (в природном смысле) лишь усиливает остроту этого противоречия. <...>

Если способность к организации времени выступает как временное и ценностное упорядочение жизни, ее событий, этапов,

100

то активность в организации времени — это реальное созидание времени жизни, его умножение, расширение, наполнение. Это достигается различными путями: в одном случае — оптимальным использованием человеком своих природных и психических возможностей (резервов развития), в другом — нахождением личностью оптимально-индивидуального темпа жизни, выбором оптимальной стратегии поведения, в третьем — своевременным включением личности в социальные процессы, оптимальным соединением индивидуальной и коллективной активности. Здесь своевременность раскрывается в связи с динамикой объективного хода жизни, социальных процессов и событий. Активность личности при этом может проявляться своевременно или несвоевременно.

Анализ развития личности, ее способности к организации времени жизни обнаруживает, что управление временем со стороны личности носит или прямой, или опосредованный характер. Развитие личности (ее опыт, знания, способности и, наконец, зрелость) есть потенциальное время (или потенцирование времени), которым личность не может управлять непосредственно. Но активность превращает это потенциальное время в реальное время (актуальное время), увеличивая временные возможности личности. Активность интенсифицирует жизненные и личностные процессы, способствует более полному самовыражению и тем самым увеличивает ценность реального времени жизни. Способность личности к организации времени жизни есть непосредственное управление временем, овладение им.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЮДЬМИ ВРЕМЕНИ СВОЕЙ ЖИЗНИ

Психологи установили, что время жизни можно рассматривать типологически. Типы личности, более включенные в социальную динамику, находятся в более прямых, жестких (краткосрочных) временных связях с социальными условиями. Они получают от социальных ситуаций своего рода дополнительное ускорение. Типы личности, слабо включенные в социальные процессы, которые не осознают свободное время как ценность, как правило, наиболее статичны и обладают малым «ускорением», поскольку не знают, чем это время заполнить. Это два крайних типа. Личности первого типа живут преимущественно в сфере общественно необходимого времени, соответственно их время и более очерчено, от них требуется определенная производительность труда, определенная скорость. Одновременно они пользуются всеми ценностями общественного времени, они в меньшей

101

степени являются субъектами собственной жизни, распределителями ее времени. Личности противоположного (второго) типа, максимально высвобождающие свободное время для «подлинной» жизни, минимально включены в социальные процессы. Свободное время личностями этого типа осознается как личностная ценность, но не присваивается ими как ценность. Свободное время превращается в антиценность, т. е. растрачивается или становится безличностным, обедненным способом жизни.

Таким образом, в регуляции времени жизни просматриваются различные личностные способы.

Один из них заключается в максимальном соответствии требованиям общественного времени, в приравнивании к скоростям социальной жизни, к социальным требованиям, предъявляемым к личности. Другой состоит в том, чтобы, превратив время в самоценность, высвободить максимум свободного времени. Однако такие личности, как правило, не реализуют время как ценность, поскольку не используют его для своего развития. <...>

Но методологически важно определить сначала тип соотношения личности и общества, способ жизни личности, найденный ею в обществе, и только в зависимости от этого конкретного соотношения можно

выявить способ связи, соотношение общественного и личностного времени, способ регуляции личностью времени в смысле его ускорения, интенсивности, ценности.

Если соотношение индивидуального и общественного в жизни личности складывается сложно, противоречиво, т. е. личность не может включиться в общественную жизнь творческим образом, то собственно личностное время уничтожается как ценность, как способность, движение личности не идет ни по пути ускорения, ни по интенсивному пути. <...>

В самом общем виде развитие личности — это возрастание ее возможностей, возрастание и умножение личностного времени. Развитие во временном выражении — это своеобразная «производительность» (не труда, а самой жизни), разрешающая способность личности. Развитие, будь то собственно развитие или воспитание в своем временном выражении, — это форма потенцирования времени, создания временных резервов. Идея резервирования, сохранения времени, и его передачи в форме культуры, накопленного опыта должна быть распространена и на само развитие личности. Развитие в его оптимальных формах — это умножение и возрастание активности личности, которая есть не что иное, как жизненная «производительность».

В процессе жизни личность оптимально использует эти резервы (что нельзя считать самоактуализацией в биологическом

102

смысле, как предполагал А. Маслоу). Превращение резервов развития в движение, носящее более интенсивный характер, в самодетерминацию — это и есть задача, решаемая личностью на протяжении жизненного пути. Личность оказывается способной увеличить время жизни, умножить социальное время на временной потенциал своего развития. Она проводит свою линию, протягивает ее через все время жизни (более или менее последовательно), сохраняет основную задачу жизни, несмотря ни на какие изменения, обеспечивает определенную смысловую связь между прошлым, настоящим и будущим. Иногда для личности удержание этой линии представляет труднейшую жизненную проблему.

Активность личности может носить стихийный характер и достигать оптимальности случайным, подражательным путем. Или проявляя активность, личность может учитывать закономерности общественного времени, общественные требования, т. е., по существу, активно осуществлять общественно необходимые требования, последовательно и самостоятельно их реализовывать. На основании параметров активности, учета описанных выше типов, а также некоторых общих характеристик личности можно выделить четыре типа регуляции времени (по В. И. Ковалеву).

1. Стихийно-обыденный тип: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни. Она не успевает за временем, не может организовывать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление. Этот способ организации времени жизни характеризуется ситуативностью поведения, отсутствием личностной инициативы, т. е. краткосрочной и пассивной регуляцией.

2. Функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности. Однако инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, но не их объективные или субъективные последствия; отсутствует пролонгированная (длительная) регуляция времени жизни — жизненная линия. Данный тип является примером краткосрочной активной регуляции времени (событийное время).

3. Созерцательно-пролонгированный тип: личность пассивно относится ко времени, у нее отсутствует четкая организация времени жизни.

4. Созидательно-преобразующий тип: личность пролонгирование осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем.

103

Данная типология строилась всего по двум основаниям, но косвенно выявилась и ценность времени для каждого из типов, и возможность определения этой ценности. Так, для функционального типа значимыми выступают только данная ситуация и данный момент его активности; когда же «дело сделано», время теряет свою ценность. Новый подъем активности и расчет момента действия, соотношения внешних и внутренних сил и т. д. привязан только к следующей ситуации.

3. ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ

Наиболее интересные подходы к личностному времени сконцентрировались вокруг проблемы временной, или жизненной, перспективы (К. Левин, Л. Франк, И. Наттин, Р. Кастен-баум и др.). Говоря о проблеме временной перспективы, психологи сводят ее к сугубо субъективным параметрам времени, к определению его ценности. Одни психологи определяют будущее соотносительно с прошлым и настоящим, другие — с точки зрения его структурированности, третьи — ценностно-содержания. Мы предлагаем различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления.

Психологическая перспектива — это способность человека сознательно, мысленно предвидеть

будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Эта способность, как показывают наши исследования, зависит от типов личности. Так, у подростков (старшеклассников), находящихся в том возрасте, когда человек преимущественно живет будущим, выявляются различные психологические перспективы. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других — с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями (удачная карьера), у третьих — с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия связаны с ценностными

ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни. У некоторых подростков настоящее и будущее резко разделены в силу неопределенности (проблематичности) поступления в институт, профессионального выбора.

Личностная перспектива — это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Такая перспектива может быть даже у личности с бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением

104

о будущем (что может быть связано с бедной фантазией). Личностная перспектива — это прежде всего свойство личности, показатель ее зрелости, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.

Жизненная перспектива не всегда открывается тому, кто обладает психологической перспективой, т. е. способен предвидеть будущее, и даже не тому, кто обладает личностной перспективой, личностными возможностями, потенциалом, зрелостью. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения.

Чаще всего жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему оптимальных (т. е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, которые обладают все возрастающей ценностью. Совокупность таких отношений мы называем жизненной позицией, которая целостным образом определяет будущее личности. Жизненные рубежи, достигнутые человеком, способствуют ускорению достижения им жизненных целей, потребуют в будущем меньше усилий, в известном смысле обеспечивают, гарантируют это будущее. Человек, обладая личностной перспективой при отсутствии выработанной позиции, может быстро исчерпать свои личностные возможности, способности, попадая в периоды жизни, насыщенные трудностями, противоречиями или, напротив, бедные событиями, не способствующие развитию.

Социальные психологи и социологи уделяют много внимания проблемам выбора профессии, профессиональной адаптации, развития профессиональных способностей, удовлетворенности трудом и профессией. Б. Г. Ананьев отмечал, что трудовая деятельность выступает как условие и форма проявления зрелости личности (в том числе профессиональной). Однако вопрос о способе связи (или идентификации) личности с профессией не ставился. Между тем, по нашему мнению, характер связи (в том числе идентификации) личности с профессией определяет и потенциал ее движения в будущем, и удовлетворенность в настоящем, иными словами, и перспективу, и ретроспективу личности.

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Из книги: Современная американская психология развития. М.: 1986. С. 33-45.

<...> В настоящее время американская психология развития представляет собой весьма обширную область исследований, различных не только по конкретной проблематике, но и по объекту изучения, целям, методам, теоретическим основаниям. Возникнув первоначально как детская психология, психология развития в данное время не ограничивается изучением ребенка, детских возрастов онтогенеза. Напротив, подчеркивается необходимость охвата данной дисциплиной процессов развития на протяжении всей человеческой жизни, включая возрасты зрелости и старости. Относят к психологии развития и исследования по раннему онтогенезу поведения животных. Все большее распространение получает также взгляд на психологию развития как область, не ограниченную индивидуальным развитием организмов, а «направленную на установление всеобщих законов развития, на рассмотрение в свете единых генетических принципов филогенеза, онтогенеза и тех процессов развития, которые обычно относят к сфере патопсихологии, этнопсихологии, общей и дифференциальной психологии». Таким образом, психология развития непосредственно соприкасается с целым рядом психологических и смежных с ними дисциплин: общей и сравнительной психологией (психологией животных), социальной психологией, психолингвистикой, этнологией, генетикой, геронтологией, нейрофизиологией и др. Общим «радикалом», позволяющим американским ученым объединять под общим заглавием психологии развития чрезвычайно разнородные исследования, выступает признак закономерного изменения поведения организмов (человека или животного), происходящего с течением времени. Соответственно, наиболее устоявшееся определение психологии развития представляет ее как область науки, исследующую процессы развития поведения организмов. Как следует из приведенного определения и из самого названия дисциплины — *developmental psychology* — в качестве ее центрального понятия выдвигается понятие развития. Что же понимается под развитием в современной американской психологии? Мы ограничимся здесь рассмотрением данного понятия лишь применительно к процессам психического **развития ребенка**,

им и при такой, намеренно суженной, постановке вопроса ответ на него требует обращения к истории данного понятия в американской психологии, В соответствии с общими установками бихейиоризма Дж. Уот-сона американская детская психология в 20-*-30-х годах была определена как наука о поведении ребенка. К тому времени в работах многих видных европейских и американских психологов — Дж. Болдуина, Э. Клаппареда, К. Бюлера, К. Коффки (а

несколько позднее — и Ж. Пиаже, Х. Вернера, А. Валлона) — уже отчетливо проводилась мысль о тесной связи изучения развития психики ребенка в онтогенезе с исследованием механизмов психических процессов взрослого человека, с раскрытием общих закономерностей развития психики. «По существу, вначале,— писала об этом периоде Б. Инельдер, — детская психология была столько же методом исследования, сколько, и самостоятельным объектом изучения». Но под влиянием позитивистских принципов, принятых бихевиоризмом, теоретическое значение исследований развития ребенка в американской психологии было пересмотрено: вместо акцента на анализе генезиса психики, выделение этой области стало связываться в первую очередь с необходимостью получения объективных данных относительно различий поведения детей и взрослых в условиях «идентичных стимульных ситуаций». Сравнение, описание и предсказание на этой основе особенностей реагирования детей, различающихся по возрасту, полу, социальному статусу и другим факторам, «в условиях одинаковых ситуаций», <— так формулировалась главная задача исследований детского развития с позиции бихевиористской теории.

Другой задачей считалось получение временной характеристики поведения, т. е. изучение закономерностей изменения поведения ребенка, происходящих по мере его взросления. Таким образом, ставилось два основных вопроса: каково поведение ребенка в том или ином хронологическом возрасте и каким образом он приобретает характерные свойства поведения взрослого человека. Фактически уже в этой исходной постановке проблем психического развития ребенка в американской психологии происходила двойная редукция: во-первых, психическое сводилось к внешне наблюдаемым и поддающимся объективной регистрации компонентам поведения (что характерно для бихевиористского подхода в любой области), во-вторых, анализ сложных онтогенетических процессов подменялся констатацией любых эмпирически фиксируемых изменений поведения ребенка по мере его роста,

107

В основу первых экспериментальных исследований поведения ребенка легло представление о стимульно-реактивном характере его активности. Это представление соответствовало основной модели человека, принятой в бихевиористски ориентированных исследованиях, — модели «человека механического, реагирующего», что означало, прежде всего, признание в качестве главной детерминанты поведения ребенка внешних, средо-вых воздействий. Данное положение неоднократно формулировалось американскими учеными с предельной ясностью: «Поведение субъекта есть функция стимульной ситуации, с которой он сталкивается». «Свойства индивида в любой данный момент времени являются функцией его свойств в предшествующий момент времени, а также той среды, в которой он находился в течение прошедшего интервала времени». При этом сама среда понималась чисто эмпирически, как непосредственно окружающая ребенка обстановка, складывающаяся из множества отдельных конкретных ситуаций его жизни, которые в свою очередь состоят из наборов различных стимулов и могут быть разложены на цепочки отдельных раздражителей. Поэтому и в изучении жизни ребенка среда выступала в двух тесно связанных значениях: как источник стимулов поведения ребенка в данный момент времени и как источник стимулов, воздействовавших на ребенка ранее и оставивших свой след в его прошлом опыте. Что же изменилось в этой упрощенной трактовке понятия среды?

Как основной детерминанте развития поведения ребенка, среде всегда уделялось первостепенное внимание в исследованиях американских психологов. Ее анализ находится в центре внимания и в настоящее время, о чем; свидетельствует то, что этой проблематикой заняты влиятельные направления американской психологии развития — так называемая «психология среды» и экологическая ориентация. За прошедшее время стало общепринятым дифференцировать и иерархизировать различные компоненты средовых влияний, например, выделять в среде физический и социальный, межличностный и исторический аспекты, однако ядерный признак этого понятия, заложенный теорией бихевиоризма, остался, по сути, неизменным: среда по-прежнему понимается как «широкий комплекс сил, воздействующих на развитие ребенка в его семейной, социальной и культурной обстановке». В это «диффузное вместилище», по выражению Дж. Вулвилла, рядоположенно включаются все характеристики обстановки, в которой растет ребенок. Наряду с различными собственно экологическими аспектами среды (пространственные характеристики, населенность и др.) к ней причисляются и

108

учреждения по воспитанию и обучению детей. В то же время было бы напрасным искать указаний на значение передаваемого детям культурно-исторического опыта человечества как источника тех способностей, активное воспроизведение которых в онтогенезе и составляет, по мнению советских психологов, центральное содержание процесса психического развития ребенка. Разработка понятия «среда» в американской психологии развития практически не связана с идеями общественно-исторической и деятельностной сущности человека и, в основном, идет по линии все более детального расчленения «объективно действующих факторов».

В последнее десятилетие в понятии «среда» подчеркивается и несколько иной; чем ранее аспект: среда не только источник стимуляции, но и «контекст для реагирования». При этом акцент

смещается на анализ предоставляемых окружением ребенка возможностей для осуществления действий (реакций, ответов). 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.

Определяющую роль здесь могут играть как чисто физические свойства среды (например, в сельской местности с теплым климатом у ребенка легче развиваются спортивные качества, в силу того, что он может

много времени проводить на открытом воздухе), так и особенности сферы межличностных отношений (например, у детей-близнецов обычно несколько замедленно развитие речи). Возникает вопрос: от чего зависит действительная реализация тех возможностей для развития ребенка! которые предоставляются окружающей его обстановкой? С позиций советской психологии здесь неизбежен переход от анализа объективных возможностей среды к анализу форм, условий организации и содержания деятельности ребенка, адекватной раскрытию потенциально имеющихся в среде возможностей. При этом предполагается, что именно в активной деятельности ребенка (так или иначе направляемой взрослым) происходит формирование соответствующих новообразований познавательного, личностного плана и т. д. Характерно, что такой ход анализа практически отсутствует в исследованиях американских психологов. Особенности «контекста», в котором растет и развивается ребенок, соотносятся непосредственно с особенностями стихийно складывающихся у "«го форм поведения, минуя промежуточное, но наиболее важное звено —ЗНИНО формирования адекватной деятельности.

<,,,>

109

Ключевое в бихевиористской психоЛогии понятие научений также сохранило в современной американской психологии развития свое важное место, хотя в целом два последние десятилетия показывают определенное усиление нативистических. тенденций в интерпретации процессов развития. Как известно, первоначально научение определялось как «модификация поведения в результате внешней стимуляции». Механизмы образования новых форм поведения, новых реакций в классическом бихевиоризме представлялись в виде схемы S-R. Однако с течением времени, а точнее, по мере того, как радикальный бихевиоризм Дж. Уотсона уступал свои позиции необихевиоризму Э. Толме-на, К. Халла, а затем и когнитивному бихевиоризму Х. Кенцле' ра, А. Бандуры и др., происходило постепенное расширение круга выделяемых механизмов научения. К первичным формам (механизмам) научения сегодня относят не только классическое обуславливание или оперантное обучение, основанное на установлении связи между реакцией организма и ее результатом (закон эффекта), но и имитацию, перцептивную дифференциацию,, «научение посредством наблюдения» и некоторые другие, основанные на собственно познавательных процессах, а не периферических звеньях схемы S-R. Когнитивный подход утвердил идеи опосредствованного научения.

Как с этих позиций рассматривалось соотношение процессов научения и развития? Известно, что при описании процессов научения бихевиористы ограничивались весьма узким кругом понятий — стимул, реакция, подкрепление. В характеристике процессов развития ребенка к упомянутому ряду прибавлялись еще два понятия --^ созревание и репертуар наследственных реакций. Относя к процессам развития изменения в поведении ребенка, происходящие по мере его взросления, а к процессам научения— изменение поведения в результате внешних воздействий, Дж. Уотсон и его последователи, по сути, прямо отождествляли эти указанные два процесса. Действительно, достаточно привести конкретные примеры из более поздних (1968) попыток американских авторов разграничить процессы научения И развития ребенка, чтобы убедиться в отсутствии указаний на принципиальные, качественные различия между ними. Так, например, Р. Гайе пишет, что к научению (равно как к памяти) относятся процессы изменения относительно узких фирм поведения, происходящие в сравнительно короткие отрезки времени: «Научение измеряется часами, днями или неделями, тогда как развитие затрагивает более общие формы поведения и охватывает более продолжительные периоды времени — месяцы,

по

годы». Поэтому, к примеру, постепенное накопление в словарном запасе ребенка новых названий предметов относится, по мнению Р. Ганье, к научению, а способность формулировать все более длинные и сложные предложения связана с развитием. В другой попытке американского автора соотнести процессы научения и развития указывается на роль созревания: научение выступает как та часть изменений поведения, которая не зависит от процессов органического созревания. К развитию же, напротив, относятся такие изменения поведения, которые совершаются в результате органического дозревания, как бы помимо и независимо от научения. Заметим, что данное рассуждение приводило к исключительно трудному вопросу о реальных критериях для определения участия (или неучастия) процессов созревания в осуществлении того или иного, поведения ребенка. «Исключить» возможное вмешательство процессов органического созревания в изменения поведения оказалось невозможным даже тогда, когда в отношении самого созревания господствовали упрощенные представления, согласно которым считалось, что в отличие от научения оно происходит спонтанно и не требует никакой внешней стимуляции. (Благодаря известным исследованиям с «обогащенной» или «обедненной» средой эти взгляды.во многом изменились.) Тем не менее, наиболее распространенное представление о содержании развития и поведения и сейчас выражается формулой «научение + созревание».

Как представляется в американской психологии объект развития? Что составляет основную «единицу анализа» в данной области? Долгое время очевидный и единственный для

американских психологов ответ на этот вопрос заключался в указании на внешне наблюдаемое поведение ребенка и составляющие его элементы — связи стимулов и реакций. Существенно, что бихевиористское понимание поведения не позволяло разграничить психологические и физиологические аспекты поведения ребенка. Применительно к проблематике развития это выражалось в неспособности развести процессы органического роста и изменения поведения, связанные с усложнением его психической регуляции. «Физический рост», «созревание поведения», «научение у детей», «измерение умственного роста детей» — примеры названий традиционных разделов из учебников по детской психологии 40 — 50-х годов говорят сами за себя.

Но с проникновением в детскую психологию когнитивного подхода представление об «объекте развития» стало существенно расширяться: хотя главенствующая направленность на онтогенез поведения и не изменилась, но наряду с поведенческими

111

реакциями стало изучаться и развитие различных познавательных процессов — мышления, памяти, восприятия, внимания и др. В настоящее время категория развития используется американскими психологами практически без всяких ограничений — применительно к характеристике изменений любой стороны поведения и психической жизни ребенка. Суть бихевиористского подхода к изучению развития ярко раскрывается в характере формулируемых им законов онтогенеза. Известно, что, следуя позитивистскому пониманию научного познания, американские психологи признавали в качестве объяснения эмпирическую демонстрацию связей между предшествующими и последующими событиями, в данном случае — между воздействиями среды (независимыми переменными) и изменениями поведения ребенка (зависимыми переменными). В соответствии с этим «основной тип «закона развития» в американской психологии принял вид фиксированной последовательности (или постоянного хронологического порядка) появления определенных поведенческих реакций ребенка. В качестве классического примера такого рода закона Ч. Спайкер указывает на постоянство последовательности усложнения локомоторных реакций ребенка в младенчестве — сидение, стояние, ходьба, бег. Другой тип законов связан с количественной выраженностью той или иной поведенческой реакции ребенка в зависимости от его возраста. Примером здесь может служить количество различных звуков, продуцируемых младенцем в три, четыре, пять месяцев и т. д. Указание на тот комплекс внешних, средовых воздействий, при котором наблюдается постоянная последовательность некоторых реакций, и принималось в качестве их причинного объяснения. Очевидно, что объяснения такого рода практически полностью сводятся к констатации устойчивых связей по типу «стимул-реакция» и ничего не говорят о том, какие процессы лежат в основе наблюдаемой последовательности их появления. Внутренние механизмы формирования новых форм поведения не раскрываются.

Не будет преувеличением сказать, что главной проблемой американской детской психологии на протяжении первой половины столетия была проблема соотношения факторов «наследственности и среды», «врожденного и приобретенного». В конечном счете именно этому вопросу было посвящено огромное количество корреляционных исследований. Двухфакторный подход к вопросу о детерминации онтогенеза поведения ребенка достаточно рано обнаружил свою недостаточность и породил дискуссии среди американских психологов, однако до сих пор он

112

остается господствующим и не имеет в психологии существенной альтернативы. В частности, стало ясно, что за пределами самых элементарных первичных рефлекторных реакций поведение не поддается «разложению» на «составляющие его Х единиц наследственности плюс У единиц среды», как образно сформулировал эту мысль еще А. Гезелл. Общепризнанным стало положение, что «любое поведение основывается одновременно и на наследственном, и на средовом факторах», следовательно, задача состоит в определении «пропорционального вклада наследственных и средовых факторов в наблюдаемые индивидуальные различия поведения детей». Со временем на смену первоначальному предположению о прямом сложении наследственных и средовых влияний пришла гипотеза об их взаимодействии, при котором «характер и степень влияния одного фактора зависит от характера и степени влияния другого фактора». Как пишет Л. Ярроу, «споры о том, что важнее — влияние генетического фактора или влияние среды — ушли в прошлое, сегодня ставится более точный вопрос: каковы взаимосвязи между генетическими и средовыми влияниями на развитие организма в процессе онтогенеза». <...>

Как ставится представителями психологии развития проблема специфики человеческого, онтогенеза? Разработка этого вопроса связана с понятием социализации, 'социального научения. Несмотря на многочисленные варианты концепций социального научения; общей основой их может считаться представление о социализации ребенка как «процессе постепенного достижения ребенком определенного положения в той или иной социальной группе путем усвоения соответствующих данному положению видов ролевого поведения». Таким образом социализация ребенка мыслится как адаптивный процесс усвоения навыков взаимодействия с людьми, по сути, аналогичный выработке навыков приспособления к физическому миру. При этом культура общества, в котором растет ребенок, выступает в качестве фактора, воздействующего на ребенка как в плане предоставления образцов поведения для усвоения их посредством имитации, так и в плане избирательного подкрепления (положительного или отрицательного) поведения ребенка. Отход американских психологов от представлений о развитии как процессе, главное содержание которого заключается в накоплении опыта, автоматически приводит к усилению биологизаторских тенденций. Подобные маятникообразные колебания интереса американских ученых от сосредоточения на влияниях внешней среды к акценту на внутренние (и часто уже в силу

ИЗ

одного этого приписываемые наследственному фактору) аспекты организации поведения ребенка наблюдались в истории американской психологии неоднократно. Свидетельство тому — и широко развернувшиеся в последнее время исследования по «генетике поведения», и призывы некоторых видных представителей детской психологии «усилить внимание к биолого-органическим, в противоположность средовым, вкладам в познавательное развитие человека». О глубоко укоренившихся натуралистических

позициях также говорит широко распространенное представление, согласно которому все общие закономерности развития детей в разных культурах обеспечиваются механизмами наследственности, так же как индивидуальные различия у представителей одной культуры приписываются особенностям наследственности. Симптоматичны также, например, попытки Дж. Бейлина объяснить приобретение ребенком «операциональных форм поведения» (имеются в виду способы рассуждения ребенка, связанные с операциональными структурами интеллекта, по Пиаже) тем, что «система логических операций находится под контролем генетического механизма, который «освобождает» программы развития определенных структур в процессе взаимодействия с элементами среды». Не единичны в американской литературе и примеры критики исследований по образованию понятий у детей за то, что при этом «не показаны процессы созревания нейро-физиологических механизмов, которые вместе с «вкладами» среды приводят к появлению понятия». <...>

Необходимо учитывать, что приведенные выше оценки относятся к наиболее сложным проблемам психологии и, конечно, их нельзя понимать как отрицание важных достижений американской психологии в изучении психического развития ребенка. В то же время они подчеркивают, по-видимому, главную особенность современного этапа американской психологии развития — обнаружение недостаточности ее понятийного базиса, несущего на себе печать ограниченности бихевиористского «видения» развития ребенка, в связи с этим активный поиск новых, «более обещающих моделей развития».

"1

Ананьев Б. Г.

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА

Из книги: Ананьев Б. Г. *Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 М. Педагогика, 1980. С. 89-95*

Для понимания жизненного цикла человека необходимы определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т. е. *топологическая* характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида, — *метрическую* характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов. Обе эти характеристики представлены, например, в схеме возрастной периодизации, принятой на одном из международных симпозиумов. В этой схеме период развития (слева) количественно определяется продолжительностью его существования, измеряемой первоначально днями, затем годами и десятилетиями (справа):

СХЕМА РАЗВИТИЯ

Новорожденные	1 — 10 дней
Грудной ребенок	10 дней — 1 год
Раннее детство	1 — 2 года
Первый период детства	3 — 7 лет
Второй " — "	8—12 для мальчиков 8-11 "-" девочек
Подростковый возраст	13— 16 "-" мальчиков 12—15 "-" девочек
Юношеский	17 — 21 "-" мужчин 16 — 20 "-" женщин
Средний возраст: . первый период второй " — "	22-35 "-" мужчин 21 — 35 "-" женщин 36 — 60 "-" мужчин 36 — 55 " -" женщин
Пожилые люди	61 — 75 "-" мужчин 55 — 75 "-" женщин
Старческий возраст	74 — 90 "-" обоих полов
Долгожители	Старше 90 лет

(Г. Грим, 1967, с. 137).

115

В антропологии и психофизиологии, педиатрии и геронтологической чаще используются более специальные классификации периодов роста и созревания, с одной стороны, и инволюционных периодов, с другой. В этих более частных классификациях возрастов главное внимание уделяется объективным признакам начала и завершения каждого возрастного периода, длительность которого может значительно варьировать у разных индивидов. В педиатрии, например, широко

используется следующая периодизация развития: 1) внутриутробный период; 2) период новорожденности; 3) период вскармливания грудью; 4) период молочных зубов; 5) период отрочества; 6) период полового созревания. В антропологии выделяют три основных периода развития взрослого человека, включая инволюционный: 1) возмужалый возраст (*Adolescentia Virilitas*), охватывающий период от 20 до 40 лет у женщин и от 25 до 45 лет у мужчин; 2) зрелость (*Maturitas*) — до 55 лет; 3) старость (*Senium*), характеризующуюся непрерывно нарастающей инволюцией и завершающуюся естественной физиологической смертью. Однако антропологическая

периодизация развития взрослого человека не является общепринятой в геронтологии и психофизиологии.

В современной геронтологии используется периодизация Дж. Биррена — одного из исследователей процессов старения человека. В предложенной им классификации возрастов указывается продолжительность каждого из периодов на основании различных научных данных:

Юность 12— 17 лет

Ранняя зрелость 17 — 25

Зрелость 35—50

Поздняя зрелость 50 — 75

Старость 75 —...

Интересна вместе с тем попытка Дж. Биррена определить продолжительность каждой фазы, учитывая их разнородность и закономерность возрастающей продолжительности более поздних фаз (сравнительно с более ранними). (Периоды зрелости — 25— 50 лет и поздней зрелости — 50 — 75 лет, по периодизации Дж. Биррена, многократно превышают длительность всех предшествующих периодов.) Эта закономерность не является чисто биологической, так как не имеет соответствий в онтогенезе других приматов, но также не может трактоваться и как чисто социальная особенность накопления индивидуального опыта в процессе онтогенетической эволюции. Особенно следует учитывать при определении продолжительности пубертатного периода закономерность *ускорения* общесоматического и полового созревания, а при определении продолжительности некоторых периодов зрелости,

116

напротив, — *замедления процессов старения* в современных исторических условиях. В этих условиях возрастает вариативность индивидов в периоды созревания, зрелости и старения, а поэтому возрастная норма должна определяться в пределах расширяющегося диапазона колебаний основных величин.

Более совершенной, чем классификация Дж. Биррена, представляется классификация Д. Б. Бромлей [1966]. Человеческую жизнь она рассматривает как совокупность пяти циклов: *утробного* (стадии беременности), *детства*, *юности*, *взрослости* и *старения*. Каждый из этих циклов состоит из ряда стадий, характеризующихся возрастными датами (с учетом изменчивости) и общими чертами развития (при игнорировании индивидуальных различий).

Первый цикл состоит из четырех стадий: 1) зиготы (оплодотворенного яйца); 2) эмбриона (ранней стадии биологического развития); 3) плода (поздней стадии биологического развития); 4) момента рождения (смены жизни во внутренней среде материнского организма на жизнь во внешней среде). С этого момента развитие определяется по возрастным датам (от рождения) и характеризуется сменой способов ориентации, поведения и коммуникации во внешней среде.

Второй цикл — детство — состоит из трех стадий, охватывающих 11 — 13 лет жизни. Первая из них — младенчество (от рождения до 18 месяцев жизни) — характеризуется многими важными чертами в развитии. Именно в этот период ребенок приобретает основные навыки движения, восприятия и манипулирования, у него образуется сенсомоторная схема, регулирующая поведение. Весьма интенсивно развивается словесное общение, с помощью которого осуществляется начальная социализация индивида. Полная зависимость ребенка от взрослых, особенно от матери, имеет особое значение для начальной социализации, образования потребностей в общении и привязанностей, накопления опыта коммуникации, необходимого для дальнейшего развития.

Вторая стадия детства (от 18 месяцев до 5 лет) — дошкольное детство — характеризуется развитием перцептивных, мнемических и элементарных мыслительных процессов (предоперационных представлений), сложных манипуляций и действий с вещами, накоплением опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Эта стадия отличается интенсивным развитием речи, формированием словесных связей в процессе общения. Однако наряду с ними применяются и более ранние, несловесные средства общения (экспрессивные формы поведения: мимика, жестикуляция, поза, интонация). Постепенно упрочиваются семейные и другие социальные отношения в ближайшей среде.

117

Поскольку в Англии школьное обучение начинается с пятилетнего возраста, Д. Б. Бромлей указывает границы следующей стадии детства — раннего школьного детства — от 5 до 11 или 13 лет. Эта стадия, по ее определению, характеризуется ассимиляцией культуры через образование, развитием символического начала в мышлении и поведении, усвоением конкретных операций группирования и т. д. Во многих отношениях эта стадия имеет решающее значение для социализации индивида, поскольку она осуществляется уже не только эмпирически, посредством накопления опыта поведения в общественной среде, но и рационально, путем освоения морали и регулирования связей на этих основах.

Цикл юности состоит из двух стадий: 1) полового созревания — старшего школьного детства (ранняя юность), длящегося от 11 — 13 до 15 лет (в английских условиях), и 2) поздней юности (15

— 21 год). Надо отметить, что, начиная с этого цикла, Д. Б. Бромлей характеризует развитие определенными сдвигами личности, ее статуса, ролей, позиций в обществе и именно этот подход отличает ее классификацию от других, например от классификации Дж. Биррена. Вместе с тем она пытается отметить наиболее важные психофизиологические изменения индивида в различные периоды жизни.

Первая стадия юности отличается интенсивным развитием вторичных половых признаков и производительных функций, соматическим развитием и нервно-психическим созреванием. В этот период складывается система формальных операций и логических структур, повышающих уровень умственной

активности. В английских условиях к концу этой стадии завершается основное образование. Весьма значительные изменения происходят в социальном развитии: начинает действовать система ограниченной правовой ответственности, осваиваются основные роли и позиции. Поведение ориентировано на взрослые нормы поведения, и притязания на взрослость отличают многие мотивы поведения в этом возрасте.

Вторая стадия юности — завершение главной фазы биологического развития, дальнейшее образование и профессиональная подготовка, освоение некоторых профессиональных ролей, начало самостоятельной трудовой и экономической жизни. Решающее значение имеет переход от зависимости (экономической, правовой, нравственной) к независимости от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, по мнению Бромлей, тот факт социальной статистики (буржуазных стран), что как раз в эти годы имеет место «пик» антисоциального поведения.

118

Цикл взрослости (Д. Б. Бромлей предпочитает термин «взрослость» термину «зрелость», употребляемому многими другими авторами, например Бирреном) состоит из четырех стадий: 1) ранней взрослости (21 — 25 лет); 2) средней взрослости (25 — 40 лет); 3) поздней взрослости (40 — 55 лет); 4) предпенсионного возраста (55 — 65 лет), являющегося переходным к циклу старости. Ранняя взрослость — это овладение ролью взрослого человека, правовая зрелость, избирательные права, экономическая ответственность — в общем, полное включение во все виды социальной активности своей страны. На этой стадии складывается собственная семья и строится собственный образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли, продолжается профессиональная подготовка и начинается совершенствование мастерства. Для атлетических достижений эта стадия развития является годами «пик», или оптимума, хотя во многих видах спорта эти достижения возможны, по данным Д. Б. Бромлей, и позже (до 35 лет). (Разумеется, вся хронологическая характеристика стадий Д. Б. Бромлей связана с особенностями экономической, правовой и т.д. жизни современной -Англии и других капиталистических стран.)

Среднюю взрослость Д. Б. Бромлей характеризует как годы «пик», или оптимума, для интеллектуальных достижений, как период консолидации социальных и профессиональных: ролей по роду службы, накопление сравнительно постоянных материальных средств и социальных связей, лидерство в различных видах деятельности и старшинство по возрасту среди многих сотрудников и знакомых, небольшое снижение некоторых физических и умственных функций, проявляющееся при максимальной деятельности.

Поздняя зрелость имеет своими главными чертами продолжение установления специальных (по роду занятий) и социальных ролей с доминированием некоторых из них и ослаблением других, уход детей из семьи и изменение в связи с этим образа жизни (возвращение некоторых женщин к служебной роли), менопауза, дальнейший **упадок физических и умственных функций. По многим экспериментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45 — 50 годами.**

Предпенсионный возраст характеризуется более очевидным упадком физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных функций и интересов. Вместе с тем это «пик» для наиболее общих социальных достижений — положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от

119

занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. В не меньшей мере существенно, как подчеркивает Д. Б. Бромлей, изменение всей мотивации в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению.

Цикл старения состоит из трех стадий: 1) «удаления от дел» («отставки», по выражению автора, 65 — 70 лет); 2) старости (70 и более лет) и 3) последней стадии — дряхлости, болезненной старости и смерти (максимум — около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы).

Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью в коммуникации, обострении чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния. Для многих мужчин эта стадия оказывается последней, так как в Англии и Уэльсе (по данным последней переписи) средняя продолжительность жизни мужчин — 68 лет, в то время как средняя продолжительность жизни женщин превышает ее на 6 лет (74 года).

Старость характеризуется Д. Б. Бромлей весьма лаконично: полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное

сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

Последняя стадия — одряхление, болезненная старость — характеризуется нарастанием явлений синильности в поведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью. Для этой стадии Д. Б. Бромлей уже не нашла каких-либо социальных характеристик и определений состояния личности, субъекта и внутреннего мира престарелого человека, переживания им прожитой жизни и ожидания смерти. Между тем старость и

дряхлость — сложнейшие социально-психологические проблемы, которые еще не изучаются геронтологией, хотя гериатры из среды психиатров и невропатологов много делают для лечения пресенильных психозов и сенильных состояний. Увеличение не только средней, но и нормальной продолжительности человеческой жизни с научно-техническим прогрессом и соци-

120

альным развитием, а в связи с этим относительное старение населения делают насущно необходимыми правильную постановку и решение названных проблем.

Сопоставляя классификацию Д. В. Бромлей с многими другими, следует признать ее наиболее пригодной для целей периодизации жизненного цикла и исследования взаимосвязей возраста и поворотных моментов жизненного пути.

Классификация возрастов по психофизиологическим характеристикам развития включает, таким образом, следующую цепь фазных преобразований жизненного цикла человека: раннее детство, детство, отрочество, юность, молодость, средний возраст, пожилой, старый, престарелый (дряхлость). (Выделение отрочества и молодости как особых периодов, разделенных периодом юности, диктуется наличием новых для развития психофизиологических характеристик.) Самые моменты преобразований (генетические переходы) могут выделяться как дискретные величины, имеющие то или иное значение для всего жизненного цикла («критические» точки развития). Наиболее сложное дело — определение продолжительности каждого из этих явлений развития (фаз и дискретных моментов), поскольку следует учитывать:

а) гетерохронность функциональных и личностных изменений;

б) возрастную и индивидуальную изменчивость в изменяющихся исторических условиях. <...>

Следует учесть также, что достижения генетической психологии (например, в исследованиях А. Валлона и Ж. Пиаже), с одной стороны, и сравнительно-биологических исследований в психологии, с другой, позволяют характеризовать развитие личности по определенным «пикам», или оптимальным моментам, в тот или иной возрастной период. Поэтому требуется такое сочетание более дробного поперечного возрастного среза (год за годом) с более дифференцированным продольным срезом развития, которое даст возможность уловить «пики» (оптимумы) каждой из фаз, ее нижние и верхние границы, дискретные состояния переходов от одной фазы к другой. В организованном нами большом коллективном исследовании предусмотрена именно такая программа, и первоначальные результаты ее осуществления оказываются обнадеживающими. Психофизиологическая и социально-психологическая **характеристики индивидуального развития** в определенных фазах и переходах должны занять существенное место **в комплексных возрастных синдромах. В свою очередь, анализ возрастных изменений психофизиологических функций человека необходим для понимания общих закономерностей индивидуального развития человека, его одаренности и характера.** 121

Логинова Н. А.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

Из книги: Принцип развития в психологии/ Под ред. Л. И. Анциферовой. М., 1978. С. 156-166.

Жизнь человека, с одной стороны, есть биологическое явление, а с другой — социально-исторический факт. Социально-историческое, специфичное для человека качество индивидуального бытия фиксируется в понятии жизненного пути. Под этим понятием подразумевается жизнь человека как личности. Жизненный путь начинается позже онтогенеза, подобно тому как человек становится личностью позже, чем начинает существовать в форме индивида. <...> В изучении жизненного пути можно выделить два аспекта, которые соответствуют двум главным направлениям биографических исследований в психологии:

возрастной аспект, раскрытие общих особенностей личности на разных возрастных ступенях; индивидуально-психологический аспект, исследование своеобразия психологического развития конкретной, единичной личности. <...>

Жизненный путь — история индивидуального развития. Человек развивается, подвергаясь социализации в ее конкретно-исторической форме. Он включается в производственную, политическую, культурную жизнь общества, переживает исторические события своей эпохи. Социально-историческая обусловленность биографии возникает вследствие того, что для современного человека общество служит *макросредой* его развития, так как процессы, происходящие в обществе, определяют существенные моменты жизненного пути. Жизнь в единой макросреде создает некоторую психологическую общность современников-сограждан.

Характеристикой общества, т. е. макросреды, является *образ жизни*, который складывается в определенных исторических условиях на основе материального производства и включает в себя деятельность людей по преобразованию этих условий и самой этой основы. <...>

Образ жизни определяется комплексом взаимодействующих *обстоятельств*. <...> Это экономическое и политическое положение в стране, тип и уровень культуры, психологический климат в обществе. <...>

Динамика исторического процесса создает различные социальные ситуации в обществе. Их смена имеет субъективное значение для каждого индивида, так как при этом происходит преобразование обстоятельств развития членов общества. Одни и

те же преобразования могут иметь в классовом обществе разные последствия для современников в зависимости от их принадлежности к тому или иному классу, социальному слою, демографической группе. Субъективная сторона изменений в среде, то есть изменений в их значении для развития личности, фиксируется в понятии *социальная ситуация развития*. <...> Несмотря на ряд общих моментов в биографиях современников жизнь каждого уникальна и своей неповторимости служит одним из источников индивидуальности человека. Разнообразие биографий обусловлено, в частности, тем, что люди, живущие в одной и той же макросреде, являются не только членами общества, но и членами многих общностей, из которых складывается *микросреда развития*.

Микросреда это, во-первых, сфера непосредственного общения людей. Основные общности — родительская семья, школа, студенческий и производственный коллектив, общественные организации, собственная семья, могут рассматриваться как частные среды, сменяющие друг друга в ходе социализации или сосуществующие на определенных этапах жизни человека. Во-вторых, характеризуя микросреду, не следует упускать из внимания ее вещный аспект. Среда развития является и средой обитания, она удовлетворяет не только потребности человека в общении, но и его другие материальные и духовные потребности. Вещное окружение выполняет, Помимо утилитарных функций, эстетическую и нравственную роль. <...>

Микросреда характеризуется структурой обстоятельств, номинально совпадающих с обстоятельствами макросреды, зависящих от них, но не тождественных им. На развитие личности влияет не столько какой-либо отдельный фактор, сколько целостный образ жизни в микросреде. Он отражается в индивидуальном образе жизни людей — образе действий в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями существования человека. Образ жизни складывается в результате поступков индивида, совершаемых в определенных обстоятельствах. Его индивидуализация идет наряду с созданием личностью собственной среды развития. Эта среда является эффектом деятельности самого человека в разных ситуациях, деятельности, выражающейся в выборе друзей и спутника жизни, в установлении контакта с интересными людьми, в специальных воспитательных воздействиях, направленных на близких. <...> Индивидуальный образ жизни устойчив. Однако в биографии человека есть такие поворотные моменты, которые вызывают значительные изменения в образе жизни. Эти моменты — *биографические события*.

События — основная «единица» всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека. С событиями связаны коренные перестройки характера, изменения направления или темпа развития личности. Понимание сущности событий во многом определяет понимание природы самого жизненного пути в целом. <...>

Может быть предложена некоторая предварительная типология событий. Ананьев различал события окружающей среды и события поведения человека в среде. К этому мы добавим третью группу — события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека.

События среды — это существенная, дискретная перемена в обстоятельствах развития, происшедшая не по воле и не по инициативе субъекта жизни. Перерыв в плавном течении жизни обусловлен здесь вторжением различных -внешних сил в судьбу человека. Это могут быть силы макросреды, вовлекающие человека в круговорот исторических событий. <...>

Вторая группа — *события поведения человека в окружающей среде*, то есть его поступки.

Поступок — единица общественного поведения личности. Поступки индивида являются обстоятельствам жизни окружающих и в то же время преобразуют обстоятельства развития самого субъекта жизни. Некоторые из них имеют настолько важное значение, что приобретают характер события. Поступки-события служат не только для достижения конкретной цели, но и открывают новую жизненную перспективу; в них реализуются отношения личности. <...>

Поступки-события имеют под собой основу в сложившихся обстоятельствах, но вызывают в сфере переживаний! во внутреннем мире человека. Их смысл сводится к утверждению или отрицанию каких-либо ценностей. Поиск, открытие, принятие или, наоборот, отвержение ценностей составляют духовную биографию личности, которая имеет свои узловые моменты — *события внутренней жизни*.

В биографической литературе самые разные явления действительности, которые однажды произвели неизгладимое впечатление, причисляются к событиям. Они вызывают длительные и интенсивные переживания особого, нравственно-эстетического характера, которые влияют на определение самим субъектом дальнейшего направления жизненного пути. <...>

Событие — момент жизни, хотя может иметь подготовительную фазу и длительные последствия. Событие отличается дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с медленно эволюционирующими обстоятельствами жизни.

Все три описанные выше группы событий интересны для нас своим психологическим значением.

Ближайшие психологические последствия событий возникают в виде психических состояний, которые отражают объективное содержание событий и соответствуют характеру данного человека. Возникшие состояния влияют на взаимодействие человека с новыми обстоятельствами, определяя, будет ли он бороться с неудачами и преодолевать препятствия, сможет ли воспользоваться счастливым

случаем или, наоборот, растеряется, не найдет выхода из трудной ситуации, пройдет мимо благоприятных возможностей. Длительность состояний колеблется от нескольких минут до нескольких месяцев и даже лет в зависимости от силы внешнего воздействия и характера человека — его впечатлительности, преобладающего нравственного чувства — оптимизма или пессимизма, от активности или пассивности личности. Существует тесная связь между характером и состояниями. Психические состояния кумулируются, становятся характерными. В этом отдаленный эффект события жизни. Впрочем, отдаленные психологические эффекты могут возникать и без этапа отчетливых психических состояний. Далеко не все важные изменения обстоятельств вызывают яркие впечатления, многие почти не отражаются на психическом состоянии и не воспринимаются субъектом жизни в значении событий. Определенные биографические факты не вызывают ближайшего психологического эффекта, но имеют отдаленные последствия. <...>

Рассматривая жизненный путь в генетическом аспекте, можно обнаружить несколько кольцевых зависимостей: между обстоятельствами жизни и поступками, между поступками и переживаниями, в частности мотивами (мотив — переживание* побуждающее к совершению поступка), между поступками и характером, характером и переживаниями. В масштабе всей человеческой жизни связь между внешним миром и индивидуальностью замыкается благодаря экстерниоризации. Те знания и умения, нормы морали, ценности жизни и культуры, которые были присвоены личностью в процессе социализации, возвращаются во внешний мир, будучи переработанными и обогащенными во внутреннем ее мире.

К вышеизложенному вопросу о генетической природе жизненного пути примыкает вопрос о его структуре. Развитие личности имеет свои фазы и генетические переходы между ними. Каждая биографическая фаза — качественно новая ступень в развитии личности. Последовательность фаз составляет временную структуру жизненного пути. Она усложнена многомерностью

жизненного пути, переплетением в нем многих линий развития, каждая из которых имеет свою историю. Есть своя история у семейного статуса, у социальных ролей и связей. Есть история трудовой, учебной, гражданской деятельности. Совокупность таких «измерений» составляет пространственную структуру жизненного пути. При изучении временной структуры обычно берут какую-либо одну линию развития и определяют фазы по этому избранному параметру. <...> Является ли личность продуктом биографии? Да, потому что биографические события имеют объективные последствия и могут по своему происхождению не зависеть от человека. Нет, потому что по мере становления личности ее роль в собственной судьбе возрастает. На эмпирическом материале можно видеть, как растет в процессе жизненного пути «удельный вес» биографических событий, связанных с собственной активностью индивида. Человек овладевает (до определенной степени) внешними обстоятельствами, становится творцом своей индивидуальной истории так же, как и творцом истории общества.

Лейтес Н. С, ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ФЕНОМЕНАМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Из книги: Основные современные концепции творчества и одаренности ст. «Возрастной подход к феноменам детской одаренности» Под ред. проф. Д. Б. Богоявленской М.: Молодая гвардия, 1997. С. 57-67.

ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ФЕНОМЕНАМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В каждом поколении встречаются дети, которые выделяются среди сверстников ранними достоинствами интеллекта. Их отличают необычная умственная активность, склонность прилагать умственные усилия, а также способность к регулированию своей активности—при сосредоточении внимания, удержании в сознании намерений и т. д. У них обращают на себя внимание быстрота мыслительных процессов, готовность к обобщениям. Весьма заметны творческие моменты: узнавание эго вызывает встречную активность, побуждает к неожиданным ходам мысли и самостоятельным поискам. В результате дети как бы больше видят и слышат, больше узнают и понимают, чем их ровесники, при тех же обстоятельствах. Неудивительно, что таких детей чаще всего и называют одаренными.

Самая общая характеристика таких детей состоит в том, что они развиваются в умственном отношении гораздо быстрее ровесников и соответственно опережают их по уровню развития. В психологии широко используется так называемый «интеллектуальный коэффициент» (IQ), основанный на вычислении соотношения между достигнутой ребенком высотой развития и тем умственным уровнем, который характерен для большинства детей его возраста. Считается, что получаемая величина, позволяющая судить о степени опережения (или отставания), дает количественную оценку различий по одаренности. Исходным является представление, что чем быстрее развивается в умственном отношении ребенок, чем больше он опережает свой возраст, тем выше его одаренность.

Мировой опыт использования этого показателя свидетельствует, что он может давать важную ориентировку в различиях между детьми по интеллекту. Но сохраняет ли он свое значение и в дальнейшем? Можно ли считать, что опережающее развитие, наблюдаемое у ребенка, — это признак особых возможностей ума на всю жизнь?

Повторные измерения IQ на разных возрастных этапах обнаруживают, что нередко величина его претерпевает существенные изменения. Например, у детей с очень высоким IQ в младшем школьном возрасте во многих случаях происходит резкое снижение его с переходом в подростковый возраст. О такого рода кривых развития известно не только по результатам экспериментов. Кому не приходилось слышать о детях, далеко опережавших сверстников, но лишь в годы детства?

Нужно иметь в виду и другое. Достаточно ли скорость умственного роста, его количественная мера характеризует особенность интеллекта у растущего человека? Ведь достоинства детского ума не сводятся к уровню развития, не являются чем-то одномерным. Необычные умственные, проявления зависят не только от достигнутой высоты развития, но и от своеобразия самих индивидуальных его предпосылок, роль которых к тому же с возрастом изменяется! Это качественное своеобразие умственных свойств может существенно сказываться на умственных различиях и в дальнейшем. Нельзя закрывать глаза на то, что и при самых благоприятных, казалось бы, социально-педагогических условиях, быстрое умственное продвижение и связанные с ним признаки незаурядности ума ребенка, во многих случаях могут оказаться чем-то возникающим лишь на время, преходящим. Такова действительная сложность проблемы. Чтобы приблизиться к пониманию того, что же это за явление — детская одаренность, почему возможен необычно ранний умственный подъем и почему он может оказаться временным,, рассмотрим особенности хода возрастного развития у обычных детей, обратимся к специфике детства.

В детстве стремительное умственное развитие очень заметно у всех детей. У каждого полноценного ребенка, совершенно беспомощного при рождении, ничего не умеющего и не понимающего, за немногие годы происходят, поначалу с помощью и под руководством старших, удивительные превращения: он обретает множество навыков, у него развиваются речь и сложнейшие свойства ума — он становится человеком разумным.

Всем нормальным детям свойственны умственная активность, тяга к умственным впечатлениям и к умственному напряжению — в этом органически нуждается их созревающий мозг. Ребенок испытывает нужду в «умственной пище», потребность в развитии. На всех этапах детства формирование, обогащение психики идут в таком темпе, с такой интенсивностью, которые будут уже недоступны в более зрелые годы.

128

Первостепенное значение для умственного развития имеет *ночрастная чувствительность* (сензитивность). Эта особая от-шчивость на окружающее, характеризующая периоды детства, проявляется в разных направлениях: в избирательности внимания — что по преимуществу заинтересовывает ребенка, в своеобразии воображения и чувств — на что он острее реагирует, что сильнее переживает. Изменение с возрастом уровня и направленности возрастной чувствительности приводит к тому, что по мере продвижения по возрастным ступеням наступают и сменяют друг друга так называемые *сензитивные периоды*.

В такие периоды ребенок становится особенно восприимчивым к некоторым воздействиям, более чутким к отдельным сторонам действительности. Тем самым в ходе возрастных изменений возникают на какое-то время благоприятные условия для усиления и становления определенных умственных качеств. Другими словами, с наступлением сензитивного периода ребенок оказывается расположенным — именно в данную пору жизни, а не в какую-нибудь другую — к умственному росту в тех или иных направлениях. Годы возрастного созревания — это определенная последовательность сензитивных периодов, открывающих большие, а то и чрезвычайные возможности развития.

При этом сроки наступления сензитивных периодов, степень их выраженности и длительность действия — у детей разные, что обусловлено и генотипически. От такого рода проявлений хода возрастного развития во многом зависят различия в уровне и своеобразии умственных возможностей ребенка.

Таким образом, в годы детства возрастные черты являются одновременно и свойствами развивающегося ума! В самом деле, такие характеристики, усиленная познавательная активность, повышенная впечатлительность, нужда в умственной нагрузке, связанные с самим ходом возрастного созревания, оказываются в то же время «составляющими» интеллекта незаурядного ребенка.

Другими словами, можно говорить о *возрастных факторах одаренности*, имея в виду эти, обусловленные спецификой детства, предпосылки подъема интеллекта. Сказанное о значении возрастных предпосылок развития относится и к творческим проявлениям. Их истоки восходят к годам детства, когда творческие усилия еще во многом произвольны и жизненно необходимы — сама новизна для ребенка «умственной работы» требует от него интуиции, своеобразной умственной инициативы; творческим попыткам благоприятствуют яркость, конкретность представляемых мысленно образов и легкость манипулирования ими. Игровая стихия детства укрепляет и тренирует творческие импульсы.

5 -10754 Волотпнй

129

Развитие интеллекта с возрастом не означает просто увеличение, обогащение умственных сил. У маленьких детей во многом другая душевная организация, чем у взрослых. С годами происходит не только подъем на более высокий умственный уровень, но и ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых, т. е. качественно изменяется структура интеллекта. Так, ослабляется образная впечатлительность, усиливается роль словесной, понятийной регуляции; во многом утрачивается непосредственность реакций, более контролируемым становится фантазирование. В результате каждую возрастную ступень отличает особая, не свойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам, готовность к развитию. Периоды детства — это эпохи жизни со своими неповторимыми предпосылками

умственного роста.

Умственную одаренность часто называют *общей* — поскольку она проявляется очень широко: свойства ума имеют отношение ко всем видам занятий. Но это не означает, что индивидуальный уровень интеллекта проявляется в разных сферах одинаково. Дело в том, что интеллект включает в себе как очень общие умственные особенности, так и специальные, более частные. Взаимодействие тех и других, их неодинаковая роль, могут давать разный эффект. В годы детства, не только раннего и дошкольного, но и школьного, именно общие умственные качества имеют наибольшее значение, выступают на первый план.

Например, в ходе освоения младшими школьниками столь далеких друг от друга предметов, как грамматика, элементы математики, природоведение, у одного и того же ученика, при всем разнообразии его занятий, прежде всего заметны его общие умственные черты, которые выступают в уровне обобщений, в соотношении абстрактного и конкретного, в темпе умственной работы и т. д. И никого не удивляют многосторонние успехи ученика.

Вместе с тем в этом же возрасте могут в какой-то мере обнаружиться и более специальные умственные данные, определенная избирательность склонностей. Так, уже среди младших школьников, и тем более в последующих возрастах, можно встретить учеников, проявляющих некоторую предрасположенность к математике, к изобретательству, к биологии, к обществоведению, а также организаторов по призванию и т. д. Судя по всему, умственный рост ребенка по мере того, как он становится старше, — это и подъем интеллекта в целом, и одновременно развитие более частных его особенностей.

Различить проявления этих взаимосвязанных сторон умственного развития бывает нелегко: например, успехи ученика в

130

каких-нибудь видах занятий могут достигаться и при отсутствии у него особых предпосылок для этого — за счет достаточно высокого общего умственного уровня.

Таким образом, уже применительно к детям нужно учитывать сложность характеристики интеллекта: соотношение в нем более общих и более специальных моментов, изменения с возрастом, которые происходят индивидуально по-разному, — это имеет важное значение для дальнейшего.

Очень велика в детстве роль неравномерности хода общего умственного развития.

Проследивание его на протяжении ряда сталкивается с таким явлениями, как убыстрение или замедление умственного роста, неожиданные подъемы или задержки. У каждого ребенка это происходит в свои возрастные сроки, в темпе и ритме приближения к зрелости, при прочих равных условиях, изменения бывают столь значительными и встречающимися в каждом поколении, что можно говорить об основных вариантах (типах) общего умственного развития. По-видимому, случаи резкого опережения сверстников в умственном отношении и составляют один из таких вариантов. Как же связан этот тип развития с одаренностью?

Выше уже отмечалось, какую роль в умственном росте играют особенности возрастной сензитивности: они характеризуют умственные потенции ребенка в каждом из периодов детства. Более того, жизненные факты показывают, и это очень важно, что с переходом от одного возраста к другому соответствующие свойства сензитивных периодов не только ослабевают, сходят на нет, но в какой-то своей части и остаются, закрепляются у растущего человека.

Особый интерес представляют данные о том, что при быстром умственном подъеме специфические возможности отдельных возрастов могут, как бы суммироваться, оказывать совместное действие. По-видимому, даже самое полное развитие у ребенка ценных свойств его возраста было бы недостаточным для тех удивительных проявлений ума, которыми блещут некоторые дети. Судя по имеющимся материалам, у них наряду с сензитивностью их возраста выступают и черты сензитивности последующего. Такое совмещение во времени, сочетание возрастных факторов одаренности, идущих от разных периодов детства, приводит как бы к удвоению, а то и многократному усилению их действия.

Другое дело, надолго ли сохранится возникшее сочетание внутренних условий умственного роста. Дальнейшее развитие детей, у которых совместились черты их возраста и последующего

5*

131

(например, младшего школьного возраста и некоторых черт подросткового), может протекать по-разному. Чаще всего характерная для таких детей неустанная потребность в умственных усилиях ослабевает, и их удивительные способности уже относятся к прошлому. Но бывает и так, что их познавательная активность, чуть ли не одержимость занятиями (не обязательно школьными), равно как и необычный блеск способностей, оказываются более устойчивыми, продолжаются и на новом возрастном этапе. В тех и других случаях подтверждается, что сами особенности хода возрастного развития могут выступать как яркие умственные достоинства. Для обозначения такого рода феноменов, наблюдаемых в годы детства и отрочества, правомерно употреблять выражение *возрастная одаренность*.

Преимущество этого термина в том, что он имеет некоторое объяснительное значение: в нем выступает признание зависимости раннего подъема интеллекта, незаурядных умственных качеств ребенка от хода возрастного развития и специфических возможностей детства. Главное же, употребление слов «возрастная одаренность» (с ударением на первом слове) привлекает внимание к тому, что характеризуется именно ребенок, чьи свойства еще не указывают достаточно определенно на их уровень и своеобразие в будущем. Родители и педагоги должны знать, что существует такое явление как возрастная одаренность и что при всех ранних достижениях растущего человека поначалу с уверенностью можно

говорить только об этом, окажутся ли необычные успехи в развитии действительными предвестниками одаренности — обнаруживается не сразу.

Разумеется, существуют не только возрастные, но и собственно индивидуальные предпосылки развития интеллекта, более постоянные, менее зависящие от возрастных изменений, например, присущие ребенку свойства типа нервной системы, то или иное своеобразие соотношения между функциями полушарий мозга. Такие индивидуально-природные задатки с возрастом изменяются, но не в такой степени и не в таком темпе, как характерные черты сензитивных периодов, о которых шла речь.

Едва ли не основная трудность диагностирования признаков Одаренности в годы детства состоит в том, что собственно индивидуальное и возрастное взаимопроникают, проявляются совместно.

Их симптоматика во многом совпадает. Например, повышенная умственная активность и выносливость, потребность в умственном напряжении могут зависеть у ребенка как от типологических свойств нервной системы, так и от темпа созревания. Что будет дальше с такими динамическими характеристиками,

132

благоприятными для роста способностей: сохраняются они у растущего человека как его отличительная, индивидуальная особенность в годы, когда созревание мозга станет менее интенсивным? Подобным же образом: творческие «находки» ребенка, его изобретательность, продуцирование новых образных методов мысли могут быть связаны и с ведущей ролью правого полушария, и с возрастным этапом развития (иерархия полушарий может с годами меняться). Что произойдет с этими знаками становления творческой одаренности в ходе дальнейших возрастных изменений и получают ли они развитие, именно как «межвозрастная», индивидуальная особенность?

В проявлениях незаурядного ребенка, в феноменах, относящихся к ранним признакам одаренности, всегда заключена некоторая неопределенность. Проблема состоит в следующем: являются ли такого рода особенности ребенка чем-то по преимуществу детским или же в их выраженности, в их своеобразии уже раскрываются и свойства будущей индивидуальности, в какой мере? Соотношение между этими двумя планами детского развития, выступающими в единстве, — на время возникшими возрастными особенностями, с одной стороны, и постепенным раскрытием черт, которые укоренятся в ходе возрастных изменений, за которыми будущее, с другой, — составляют главное в феномене детской одаренности.

Незаурядность интеллекта может обнаружиться в разные возрастные периоды. Заблуждением было бы думать, что у ребенка с обычным умственным уровнем не смогут и в дальнейшем проявиться большие, а то и выдающиеся способности. Нередко они оказываются неожиданно как бы разбужены — при удачном индивидуальном подходе, при более благоприятных обстоятельствах. Особая проблема — возрастные, проходящие со временем слабости и недостатки, которые на какой-то ступени развития могут мешать проявлению способностей. То, что свойства одаренности иногда выступают на более поздних возрастных этапах, может быть и генетически обусловлено.

Очень существенно, также, что необычные умственные возможности ребенка, чтобы стать социально значимыми, должны в дальнейшем найти себе применение в каких-нибудь определенных видах деятельности. Но у детей, выделяющихся высоким умственным уровнем еще неизвестно, когда и как произойдет их профессиональное самоопределение. Для некоторых из них это очень трудно — как-то ограничить себя. Сведения о судьбах таких детей показывают, что более перспективны те случаи, когда ранний подъем интеллекта сочетается с обнаружением

каких-133

нибудь специальных способностей. Общие умственные возможности без тяготения к той или иной сфере занятий могут оказаться чем-то бесплодным.

Нельзя забывать и о том, что достоинства ума, попытки творчества в огромной степени зависят от черт характера и направленности личности, а эти свойства обретают свою определенность, опять-таки, в ходе возрастного развития.

Из всего изложенного следует, что выражения «одаренный ребенок», «одаренные дети» — весьма условны: они фактически обозначают умственные преимущества на данном возрастном этапе (или этапах). Строго говоря, понятие «одаренность» должно было бы применяться лишь в тех случаях, когда выдающиеся свойства ребенка — реальная предпосылка того, что он станет со временем одаренным взрослым. Но судить об этом в годы, когда индивидуальное еще недостаточно отделено от возрастного, на время возникающего, чрезвычайно трудно. Следует в полной мере учитывать, что когда речь идет о детях, то проявления их интеллекта и более частных умственных способностей являются как бы предварительными, только частично раскрывающими внутренний потенциал. Так, начальный общий умственный подъем может обернуться более узкой направленностью и при этом обнаруживать новые резервы развития или, увы, как мы знаем, оказаться недолговечным, иллюзорным; известно также, что для будущего расцвета интеллекта ранние предвестники его, как уже отмечалось,—необязательны.

Так может быть не надо принимать всерьез проблему детской одаренности, раз признаки ее такие неокончательные, а необыкновенный рост способностей возможен и там, где он начинается позднее? Такой вывод был бы совершенно неверным. Ведь выдающиеся в умственном отношении дети могут быстрее и по более обогащенным программам, раньше обращаться к более самостоятельным и продуктивным знаниям. Незаурядность их интеллекта и «творческая жилка» могут сохранить свою роль и в дальнейшем: часть из них как бы переживает испытание ходом возрастных изменений. Нельзя пренебрегать заботой о том, чтобы сберечь, развить ростки их необычных способностей.

Первейшая задача в отношении таких детей состоит не в том чтобы заранее предвидеть их будущее

возможности, а в том, чтобы уже теперь, дома и в школе, содержание их занятий, уровень умственной нагрузки соответствовали бы их особенностям. Детство — пора жизни, имеющая высочайшую самостоятельную ценность. Важно, чтобы ребенок с повышенной восприимчивостью к учению и ранними творческими проявлениями прожил

134

ее, не **задерживаемый в своем развитии, не лишаемый условий** для полноты и своевременности приложения сил.

• • •

Итак, для диагноза и тем более для прогноза умственного потенциала растущего человека необходимо учитывать возрастные предпосылки индивидуального развития. Разумеется, исход возрастного умственного развития обусловлен индивидуальными задатками, но последние могут маскироваться, покрываться возрастными чертами. Из особенностей детства черпаются, из них вырастают проявления незаурядного ребенка. Ранние свойства возрастной сензитивности делают менее заметными его особые умственные возможности. Другими словами, в годы детства на первый план выступают признаки «возрастной одаренности». При этом возрастные особенности не являются, конечно же, чем-то внешним по отношению к свойствам индивидуальным—!?!» оказывает на них формирующее влияние. Выдающиеся умственные проявления, наблюдаемые у ребенка, несут в себе как более значимые для дальнейшего, так и незначимые, временные предпосылки умственного роста—их единстве. Отношение к таким детям должно учитывать и то обнадеживающее, и то разочаровывающее, что с этим бывает связано. Задачу изучения ранних признаков одаренности можно определить так: сквозь возрастные достоинства интеллекта выявить, в той мере, в какой это возможно, уже собственно индивидуальные его черты, в их развитии. Такова концепция возрастного подхода к феноменам детской одаренности.

Шадриков В. Д. МИР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА О ПРЕДМЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

Из журнала: Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. I, № 1. М., 2004. С. 5-20.

МИР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Определить предмет науки достаточно сложно. Не только психология, но и многие другие науки длительное время изучали свой предмет, четко его не определяя. Психология здесь находится в особом положении. Вначале предметом психологии считалась душа. Но понятие это разрабатывалось, в основном, в теологии. Встав на строго научные позиции, психология ушла от своего предмета — души.

Сегодня, как и в 1946 г., вслед за С. Л. Рубинштейном, обычно предмет психологии определяют как специфический крут явлений включающий наши восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания и т. п. Но Рубинштейн добавлял, — предметом психологии является все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как бы непосредственно нам дано. Однако, эта мысль Рубинштейна осталась в отечественной психологии практически не проработанной. Именно на этом вопросе мы и хотели бы остановиться.

Определяя предмет психологии через перечисления отдельных психических явлений, мы остаемся на позициях аналитического подхода. Однако системная методология требует перехода к поиску целого, что составило бы предмет психологии и позволило подойти к изучению психики индивида. Предпосылки для такого подхода как теоретические, так и экспериментальные созрели. Две группы фактов говорят нам о том, что существует реальная внутренняя жизнь человека: это повседневный опыт и экспериментальные данные. Мы часто, характеризуя того или иного человека, говорим: живет в мечтах, живет в прошлом, весь в планах на будущее, ушел в себя, живет внутренней жизнью и т. д. Все, что мы в этом случае подразумеваем относится к внутренней жизни реального человека. Хотелось бы подчеркнуть, что говоря о внутренней жизни, мы подразумеваем не отдельные процессы мотивации, представления, воображения, чув-136 ства, интеллектуальные качества, а интуитивно понимаем реальный процесс, происходящий с нами и в нас. Это и процесс реальной жизнедеятельности и самостоятельный процесс, связанный с реальной жизнью, но и независимый от нее. Скромный и застенчивый человек может глубоко и эмоционально переживать события своей жизни, а деятельный и общительный быть внутренне бедной личностью. Внутренний мир человека и его внутренняя жизнь составляют сущность личности.

Вторая группа факторов, подтверждающих возможность реальной внутренней жизни — экспериментальные данные, связанные с электрическим раздражением глубинных структур мозга. Эксперименты с ЭРМ открыли новую страницу экспериментальной нейрофизиологии и предоставили интересный материал психологии. Опыты показали, что электрические раздражения отдельных структур мозга приводят к актуализации прошлого опыта, при этом, что особенно важно подчеркнуть, воспроизводимый эпизод жизни представлялся не как воспоминания, а как реальное ощущение. Так, например, при электрическом раздражении височной доли мозга, участвующие в

эксперименте, слышали звуки музыки. Иногда это был определенный мотив, который человек узнавал и мог понять, а в некоторых случаях ему казалось, что в комнате включали радио или проигрыватель. Звук воспринимался не как воспоминание, а как реальное ощущение, когда можно было различать отдельные инструменты оркестра и слова песни. Эти галлюцинации не были застывшими, они разг ворачивались во времени как реальный

процесс. При электрическом раздражении мозга вспоминались не только предметные события, но и эмоции, испытанные при том или ином реальном восприятии. Раздражение отдельных структур влияет на дружелюбие и разговорчивость, порождает агрессивность и тормозит отдельные поведенческие реакции.

Анализируя совокупность фактов, связанных с ЭРМ, Х. Дель-гадо делает очень важный вывод: данные, полученные в опытах с ЭРМ, позволяют «предполагать, что нейроны сохраняют полную запись прошлых событий, включая всю сенсорную информацию (зрительную, слуховую, проприоцептивную и т. д.), а также эмоциональное звучание событий»¹. Сюда же можно отнести экспериментальные данные, полученные К. Прибрамом и интерпретированные с позиций голографического механизма нейронного процесса².

Х. Дельгадо. Мозг и сознание. М.: Мир, 1971, с. 154. К. Прибрам, Языки мозга. М.: Прогресс, 1975.

137

Таким образом, появляются экспериментальные предпосылки, позволяющие рассматривать естественно-научные основы мира внутренней реальной жизни.

В отечественной психологии длительное время доминировала философская концепция «отражения». Главное внимание уделялось проблеме правильного, адекватного отражения внешнего предметного мира человеком. На этом пути достигнуты большие успехи в области физиологии, нейрофизиологии, нейропсихологии и психологии. Однако, вне поля внимания оставался сам внутренний мир человека, внутренняя психическая жизнь. Практически ни в одном учебнике психологии мы не найдем отдельной главы и даже параграфа, посвященных этой проблеме. С позиции концепции «отражения», как психического явления, изучение мира внутренней реальной человеческой жизни ограничивалось (и даже подменялось) исследованием сознания человека.

Вместе с тем именно внутренняя жизнь человека всегда составляла предмет психологии, рассматривалась ли она с позиций психологии сознания или психологии бессознательной детерминации. Значительный вклад в изучение внутренней жизни человека внес психоанализ З. Фрейда, аналитическая психология К. Юнга, индивидуальная психология А. Адлера и другие направления глубинной психологии.

На предшествующем этапе изучения психики, который можно назвать глобально-аналитическим, проходило постепенное разложение целостного психического: знание было отделено от переживания, восприятие и память от мышления, сознательное от бессознательного, способности от познавательных процессов, качества личности от характера, характер от темперамента, психические состояния от психических процессов, биологическое от социального.

Сегодня настало время перейти от аналитического подхода к синтезу накопленных знаний и представлениям о целостной психике, к реализации системного подхода к изучению психики. Настало время изучения внутреннего мира человека и внутренней психической жизни как реальности.

В настоящем выступлении сделана попытка взглянуть на внутренний мир человека с позиций различных экспериментальных и эмпирических фактов и теорий; раскрыть содержание понятия «внутренний мир человека», его строение и функции, взаимосвязи между его отдельными частями; рассмотреть, как соотносятся внутренний мир человека и мир внутренней жизни. Ответы на данные вопросы позволят по-новому взглянуть и на

138

всю проблематику личности. Лишь понимание внутреннего мира человека позволит нам понять и объяснить его поступки и поведение.

ЗАРОЖДЕНИЕ ВНУТРЕННЕГО МИРА

Внутренний психический мир человека является частью человеческой жизни. Уже эмбрион реагирует на состояние матери и события внешнего мира. Можно сказать, что он живет одной жизнью с матерью. В постнатальный период эта связь с матерью и внешним миром остается, но принимает другие формы — она регулируется психикой ребенка, которая в этом взаимодействии и развивается.

Первой особенностью этого взаимодействия является то, что оно детерминировано внутренним состоянием младенца, его потребностями и связанными с ними переживаниями³. Интересно отметить, что современные нейрофизиологические исследования показывают, что в первые 2 — 3 месяца жизни мозг ребенка пассивен по отношению к среде, активного взаимодействия с внешним миром не происходит (И. А. Скворцов). Ребенок переживает себя, свои состояния и связывает эти состояния с матерью. В этом процессе опредмечиваются его переживания: состояния ребенка, переживания ребенка -> удовлетворение за счет объекта вне ребенка. Чувства ребенка связываются с предметным миром, они неразрывны. Подчеркнем, что переживания ребенка едины с его органическими ощущениями, они еще не могут осознаваться, но они в своем единстве и составляют жизнь ребенка. В процессах удовлетворения потребностей предметы внешнего мира приобретают для ребенка значение, смысл и эмоциональную окраску. Внешний предметный мир

наделяется значением и переживаниями и выступает в единстве с внутренним миром (переживаниями ребенка). В процессе опредмечивания переживаний формируется единство ребенка и внешнего мира, прежде всего его единство с матерью.

Как уже отмечалось, длительное время (1930 — 2000 гг.) в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности. Главным фактором формирования внутреннего мира выступал внешний мир, окружающая человека среда. «Это отражение действительности человеческим мозгом, — читаем мы

³ Механизм происхождения, функционирования и развития эмоций и чувств рассмотрен нами в кн.: Введение в психологию (эмоции и Чувства). М., 2002.

в учебнике психологии, — в виде различных психических явлений есть субъективный мир человека, представляющий собой отражение, образ объективного мира, существующего вне нас и независимо от нашего сознания»⁴. И хотя С. Л. Рубинштейн⁵ подчеркивал, что «всякий психический факт — это и кусок реальной действительности и отражения действительности — не либо одно, либо другое, а и одно, и другое; именно в том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия, и его отражением,—единством реального и идеального», действительность доминировала в порождении психического. Мысль Рубинштейна о том, что всякое психическое образование это и переживание и знание, не нашли должного развития. Да и не могла найти, так как с позиций психического, как отражения действительности, первичным является внешний мир. В реальности же, как мы подчеркивали выше, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются.

На учебнике, отредактированном корифеями отечественной психологии, были воспитаны поколения учителей и психологов. Данные позиции сохранялись на протяжении 60 — 70 лет. Прослеживаются они и в учебниках последнего периода, хотя и в более мягкой форме. Мы же еще раз подчеркнем, что внутренний мир начинает формироваться с переживаний человеком самого себя, своих органических ощущений.

С учетом сказанного, продолжим рассмотрение процесса зарождения внутреннего мира. Человек часть природы. Свое существование он может обеспечить только за счет природы. И чтобы этого достичь, он должен располагать соответствующим знанием о природе и обладать определенными навыками. Знания об окружающем мире всегда функциональны, то есть они получаются ребенком в процессе разрешения жизненно важной задачи. Эти знания служат удовлетворению определенной потребности и поэтому всегда сопровождаются переживанием (вспомним Х. Дельгидо). Жизненно-важные знания всегда связаны с переживанием. В этих переживаниях отражается личностный смысл знаний, получаемых от взаимодействия человека с внешним миром в процессе жизнедеятельности.

В формирующемся субъективном образе внешний мир раскрывается как «мир для меня» (вещь в себе становится вещью

⁴ Психология / Под ред. А.А.Смирнова (гл. редактор), А.Н.Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1956. С. 9.

⁵ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Учпедгиз, 1946. 140 для меня). Предметы внешнего мира связываются с переживаниями и наделяются личностными смыслами. Субъективный образ объективного мира, его формирование включается в процесс жизни человека, обеспечивает эту жизнь, является ее частью. И происходит это без обязательного осознания явлений психики (хотя на определенном этапе они начинают осознаваться). Нас в гораздо большей мере интересует не сам субъективный образ, а его включенность во внутренний мир человека.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВНЕШНЕГО МИРА ВО ВНУТРЕННЕМ

Внешний мир представлен в формулирующемся внутреннем мире в различных языковых⁶ отображениях. Прежде всего он предстает субъекту в его чувственных ощущениях и восприятиях и в виде ощущений, восприятий и переживаний включается во внутренний мир. Вполне естественно утверждение, что разные чувства отражают различные стороны объективного мира, они с этой целью и сформировались в процессе эволюции человека. Следовательно, разные чувства дадут нам различную картину мира. С особой стороны, но тесно связанной с восприятием, внешний мир будет представлен на языке потребностей человека, насыщен определенными личностными смыслами и переживаниями.

Внешний мир может быть представлен субъекту на языке движений, действий и деятельности, связанных с определенными целями и мотивами. Он может быть представлен знаниями и символами, имеющими различное значение и смысл, различную эмоциональную насыщенность. Наконец, внешний мир описывается на языке слов, наделенных определенным значением, которое у субъекта насыщается различным смыслом, ценностями и переживаниями. Одно и то же словесное описание по-разному воспринимается различными лицами в зависимости от их жизненного опыта. Слово многозначно. Поэтому внешний мир, описанный словами, во внутреннем мире у различных субъектов представлен по-разному.

Из сказанного становится ясной вся сложность репрезентации внешнего мира и богатство внутреннего мира человека. При этом многообразие языков представления внешнего мира не лишает внутренний мир целостности.

⁶ Под языком мы будем понимать любую знаковую систему. 141

ЕДИНСТВО И НЕЗАВИСИМОСТЬ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО МИРОВ

Внешний мир един с внутренним, ибо во внешнем мире опредмечиваются потребности человека. В деятельности и через деятельность предметы внешнего мира приобретают определенное значение и личностный смысл, а формирующийся образ внешнего мира всегда носит черты оперативного образа.

В потоке жизни, состоящем из действий и поступков, идет постоянная смена информационных моделей, обеспечивающих конкретные действия и поступки. Актуальные модели переходят в потенциальные, которые в своем единстве составляют внутренний мир. Актуализация потенциальных моделей, составляющих внутреннего мира* происходит по функциональному принципу, сформулированному С* Л. Рубинштейном для процессов припоминания. «Этим функциональным принципом в частности объясняется, по-видимому, <...> повседневный и все же как будто парадоксальный

факт: мы часто помним, что мы чего-то не помним; при припоминании забытого, если нам подвернется не то, что мы стараемся вспомнить, мы сейчас же сознаем или чувствуем: нет, это не то. Таким образом, мы знаем, что мы забыли, хотя казалось бы, что, раз это забыли, мы этого не знаем. В действительности у нас в этих случаях обычно есть некоторое функциональное знание о связях, в которых стоит забытое нами. Припоминая, мы очень часто ищем носителя определенных, более или менее ясно осознанных функций, связей. В процессе припоминания мы из них исходим, и, когда нам как будто вспоминается забытое, мы проверяем, то ли нам вспомнилось, что мы хотели припомнить, по тому, как всплывшее в памяти входит в эти связи. Отождествляя всплывшее в памяти с искомым или отвергая его как не то, что мы хотели припомнить, мы в значительной мере базируемся на некотором смысловом контексте, из которого исходит припоминание»⁷.

В данной пространной цитате нам хотелось бы во-первых, подчеркнуть, что отдельные блоки информации во внутреннем мире связаны друг с другом функциональными связями и составляют единое целое — внутренний мир. Во-вторых, в конкретные моменты времени мы не только не помним, того что включено в память, но и с трудом это можем актуализировать. Но от того, что мы не помним чего-то, не следует, что этого не содержит наша память.

С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. С. 294.

142

В своем порождении внутренний мир тесно связан с внешним миром, но одновременно внутренний мир самостоятелен, существует независимо от внешнего мира. Это внутренний мир человека, проживающего свою жизнь.

Но проживает свою жизнь человек во внешнем мире. Поэтому нам хотелось бы подчеркнуть еще раз единство внешнего и внутреннего мира. Это единство особенно убедительно доказывается исследованиями явлений депривации. Различные формы депривации: сенсорной, эмоциональной, двигательной, социальной, всегда приводят к нарушению нормального функционирования психики. Обеднение отношений с внешним миром приводит к задержкам психического развития как в интеллектуальном, так и в эмоциональном аспектах. Широко известны результаты исследований детей в условиях детских учреждений где при нормальных биологических факторах развития наблюдаются обедненные социальные контакты, недостаток эмоциональных отношений. В этих условиях наблюдается общая задержка развития ребенка.

В условиях депривации у человека усиливается потребность в ощущениях и переживаниях, что осознается в форме сенсорного эмоционального голода. Активизируются процессы воображения, нарушается ритм сна и бодрствования, развиваются гипнотические состояния. Снижаются показатели функционирования практически всех познавательных процессов, наблюдаются иллюзии и галлюцинации.

ВНУТРЕННИЙ МИР И ДУША ЧЕЛОВЕКА

Переживания человека пронизывают все идеальные компоненты психической деятельности. Это относится и к образам восприятия, и к информации памяти, и к процессам принятия решений, разрешения жизненных ситуаций и деятельностных задач. Другими словами, все идеальные компоненты психологической системы деятельности связаны с переживаниями. Следовательно, вся информация, составляющая содержание внутреннего мира, будет пронизана переживаниями. Это принципиальное отличие информации внутреннего мира человека от информации, циркулирующей в любой технической системе, в том числе в системах искусственного интеллекта. Внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека на основе его индивидуальных свойств и качеств.

И если внутренний мир человека может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть

143

отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, начинает формироваться с восприятия своих потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни и есть с внутренней стороны поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. В силу сказанного можно заключить, что внутренний мир человека — это живой мир, и потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир — это живая субстанция.

Можно сказать, что эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция и есть душа человека. Эта душа живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира.

Подчеркнем еще раз, что душа живет и может сама себя рефлексировать, может в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события. С этой точки зрения душа живет вне времени. -

Говоря о душе как субстанции, не сводимой к ее проявлениям: отдельным ощущениям, восприятиям, мыслям, чувствам, стремлениям, желаниям, духовным состояниям, мы фактически

реализуем принципы системного подхода. Целое не сводится к частям, его составляющим, целое обладает новыми системными качествами. Одновременно душа как субстанция не существует отдельно от своих проявлений, вне психических явлений. Как отмечает Г. И. Челпанов, «наш психический организм не представляет простого механического соединения отдельных частей, а тоже представляет нечто целое, единое, вроде организма. Этому единству присуще постоянство и относительная неизменность, а это именно и суть, те свойства,

которые характеризуют субстанцию».⁸

Обращаясь к понятию души, вспоминаются слова С. Л. Франка, который писал: «Будущий историк нашей современной духовной культуры, вероятно, с удивлением отметит как один из характернейших ее признаков отсутствие в ней какого-либо определенного и принципиального учения о сущности человеческой души и о месте человека и его духовной жизни в общей системе целого». ⁹ «Прекрасное обозначение «психология» — учение о душе, — пишет далее Франк, — было просто незаконно похищено

⁸ Челпанов Г. И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. М., 1994. Институт психологии РАО. С. 275.

⁹ Франк С. Л. Реальность и человек. М.: Республика, 1997. С. 6. 144 и использовано как титул для совсем иной научной области; оно похищено так основательно, что, когда теперь размышляем о природе души, о мире внутренней реальности человеческой жизни, как таковой, то занимаемся делом, которому суждено остаться безымянным или для которого надо придумывать какое-нибудь новое обозначение».¹⁰

Понятие души используется в двух аспектах: как внутренний, психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. д. и в теологическом плане, как бессмертное, нематериальное начало, существующее независимо от тела, связывающее человека с Богом. «В русском языке слово душа дает наивысшую частотность употребления в значении «внутренний психический (психологический) мир человека». В своем религиозном значении — «нематериальное начало» — оно употребляется гораздо реже, — пишет С.Т. Тер-Минасова — Показательны в этом смысле данные «Словаря языка А. С. Пушкина». Слово *душа* — чемпион по частотности употребления у Пушкина. При этом абсолютное большинство употреблений этого слова — 510 раз — приходится на значение «внутренний психический мир человека». В значении же «нематериальное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти», оно употреблено всего 44 раза. 510 и 44 — разница впечатляющая. Причем в языке А. С. Пушкина, так что это нельзя отнести за счет советской антирелигиозной пропаганды».¹¹

Слово «душа» вполне достойно того, чтобы его восстановить в правах как научное понятие. И предметом психологии может стать душа человека в ее научном понимании.

В заключение еще раз подчеркнем, что весь внутренний мир человека замкнут на него самого, это внутренний мир конкретного индивида и он целостен. Нарушение целостности и функциональности внутреннего мира человека ведет к различным аномалиям в поведении, которые определяются как различные психопатологические синдромы.

ЗАКОНЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА

Длительное время, начиная с Декарта, европейская наука развивалась под влиянием идей детерминизма. В классической картине мира законы природы выражают определенность, т. е. при заданных начальных условиях мы можем с определенностью

Франке. Л. Реальность и человек. М.: Республика, 1997. С. 8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. С. 164-165.

145

предсказать будущее или восстановить прошлое. Аналогичным было утверждение, что наука занимается изучением причин, а не случая. Кант возвел универсальный причинный детерминизм в критерий любого научного знания. Однако данная точка зрения все большим количеством ученых начинает подвергаться сомнению. В наиболее яркой и доказательной форме это высказано И. Пригожиным¹².

Изучение физики неравновесных процессов привело к выводу о фундаментальной роли вероятностей. «Нам необходимы, — писал он, — не только законы, но и события, которые привносят в описание природы элемент радикальной новизны... Человечество достигло поворотного пункта — начала новой рациональности, в которой наука более не отождествляется с определенностью, а вероятность — с незнанием».¹³

Весьма примечательно, что представители точных наук пришли к этому выводу в конце двадцатого столетия. Для представителей философии и психологии позиции жесткого детерминизма всегда создавали методологические трудности в описании поведения человека. Например, как разрешить проблему свободы выбора и ответственности. Если поведение человека детерминировано внешними факторами и у него нет свободы выбора, то он не ответственен за свои поступки. Но если он свободен в выборе и несет ответственность за свой выбор, то его поведение не детерминировано. Следовательно, нарушается фундаментальный признак науки. Отказ от требований жесткого детерминизма открывает перед психологией новые возможности. Именно с позиций вероятностного подхода, признавая роль и закона, и события мы можем подойти к описанию функционирования внутреннего мира человека.

Первый закон, который можно сформулировать, будет звучать так: «Внутренний мир человека эволюционирует и функционирует по вероятностным законам». Развитие внутреннего мира осуществляется по закономерностям, отражающим внешние воздействия. Но не меньшую роль в его становлении играют отдельные события. Можно с определенным основанием утверждать, что

в жизни человека есть только цепь событий и именно они определяют характерные особенности его внутреннего мира. Один поступок может изменить всю жизнь человека, все его

Пригожий И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. Москва —Ижевск, 2000.

мировосприятие. И мы недооцениваем роль и значение поступка и случая в развитии личности. Обычно мы обращаемся к типичному и постоянному в жизни человека, когда пробуем раскрыть причины формирования его личностных качеств, в то время как не меньшее значение имеют отдельные события и поступки этого человека, которые в силу их событийного характера выпадают из поля нашего внимания. В результате поведение человека становится для нас неожиданным, непредсказуемым. В то время, как во внутреннем мире были для этой неожиданности основания, оставленные отдельными событиями. Нам еще только предстоит осознать фундаментальную роль случая в развитии внутреннего мира. Законы в психологии должны формироваться не столько на определенности, сколько на возможности.

Второй закон, описывающий функционирование внутреннего мира можно сформулировать так: «Нельзя предсказать величину воздействия на внутренний мир любых возмущений начальных условий». Даже незначительные! казалось бы, события могут иметь большой Отсроченный эффект. Случайно сказанное слово может остаться незамеченным, а может вызвать цепь размышлений, приводящих в движение весь внутренний мир человека. С обозначенных позиций внутренний мир человека следует отнести к неустойчивым системам. Это дает возможность при описании внутреннего мира использовать методы, используемые для изучения неустойчивых систем.¹⁴ Законы, описывающие неустойчивые системы, носят статистический характер. Неустойчивость внутреннего мира имеет следствием не только непредсказуемость поведения человека, но и объясняет такое явление как творчество и новации. Именно отсутствие жесткой детерминации порождает новые состояния и мысли.

Третий закон можно сформулировать так: «Внутренний мир человека является самоорганизующейся системой». Внутренний мир стремится в своей самоорганизации к устойчивому состоянию, которое характеризуется устранением чувства неопределенности и неудовлетворенности, стремлением перейти на стереотипные формы поведения. Последнее отражает передачу управления поведением с более высокого уровня (уровня сознания) на более низкий уровень (уровень бессознательного и подсознательного). Устойчивое состояние нарушается мотивацией и внешними воздействиями, которые часто ставят новые задачи перед индивидуумом, которые нельзя решить с помощью отработанных форм поведения (стереотипов). В процессе самоорганизации у

¹⁴ И. Пригожий. Конец определенности.

системы внутреннего мира остается много состояний «выбора», которые и проявляются в новациях и творчестве.

В качестве особого фактора, нарушающего внутреннее равновесие, выступает воздействие одного человека на другого. Внутренний мир, отраженный в мыслях и чувствах одного человека, воздействует на внутренний мир, мысли и чувства другого человека. В результате изменяется внутренний мир обоих взаимно: действующих субъектов. С позиций самоорганизации становятся понятными попытки определить структуру внутреннего мира и уровневое функционирование психики. Самоорганизация всегда проявляется в структурировании целого.

Четвертый закон характеризует необратимость состояний внутреннего мира. Он может быть сформулирован так: «Во внутреннем мире нет эквивалентности между прошлым и будущим, между которыми стоит «настоящее».. Развитие внутреннего мира отражает стрелу времени и характеризуется необратимостью. Человек никогда не может стать таким, каким он был, как бы он к этому ни стремился. С высказанных позиций нуждается в уточнении высказывание Франка С. Л. о невременности душевной жизни человека, который в любой момент времени может пережить любой момент своей жизни.

В своих воспоминаниях человек действительно может вернуться к определенным периодам и отдельным событиям своей жизни, но он не может вернуться к внутреннему миру, характеризующему его в эти моменты и воспоминание идет всегда с позиций настоящего внутреннего мира с соответствующими оценками и переживаниями. И утверждение Франка о том, что мы в мире знаний возвышаемся над временем и живем в вечности представляет собой скорее образное выражение. Живем мы всегда в настоящем. Наше прошлое входит в наше настоящее преобразованным в процессах самоорганизации внутреннего мира. Прошлые же человечества включаются через знания в наш внутренний мир и мы можем его воспринимать только с позиций нашего настоящего внутреннего мира. Такая трактовка знания делает во многом понятной его значение в текущем внутреннем мире. Это значение определяется личностным смыслом знания.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ

Проведенные исследования показывают, что внутренний мир человека индивидуален. Он определяется всем жизненным путем человека, его наследственностью, характером отношений с другими людьми, различными деятельностями, которые реализует человек, воспитанием и обучением (образованием).

Внутренний мир — саморазвивающийся, ведущий диалог с самим собой. Наиболее емко и адекватно внутренний мир отражается в понятии «душа» человека. Внутренний мир целостен и в силу саморазвития его нельзя познать полностью. Для субъекта, как и для внешнего наблюдателя, он всегда останется вещью в себе. И даже анализ всего жизненного пути, сколь подробно бы мы его ни проводили, не изменяет этого

положения. Процедуры, применяющиеся в психоанализе, способны установить действие травмирующего фактора, но не позволяют раскрыть процесс становления внутреннего мира во всем его многообразии. Поэтому столь ясной становится необъяснимость и непредсказуемость поведения человека, которую отмечают многие психологи. В отдельные моменты жизни человек способен на взлеты самопожертвования и героизма, но он же способен и на безнравственные поступки.

Вместе с тем следует отметить и другую тенденцию: стремление к определенным фиксированным программам поведения, обеспечивающим минимизацию психических затрат¹⁵. Это наблюдается с акта построения движения (по Н. А. Бернштейну) до целостной деятельности, в которой автоматизируются все ее компоненты: информационные основы деятельности, планы и программы, процедуры принятия решения и исполнительных действий. Суть автоматизации заключается в том, что управление психическими процессами распределяется по различным уровням функционирования психики. То же самое наблюдается и в поведенческих актах.

Устоявшиеся формы поведения, которые, как правило, относятся к типичным условиям, рассматриваются окружающими как индивидуальные качества конкретного человека. Эти качества могут касаться типичных форм отношения к другим людям, и самому себе; к эмоциональным характеристикам поведения; к интеллектуальным показателям, интересам, установкам и т. д. Важно подчеркнуть, что в индивидуальных качествах проявляются лишь устойчивые формы душевной жизни, характерные для типичных жизненных ситуаций.

В практических исследованиях устойчивые формы душевной жизни — личностные характеристики — определяют с помощью тестов.

Вопросы, содержащиеся в различного рода опросниках, адресуются обследуемому, и он дает ответы, характерные для его

¹⁵ Возможно, в этом проявляется и действие архетипов. Первобытный человек жил в относительно стабильных условиях, к которым были приспособлены его жизненные стереотипы (программы поведения). Нарушение стабильности воспринималось как угроза.

149

поведения в стандартных условиях (даже в том случае, когда не затрагивается моральная самооценка поведения). Но, как мы видели, стандартная ситуация не отражает всего многообразия внутреннего мира и факторов, связанных с душевной жизнью.

Как отмечает А. Анастаси, «в своем настоящем виде большинство личностных тестов следует рассматривать либо как средство для клинической оценки, либо как инструмент для исследования».¹⁶

В настоящее время число личностных тестов измеряется сотнями. Различия авторов в подходах к проектированию тестов проявляются в теоретических взглядах, формулировке, составе, отборе и группировке заданий, включаемых в тест. Эти подходы нельзя охарактеризовать ни как взаимозаменяемые, ни как взаимоисключающие. Они отражают взгляды авторов на личность, а еще точнее, на те аспекты целостного внутреннего мира человека, которые для них доступны в понимании и исследовании. Во многом выбор аспектов личности определяется практическими задачами, которые пробуют разрешить с помощью конкретных тестов.

«Душа как отражение мира и человека, — писал К. Юнг, — настолько многообразна, что существует бесконечное множество аспектов ее рассмотрения... Каждый выхватывает свой собственный фрагмент мира и сооружает для своего частного мира собственную частную же систему, зачастую с герметическими стенами»¹⁷. Это чрезвычайно важное методологическое замечание. Все подходы к описанию личности, которые мы имеем в психологической науке, являются частными случаями, индивидуальными попытками описать внутренний мир человека. Описания эти настолько верно отражают душу человека, насколько тонко и точно их автор сумел выделить группы душевных факторов и характеризовать их. В основе любых описаний лежат эмпирические факты и, прежде всего, это содержание сознания. В разуме же нет ничего, чего бы не было ранее в чувствах.

Психолог должен ясно представлять себе, что сегодня нет единого подхода к описанию души, внутреннего мира человека. И это отсутствие одной психологии личности не есть стремление разных ученых заявить о себе, а есть отражение реальной сложности проблемы. И чем глубже мы проникаем в проблему, тем с большими трудностями сталкиваемся.

¹⁶ А Анастаси. Психологическое тестирование. Т. 2. С. 123. М.: Педагогика, 1982

¹⁷ КГ Юнг. Проблемы души нашего времени. Пер. с немецкого, А. М. Богавикова. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 111.

150

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к внутреннему миру и внутренней жизни человека является ключевым моментом в понимании самого человека.

Рассматривая процесс формирования внутреннего мира, мы отмечаем, что исходным моментом выступают потребности ребенка и связанные с ними переживания. Ребенок переживает себя, свои

потребности и состояния. Он выступает здесь еще как биологическое существо, как индивид. Одновременно подчеркнем, что истоки отношений ребенка с внешним миром заключены в самом ребенке. И в этом проявляется активное начало формирующегося внутреннего мира. В процессе опредмечивания потребностей и переживаний внешний мир присваивается ребенком в виде образов и знаний, формируется единство ребенка и внешнего мира. Формирующийся внутренний мир одновременно становится и миром внутренней жизни. Это живой внутренний мир, в основе которого лежат потребности и переживания

человека. Переживания пронизывают все идеальные компоненты психической жизни, все содержание внутреннего мира человека. Внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, формирующуюся при жизни человека, на основе его индивидуальных природных качеств. Как мы уже отмечали ранее, эта потребностно-эмоционально-информационная субстанция может рассматриваться как душа человека. «Важно отметить, что то, что делается или совершается в душевной жизни, не делается ни с нами, ни нами, по той простой причине, что в душевной жизни как таковой, не существует отдельного «мы», отличного от того, что делается. То, что делается в душевной жизни и есть мы сами».¹⁸

Как было показано выше, внутренний мир человека отражает весь его жизненный путь, деятельности, которыми он овладел, поступки, которые совершил, весь внешний мир в его функциональном значении и личностном смысле. Но при этом на каждом этапе развития внутренний мир не теряет своей активности, своего творческого начала. Человек свободен поступать в любой момент своей жизни так, как его побуждает его внутренний мир, его потребности, чувства, переживания и мысли. В меру этой свободы он несет ответственность за свои поступки. Общество же оценивает его поступки по нормам морали и

С. Л Франк. Реальность и человек. М.: Республика, 1997. С. 101.

151

нравственности с учетом традиций и обычаев, социальных норм и законов, с учетом условий, в которых человек совершал тот или иной поступок. Нельзя объяснить поведение человека, исходя из внешних условий. Обладая свободой выбора, человек учитывает эти условия. Человек свободен в своих поступках. Эта свобода есть внешнее выражение его душевной жизни и в определенной мере отражает внутренний мир человека. Но только в определенной мере, так как проявление внутреннего мира в различных условиях будет различно.

Сегодня становится ясно, что если не исходить из внутреннего мира человека, то нельзя объяснить полноценно любое психическое явление и реальное поведение людей. Задача психологии заключается, прежде всего, в раскрытии закономерностей формирования и развития внутреннего мира и его проявлений в поведении.

Бабаева Ю. Д. ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОДАРЕННОСТИ

Из книги; Основные современные концепции творчества и одаренности, ст. «Динамическая теория одаренности» Под ред. проф. Д. Б. Богоявленской М.: Молодая гвардия, 1997. С. 275-295.

ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОДАРЕННОСТИ

Изучение способностей — одна из старейших психологических проблем. Отношение к одаренности в нашей стране было неоднозначным. С одной стороны, существовали школы для одаренных детей. Проводились многочисленные соревнования (интеллектуальные, музыкальные, спортивные и др.), позволявшие выявлять детей с выдающимися способностями. С другой стороны, идеи равенства неоправданно распространялись и на сферу способностей. Элитарность в обучении, тесты для идентификации одаренности часто подвергались резкой критике. Число публикаций по изучению одаренности было относительно невелико. В последние годы интерес к этой проблеме усилился. Открылись новые школы для детей с высоким уровнем развития способностей. Для них начали создавать специальные обучающие программы. При отборе учащихся в эти школы широко применяют различные психологические тесты, предназначенные для идентификации одаренности.

К сожалению, многие методы выявления и обучения одаренных детей, которые в настоящее время используются в школьной практике, не имеют прочной теоретической базы, что негативно сказывается на их эффективности. По мнению известного специалиста в области одаренности Дж. Рензулли, успешность работы с одаренными напрямую зависит от того, в какой степени разработанная программа базируется на «унифицированном и взаимосвязанном множестве принципов». Без теоретической основы программа представляет собой лишь некоторую коллекцию методических приемов и практик. Концептуальные модели позволяют создать общую структуру программы, выделить основные элементы, подлежащие наблюдению и оценке. М. Карне отмечает, что программы, построенные на базе моделей, характеризуются последовательностью, четкостью и высокой организованностью. Значительно легче объяснить основную сущность этих программ специалистам другого профиля и родителям. Пока нет оснований, говорить о преимуществе некоторой модели перед другими с точки зрения эффективности созданных на ее

153

основе диагностических, обучающих и развивающих методов. Поэтому важно ознакомить широкий круг специалистов, работающих с одаренными, с «ярмаркой» идей, имеющейся в данной области. Это позволит критически отнестись к выбору моделей и осуществить обоснованное внедрение теоретических принципов в практику.

Увлеченность методами идентификации одаренности, поиск наиболее точных определений иногда приводят к тому, что важнейшая проблема развития способностей отступает как бы на второй план. В нашей стране существует немало специальных школ и классов «для одаренных», в

которых главной задачей является отбор учащихся, а не создание новых обучающих и развивающих программ. Повторяя известное положение Б. М. Теплова о том, что способности формируются и развиваются в деятельности человека на основе задатков, специалист-практик далеко не всегда задумывается о том, как именно

осуществляется этот процесс. Вместе с тем, подчеркивая принципиальную значимость этой проблемы, В. Д. Шадриков отмечает, что ее решение «остаётся неясным даже в теоретическом плане».

Данная статья посвящена Динамической теории одаренности (ДТО). Название для этой теоретической концепции было предложено Л. С. Выготским, который указывал, что на смену весьма распространенному статическому подходу к изучению одаренности должен прийти новый — динамический подход. Он справедливо отмечал, что основной недостаток статического подхода заключается в том, что в его рамках предметом изучения становятся лишь различные параметры оценки, а не процесс развития, «не стихия одаренности». Поэтому он говорил о необходимости создания в будущем нового «диалектического учения о плюс- и минус- одаренности, т. е. о детской талантливости и дефективности»¹.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ

Ядро ДТО состоит из трех базовых принципов, при формулировании которых Л. С. Выготский опирался на «теорию запруды» Т. Липпса, на введенное И. П. Павловым понятие «рефлекс цели», на идеи А. Адлера о сверхкомпенсации.

1. Принцип социальной обусловленности развития (неприспособленность ребенка к окружающей его социально-культурной среде порождает различные препятствия на пути развития его психики).

¹ *Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 5. М., 1983. С. 159. 154*

2. **Принцип перспективы будущего (возникшие преграды)** стимулируют включение процесса компенсации, они становятся «целевыми точками» развития и направляют его).

3. Принцип компенсации (наличие препятствия усиливает и заставляет совершенствоваться психические функции, что приводит к преодолению препятствий, а в результате к приспособленности ребенка к социально-культурной среде. Вместе с тем существует реальная опасность, что компенсация может пойти и по ложному, обходному пути (ложная компенсация), вызывая неполноценное, задержанное развитие психики ребенка).

Формулируя эти принципы, Л. С. Выготский указывает на два основных и внутренне связанных момента психодинамического процесса. Существование некоторого препятствия приводит к возникновению цели для психических актов, а наличие подобной цели ведет к созданию стимула для стремления к компенсации. Третий основной принцип данной концепции — социальной обусловленности развития — не только внутренне связан с двумя остальными, но и является в причинном ряду первым (определяющим), а в «обращенно-причинном» (или целевом) — конечным.

Таким образом, в ДТО на первый план выдвигается проблема изучения динамических аспектов процесса развития одаренности, а также поиска конкретных психологических механизмов этого развития. Отношение личности к среде рассматривается как важнейший аспект описанного процесса. Понятия «преграды», «цели», «компенсации» (в том числе и ложной) являются базовыми в данной концепции. Подчеркивается, что не только поведение человека, но даже инстинктивные действия животных не могут быть поняты до конца, если они не будут рассмотрены в «перспективе будущего». Это фундаментальное положение было закреплено И. П. Павловым в научном термине, который Л. С. Выготский назвал гениальным, а именно в термине «рефлекс цели». Механизм образования этого рефлекса цели связывается с наличием препятствия, преграды.

Идея о том, что существование некоторого препятствия является не только главным условием для достижения цели, но и необходимым условием для самого процесса целеобразования неоднократно обсуждалась в психологии и до И. П. Павлова. В частности, Т. Липпсом был сформулирован «закон запруды», который рассматривался им как некий общий закон психической деятельности. В месте «запруды», возникшей в результате существования той или иной преграды, начинается происходить

155

концентрация «энергии», что позволяет либо преодолеть преграду, либо найти некоторый обходной, окольный путь. Развитие данного представления непосредственно связано с идеями о компенсации, сверхкомпенсации и ложной компенсации.

Важнейшим аспектом в ДТО является положение о двойственной роли самой психологической преграды в развитии одаренности. На существование этой двойственности указывали в своих исследованиях В. Штерн, А. Адлер, Л. С. Выготский. С одной стороны, любые преграды любые дефекты, несомненно, выступают как ограничения, тормозящие процесс психического развития. Однако, создавая определенные трудности, они одновременно являются и своеобразными стимулами для порождения процессов компенсации. Поэтому изучение качественных сторон развития ребенка требует не только выявления и анализа этих психологических преград (их особенностей, степени выраженности и т. п.), но и рассмотрения всех возможных путей и способов их преодоления, в том числе и различных компенсаторных процессов.

В рамках динамического подхода одаренность и дефектность рассматриваются как два разных исхода одного и того же компенсаторного процесса. Однако Л. С. Выготский называл «научно

неоправданным оптимизмом» предположение о том, что одного наличия дефекта уже достаточно для включения механизма компенсации и превращения дефекта в талант. Подобное утверждение означало бы, по его словам, попытку довести важнейшую научную идею до абсурда. Он подчеркивал, что сверхкомпенсация, была бы «волшебным, а не биологическим процессом», если бы она любой недостаток превращала в достоинство, независимо от внутриорганических и внешних условий развития.

Компенсация — это борьба, в результате которой могут произойти два полярных исхода: победа или поражение. Возможность того или иного исхода определяется «силами» противоборствующих сторон, величиной и качественными особенностями преграды, характером порождаемых ею изменений в психике ребенка, богатством его компенсаторного фонда. Победа ведет не только к полноценному, но и к сверхполноценному развитию. «Путь к совершенству лежит через преодоление препятствий». В этом случае трудности становятся своеобразным стимулом для развития¹. Учителя и родители, стремящиеся устранять любые преграды и трудности, возникающие перед ребенком, пытающиеся превратить любой учебный материал в максимально понятный и легкий для усвоения недооценивают стимулирующее значение препятствий для психического развития детей.

156

Известно, что даже серьезные органические дефекты не исключают возможности высочайших достижений. Тяжелая болезнь не помешала Глену Гульду стать превосходным пианистом. Страдавший серьезными недостатками речи Демосфен превратился в величайшего оратора Древней Греции. Слепоглухонемая Е. Келлер не только получила прекрасное образование, но и стала известной писательницей, проповедницей оптимизма. Слабый и болезненный в детстве Теодор Рузвельт смог не только приобрести хорошую физическую форму, но и стать президентом Соединенных Штатов Америки.

В нашей практике работы с одаренными детьми мы неоднократно сталкивались со случаями, когда дети с тяжелыми физическими недостатками стремились компенсировать свои слабости и дефекты и сумели добиться успеха в различных видах деятельности. Так, тяжело больная девочка из Кургана, в течение многих лет прикованная к больничной койке, несмотря на сильные боли, ограниченный круг общения, отсутствие необходимой педагогической помощи, добилась хороших успехов в учебе. Она любит рисовать, пишет рассказы, изучает иностранные языки (в том числе и эсперанто), проявляет живой интерес к достижениям науки и искусства. Другая девочка-москвичка из-за своей болезни лишена возможности самостоятельно передвигаться. Она очень плохо владеет своими руками и практически не может обслуживать себя без посторонней помощи, ее речь трудно понять. Этот несчастный больной ребенок по сути совершил подвиг. Она научилась рисовать, зажимая кисточку пальцами ног. Квалифицированные эксперты, которым мы не сообщали о болезни девочки, оценили ее рисунки, как работы одаренного ребенка. Существуют многочисленные экспериментальные подтверждения того факта, что дефектность, неполноценность одной психической функции может компенсироваться сильным развитием другой. Так, высокий уровень развития интеллекта позволяет в определенной степени компенсировать слабость памяти. Закон компенсации приложим не только к аномальному, но и к тому типу развития, которое принято называть «нормальным». Приложим он и к изучению одаренности. Однако вряд ли целесообразно, подобно А. Адлеру, придавать процессу компенсации некое универсальное значение в любом психическом развитии.

Л. Хьелл и Д. Зиглер, анализируя основные принципы индивидуальной психологии Адлера, справедливо отмечают, что в идее компенсации организмом своей слабости или дефекта нет ничего нового. Многочисленные медицинские факты о существовании

157

различных компенсаторных механизмов в организме человека хорошо известны врачам. Заслуга Адлера заключается в попытке переноса идеи о компенсации в психическую сферу. Он показал, в частности, что субъективное чувство неполноценности может развиваться из ощущения собственного психологического или социального бессилия. Согласно А. Адлеру, все люди стараются преодолеть ощущение своей неполноценности и стремятся к превосходству. В своих исследованиях он указывает на существование трех основных причин, которые способствуют возникновению и развитию так называемого комплекса неполноты ценности: неполноценность органов, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей.

Таким образом, неполноценность органов отнюдь не является основным фактором, порождающим субъективное чувство неполноценности.

Л-

За последние десятилетия в психологии накоплен богатейший экспериментальный материал, позволяющий существенно расширить понимание природы психологических механизмов компенсации, представленное в работах А. Адлера. Следует отметить также, что сам термин «компенсация» несколько сужает сферу анализируемых явлений, невольно направляя мысль исследователя (как, впрочем, и читателей) на поиск дефектов и органических слабостей. С нашей точки зрения, используемые Т. Липп-сом понятия «преграды» и «преодоления преграды» более адекватно отражают суть рассматриваемых психических процессов.

Необходимо учитывать, что борьба с трудностями далеко не всегда имеет «счастливый конец». Попытки ребенка (иногда весьма мучительные и длительные) преодолеть психологические преграды могут закончиться и неудачей. Поражение в этом случае ведет к задержанному, неполноценному, искривленному развитию. Л. С. Выготский отметил, что неудавшаяся компенсация будет направлять жизнь ребенка по ложному пути, он начнет «защищаться своей

слабостью». Успешное преодоление преград определяется не только особенностями психики ребенка, но и адекватным, своевременным вмешательством в этот процесс психологов, педагогов, воспитателей и родителей. Это требует специально разработанных диагностических, коррекционных, развивающих и обучающих методов.

Новизна ДТО по сравнению со многими другими теоретическими подходами к изучению одаренности

проявляется не в новых методах количественного измерения одаренности, не в выявлении новых параметров оценки одаренности или специальных ее видов, а в отказе приписывать этим оценкам

158

самодовлеющее значение. Преграды на пути развития тех или иных психических процессов и даже дефект не являются «приговором» для развития ребенка в целом. Вместе с дефектами и преградами представлены и те стимулы, которые позволяют их преодолеть.

Применительно к проблемам идентификации одаренности динамический подход означает смену парадигмы: переход от диагностики отбора к диагностике развития. Главными становятся не совершенствование психометрических процедур и количественная оценка уровней развития способностей, не отбор одаренных, а выявление конкретных психологических преград, тормозящих развитие, поиск средств их преодоления, анализ качественно своеобразных путей развития. Если «мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков — способности, то мы держим в своих руках ключ: к проблеме детской одаренности» (Л.С.Выготский).

Динамический подход к изучению одаренности выдвигает на первый план анализ самого процесса развития одаренности, а не поиск параметров оценки и измерение способностей. В результате происходит смена парадигмы в области идентификации одаренности. Осуществляется переход от диагностики отбора детей с высокими способностями к диагностике особенностей и психологических механизмов развития одаренности. Центральное место в этом подходе занимает выявление и всестороннее изучение преград, мешающих проявлению и развитию способностей, поиск средств их преодоления.

Проверка основных положений динамической теории одаренности проводилась нами на базе шестилетнего лонгитюдного исследования. Известно, что ярлыки типа «одаренный» и «неодаренный» иногда выступают как своеобразный «приговор» для развития способностей ребенка, например, лишая его возможности поступить в школу для одаренных. Эти ярлыки могут значимо влиять на судьбу детей. Вместе с тем очень часто в школьной практике такие заключения по-прежнему делаются на основе традиционных методов «диагностики отбора» (тестов интеллекта, школьных оценок, экспертных оценок учителей и т. п.). В этой ситуации принципиальное значение имеет научно обоснованная оценка потенциала развития детей, отмеченных как «неодаренные» на основе традиционных методов идентификации одаренности. Важно также выявить реальные и мнимые преграды на пути проявления и развития способностей, адекватно оценить

159

возможности преодоления этих преград ребенком (как самостоятельно, так и с помощью взрослого) или хотя бы ослабления их негативного влияния на развитие его одаренности.

Результаты нашего лонгитюдного исследования позволили обнаружить высокий потенциал развития детей, отмеченных как «неодаренные» на основе применения традиционных тестов и экспертных оценок учителей. Согласно полученным данным, рост интеллекта и креативности во многом определяется характерными различиями в психологических механизмах преодоления трудностей. Выявлены основные виды психологических преград, мешающих проявлению и развитию одаренности. Показано, что на формирование у детей психологических механизмов преодоления преград существенно влияют особенности их осознания ребенком, эмоционально-мотивационные факторы, особенности Я-концепции, ценностные ориентации, стиль семейного воспитания и т. п. Важное значение имеет также диссинхрония «развития психических процессов». В частности, помимо интеллектуально-аффективной диссинхронии, была обнаружена диссинхрония* в развитии самой эмоциональной сферы ребенка: неравномерность в развитии интеллектуальных эмоций и эмоций, возникающих в общении.

Дети часто не в состоянии сами преодолеть негативное влияние преград, мешающих проявлению и развитию их способностей. Вместе с тем, эффективность борьбы ребенка с такими преградами можно существенно повысить с помощью созданных нами на базе ДТО методов диагностики и развития одаренности. Согласно полученным данным, применение этих методов способствует существенному росту показателей интеллекта и креативности. Через шесть лет специального обучения и развития дети, ранее идентифицированные как «неодаренные», практически сблизились по показателям интеллекта и креативности с контрольными группами детей, отмеченными как «одаренные», и намного опередили контрольные классы «неодаренных» детей, с которыми такая работа не проводилась. Выявлены факторы, влияющие на возникновение феномена «скрытой» одаренности. Таким образом, результаты нашего лонгитюдного исследования позволяют говорить об эффективности созданных диагностических и развивающих методов и о высоком прикладном значении динамической теории одаренности.

Равич-Щербо И. В.

**РОЛЬ СРЕДЫ И НАСЛЕДСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
ЧЕЛОВЕКА**

Из книга: Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо.— М.: Педагогика, 1988. С. 327-336 с.

Проблема индивидуальности, уникальности психологического облика человека имеет в истории психологии весьма непростую судьбу. Практическая значимость этой проблемы очевидна: обучение и воспитание, профориентация и профотбор, эффективность труда связаны с учетом индивидуальных особенностей человека. Но не менее важна эта проблема и для теории психологии, поскольку любая общепсихологическая закономерность свое реальное воплощение получает в индивидуально-

модифицированных формах, и более того—она сама зачастую может быть выявлена и сформулирована только как некая средняя из множества индивидуальных вариаций.<...> Исследование индивидуальных особенностей связано с решением двух задач. Во-первых, с выделением и изучением их устойчивых форм и, во-вторых, с объяснением их происхождения. Причины формирования индивидуально-специфических характеристик психики весьма разнообразны — от специфики взаимодействия матери с новорожденным ребенком до места человека в коллективе и обществе в целом. <...> Однако возможен и другой подход — подход с позиции «биологического и социального в человеке».

Несколько слов о постановке проблемы. Анализируя философскую, психологическую, физиологическую, медицинскую литературу, легко обнаружить, что проблема «био-социо» ставится как соотношение либо биологического и социального, либо врожденного и приобретенного, либо генотипического и средового. Более детальное рассмотрение этих формул приводит к выводу, что в области психологии и психофизиологии единственной парадигмой, позволяющей осуществить строгое экспериментальное исследование индивидуальности, является последняя пара понятий. Основания к тому следующие.

В формуле «биологическое — социальное» неопределенно широк объем первого понятия. Говоря о биологическом, разные исследователи имеют в виду широчайший спектр характеристик разного уровня: наследственно закрепленные конституциональные

6—10764 Болотова

161

признаки, состояние здоровья, функциональные, морфологические, биохимические, физиологические особенности различных систем человеческого организма и многое другое. <...> Вторая формула представляется более четкой. Однако во-первых, входящие в нее переменные необязательно независимы. Врожденное может быть приобретенным во внутриутробном периоде; в этом случае развести врожденное и приобретенное в изменчивости нормальных психофизиологических и психологических признаков вряд ли удастся. Во-вторых, если определять врожденное как «имеющееся при рождении» (В. Макьюсик, 1967), то ясно, что большинство психологических и психофизиологических признаков в форме, поддающейся надежной диагностике, в этот момент не представлены, а те, которые можно зарегистрировать (например, ЭЭГ, вызванные потенциалы, общую активность и т. д.), характеризуют только данный (и весьма короткий) этап онтогенеза.

Поэтому третья формула — «генотипическое и средовое» — представляется для экспериментального исследования оптимальной. Она включает в себя два независимых понятия, имеющих в современной науке вполне четкое содержание и определенные методы исследования. В рамках этой формулы возможны сопоставимые исследования любых возрастов, что необходимо для получения психологически содержательных результатов. <...>

Именно роль генетической и средовой изменчивости в формировании фенотипического разнообразия психологических и психофизиологических особенностей человека является предметом исследований в области, пограничной между генетикой и психологией (точнее, дифференциальными психологией и психофизиологией), которая обозначается обычно как психогенетика. <...>

Получаемые в психогенетических работах характеристики генетического и средового разнообразия как детерминантов разнообразия фенотипического являются популяционными характеристиками. Это означает, в свою очередь, неправомочность переноса получаемых данных на конкретное значение какого-либо признака у конкретного человека. Поскольку любой признак является результатом сложного взаимодействия генотипа и среды, а также собственно психологических влияний, он не может рассматриваться как «наследственно предопределенная» черта данного индивида.

Равным образом, это не означает, что подобный признак не развивается, не изменяется в онтогенезе или вследствие специальных воздействий. Бытующие противопоставления типа «не наследственно, а развивается» сегодня могут обоснованно считаться некорректными, если речь идет о признаках психологических. Наличие генетического контроля не только не предполагает неизменность подобных признаков, но наоборот, факторы генотипа активно включены в онтогенез психических функций. <...>

Представление о генетически детерминированном признаке как неизменном, статичном может иметь отрицательные социальные последствия. В некоторых зарубежных работах высказываются предложения о включении оценки наследуемости в систему критериев при конструировании тестовых батарей. Предполагается при этом, что чем большую роль в формировании признака играет генетическая изменчивость, тем выше должна быть прогностическая валидность теста (см.: Психологическая диагностика, 1983). Иначе говоря, «диагноз», поставленный по такому признаку, превращается в приговор. <...>

Психологические признаки как объекты генетического анализа имеют очень существенные особенности, с которыми нельзя не считаться; но это же говорит и о нецелесообразности попыток

строить какие-либо прогнозы относительно дальнейшего психического развития на основании установленной в одном возрасте генотипической детерминации того или иного признака. Безусловно, те психологические признаки, в изменчивости которых генетические детерминанты надежно установлены, относятся к капитальным, конституциональным особенностям человека. Однако необходимо решить еще многие вопросы (в частности, создать типологию индивидуального развития,

выявить роль генотипических и средовых факторов в его детерминации), прежде чем это знание можно будет с уверенностью рекомендовать практике. <...>

Объединение двух методологий исследований — генетической и онтогенетической—позволит решить многие вопросы, вне этого пути, пожалуй, надежно нёрешаемые. К таким вопросам относится, например, выявление возрастов, в которых происходит «смена детерминации» функции. Этот вопрос, возможно, имеет решающее значение для создания возрастной периодизации. Именно на этом пути можно найти ответ на вопрос о детерминантах в процессах биологического созревания и психического развития. Наконец, изучение возрастной динамики генотип-средовых взаимодействий будет способствовать лучшему пониманию природы сензитивных периодов развития как периодов, открытых внешнему воздействию. Думается, что существуют и многие другие проблемы, для решения которых генетические исследования дают незаменимый материал. <...>

6*

163

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ ПСИХОГЕНЕТИКИ

Человека отличают столь различные свойства и качества, что, в сущности, ни одна научная дисциплина не обошла их своим вниманием. Но исследования, ведущиеся в этих областях, не самоценны, их смысл — в выявлении законов, лежащих в основе человеческой жизнедеятельности, принципов, определяющих нормальное течение жизни и ее патологические отклонения. Результаты, полученные при этом, имея важное самостоятельное значение, призваны также расширить границы познания социальных механизмов становления личности, человеческого общения, в целом социального прогресса. Речь идет о возрастающей тенденции ассимиляции обществоведением, человекознанием естественнонаучных данных. <...>

Действительно, генетические исследования в контексте человекознания — пример, подтверждающий складывающиеся тенденции развития современной науки. Генетика оправданно занимает все более прочное место в системе наук о жизни. Присущие ей приемы и способы познания ныне — неотъемлемый элемент комплексных научных программ. Особо же, можно сказать, пристально заинтересованного внимания заслуживает попытка приложения генетики к психике человека, точнее, к распознаванию факторов, формирующих его индивидуально-специфические характеристики. И хотя дело это не сегодня начавшееся, и в науке имеется определенный теоретический и практический задел, оно еще не стало ординарным Научным событием, и пока познавательную атмосферу, в которой проводятся психогенетические исследования, характеризует преимущественно критический настрой, дух недоверия, доходящий порой до пафоса категоричного отрицания и неприятия. <...>

Вторжение в Область психического воспринимается людьми с особой осторожностью и настороженностью, поскольку любой человек, столкнувшись с необходимостью соотнести факты своей личной жизни с рекомендациями точных наук, убеждается, что эти советы не отличаются ни конкретностью, ни соответствием реальным условиям, определенным периодам индивидуальной жизни людей. Кроме того, скептическое отношение к психогенетике проистекает, как ни странно, из взгляда на человека как существо, жизнедеятельность которого во многом обусловлена социальными факторами. Это неверное представление подкрепляется личным опытом людей, в котором несравнимо более важное значение имеет формирование жизненной позиции, достижение практических целей, а потому восприятие личной жизненной судьбы связывается человеком с системой сложно переплетенных

164

социальных факторов и обстоятельств. В его жизни биологическая сторона, в частности генетические факторы, играет как бы второстепенную роль, то, что мы называем генетической предрасположенностью, составляет задний план его жизнедеятельности. <...>

В итоге помимо объективных затруднений, встающих на пути любого научного направления, создается устойчивый фактор обыденного критического неприятия психогенетических разработок. Препяду из такого нагромождения препятствий преодолеть нелегко. Конечно, психология с ее приложениями — развивающаяся отрасль научных изысканий, ее открытость и незавершенность — серьезный довод против скептического ее неприятия. Все это так, но отсутствие целостного подхода к человеку, непоследовательность, а подчас и отказ от установки на выявление и раскрытие сугубо человеческого в психике индивида, его душевной жизни отдалают перелом в сторону доверия к психогенетическим исследованиям. <...>

Серьезным обстоятельством, сдерживающим интерес и потребность в психогенетических исследованиях, является отсутствие в биологии научно разработанной теории индивидуального развития (биологической теории онтогенеза). Кстати, в этом одна из основных причин несовершенства и самих психогенетических построений. Ибо при всем авторитете принимаемых во внимание интерпретаций эволюции живого отсутствие теоретического объяснения причин и факторов онтогенеза, его механизмов сужает фронт и перспективу исследований, нацеленных на раскрытие природы индивидуального организма. Особенно остро этот пробел ощущается в

прикладных исследованиях.

Таким образом, основные трудности психогенетики как научного направления на сегодняшний день связаны преимущественно с мировоззрением и методологией. Установка на исследование личности как цельной структуры, реализовать которую в полной мере пока не удастся, порождает сомнение в возможности (а отсюда и в целесообразности) эффективного познания ее составляющих, сдерживает, а иногда и отказывает в праве на существование частным научным исследованиям тех или иных уровней

личностной организации. Отсутствие теоретических концепций индивидуального развития, положительно зарекомендовавших себя воспитательных и образовательных методик, усугубляет ситуацию с методологической стороны, предоставляя психогенетике самой распутывать противоречия, порожденные отсутствием единства в оценке роли и значения тех или иных факторов формообразования индивида. <...>

165

Будучи вынужденными, работать в условиях несформировавшейся методологии, неясности, а порой и двусмысленности многих положений, составляющих предпосылочные позиции исследований, психогенетики еще и еще раз уточняют исходное понимание науки, раскрывают ее предмет, методы, объекты исследований. Критический анализ проведенных исследований, уточняя возможности и цели психогенетики, содействует введению в более широкий научный обиход новых представлений. Очевидно, такого рода работа будет вестись еще долго. Сознание человека при всей его пластичности — устойчивое и консервативное образование; что же говорить о сознании общественном и такой его форме, как наука. <...>

Разумеется, разработка общих методологических принципов важна для всякого научного исследования, поскольку именно они выполняют роль основополагающих ориентиров в выборе методов, приемов, различных подходов к изучаемому объекту. Ясно, что такая работа никогда не может считаться полностью завершенной, в научной практике она перемежается с формированием узконаправленной методологии, специальных методик и т. п. Но при всей значимости общих методологических принципов не менее ценны усилия, способствующие эффективному их воплощению в практику научных исследований, выявлению тех конкретных путей, на которых, собственно, и будет происходить приращение нового знания. Обращение к философий как средству преодоления методологических затруднений — следствие логики развития науки и всей культуры. Философское положение, рассматриваемое как методологический принцип, разрешаясь в конкретном научном направлении, выливается в ту или иную теорию. Надо сказать, что без такого обращения невозможно и развитие самой философии. <...>

Психика человека и порождаемая ею активность играют не последнее место в формировании индивидуальных различий. В качестве самостоятельного объекта изучения (равно как и объекта целенаправленных усилий по формированию социально ценных качеств личности) она представляет обширное поле исследовательских интересов. Но только в случае более осмысленного к ней отношения в контексте диалектики биологического и социального можно надеяться на то, что собственно человеческое в познании и самопознании человека будет зафиксировано и отражено в наиболее полном виде. Только в этом случае можно будет уяснить роль элементов психики в становлении индивидуальности, только такой контекст позволяет рассматривать их не порознь, не сами по себе, а в неразрывном единстве, как они существуют в реальной жизни. <...>

166

Роль генотипа в историческом процессе формирования психики чрезвычайно велика. Не сразу стал ясен сложный характер влияния наследственных задатков на выработку индивидуальных качеств личности. <...> На исследование процессов, стоящих за этими явлениями, продолжают влиять два обстоятельства. С одной стороны, теоретический уровень конкретно-Научной разработки, с другой — философская позиция, применяемая методология.

В первом случае речь идет о фактической содержательности и обоснованности вывода о том, что процесс человеческого познания, становления психики и сознания подчиняется определенным законам, что ему присущи направленность, организованность и структурированность. Данные современной психогенетики, психофизиологии подтверждают наличие таких законов и структур. <...>

Второй случай касается интерпретации направленности и организованности процесса получения и переработки информации из внешнего мира с позиций теоретико-познавательной и философско-антропологической проблематики. <...>

Нет сомнения, что «чистое» философствование, оторванный от предмета психологизм не смогут продвинуться в сторону более глубокого осмысления закономерностей формирования индивидуальности. Для этого необходимы специальные методы и средства познания одного из сложнейших феноменов реальности. Представляется, что мы будем более близки к успеху на этом пути, если методика экспериментирования, целенаправленные приемы выявления единичного и всеобщего в этом процессе будут развиваться более широко и всесторонне. Методологическая основа для этого имеется.

Болотова А. К. ВРЕМЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Из книги: Болотова А. К. Психология времени в межличностных отношениях. — М.: МПСИ, 1997. С. 102-108.

ВРЕМЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Исходя из того, что развитие человека происходит в «особом, живом, часто его называют психологическим, времени» [В. П. Зинченко, 1991], мы попытаемся проследить целостный процесс

функционирования и развития личности, формирования ее структурных свойств и особенностей во времени.

Живое время замечательно тем, что в нем одновременно даны все три цвета времени: прошедшее, настоящее и будущее. Потому-то психика, как писал А. И.- Северцов, — это не только продукт эволюции, и

даже не только ее фактор, а движущая сила эволюции, разумеется, не единственная. Равным образом и сознание, обладающее этим свойством, является движущей силой истории. И психика, и сознание вольны выбирать момент конструирования и определять направление полета. Конечно, и психика, и сознание подвластны течению естественного времени, но они не без успеха преодолевают его, меняют на энергию и на пространство, даже останавливают его. Как верно отмечает В. П. Зинченко в своем триптихе статей «Читая О. Мандельштама», человек не живет вне времени. «Желательно, конечно, — как пишет О. Мандельштам, чтобы он жил в историческом времени, а не в безвременьи, в любом случае, личность живет в принадлежащем ей времени. Даже само чувство времени дано человеку для того, чтобы действовать, побеждать, гибнуть, любить» /1996/.

Небрежение ко времени, 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, как нам думается, сказаться и на развитии личностного потенциала. Как отмечает И. С. Кон, межиндивидуальные различия здесь довольно велики.

Так, у «опережающих свое время», рано созревающих мальчиков-акселерантов 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 не только объективный факт, детерминирующий положение и деятельность подростка, она должна

рассматриваться также в связи с тем значением и личностным потенциалом, личностным смыслом, который она имеет для самой формирующейся личности.

Тенденция гетерохронности влияния исторического и биологического времени особенно проявляется в раннем онтогенезе, когда ускорение общесоматического и физиологического созревания изменяет и 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, порождает ряд проблем адаптации человека как субъекта деятельности, приводит к трудностям функционирования и взаимодействия личности на разных возрастных ступенях. Так, маргинальность подростка, как следствие гетерохронности развития личности, ее подструктур, порождает и характерные черты поведения маргинальной личности, такие, как эмоциональная неустойчивость, чувствительность, застенчивость и агрессивность. Отсюда и конфликтные отношения с окружающими, и склонность к крайним суждениям и оценкам.

Разновременность биологических и социальных аспектов созревания, порожденная глубоким сплавом исторического и биологического времени, усиливается в онтогенезе и сопровождается все большей его индивидуализацией. Об этом свидетельствует ускорение общесоматического и физиологического созревания в раннем онтогенезе, с другой стороны удлиняются фазы социального созревания. Влияние исторического времени на индивидуально-психическое развитие ведет к удлинению периода детства и юности у человека, а как следствие несовпадение фаз общесоматического, полового и социального созревания. Эти точки развития, возрастные рубежи достигаются в разное время. П. П. Блонскому принадлежит очень глубокая мысль о том, что все в мире, в том числе и возраст, имеют свою историю. «По всей вероятности, — пишет П. П. Блонский, — юность человека не является вечным явлением, но очень поздним, почти на глазах истории происшедшим приобретением человечества». Как всякое позднее приобретение, она сильно варьирует у разных народов и сильно отличается по длительности в разных социальных группах.

Юность, как последнее приобретение человечества, выступает прелюдией зрелости и вопрос о границе временной их

169

длительности неясен. Увеличение временного разрыва между физическим и социальным созреванием может иметь двоякие последствия. Наличие длительного периода юности делает возможной разностороннюю подготовку человека к будущей жизни. Социальные границы и различия в длительности этого периода, которые, по мнению П. Блонского, могут достигать десяти и более лет, свидетельствует о прямой социальной обусловленности этого периода. С другой стороны, запаздывания социального взросления ведет к сложностям адаптации к самой практической деятельности. Гетерохронность темпов полового, интеллектуального и социального созревания нарушает целостное формирование человека, его личности, приводит к обеднению некоторых сторон формирующейся личности.

Судя по данным лонгитюдных исследований, в подростковом возрасте признаки соматотипа имеют относительно самостоятельное значение, в юности же они выступают преимущественно в связи с более общими особенностями процесса созревания. Поскольку и взрослые, и сверстники

обычно воспринимают акселерированных мальчиков как более зрелых, им не приходится бороться за положение и статус.

Большинство лидеров старших классов выходит именно из них. Напротив, ретарданты кажутся окружающим «маленькими» не только в физическом, но и социально-психологическом смысле. Ответом на это могут быть инфантильные, несоответствующие возрасту и уровню развития поступки, преувеличенная, рассчитанная на внешний эффект и привлечение внимания активность, или, наоборот, замкнутость, уход в себя.

В целом, как замечает американский психолог Д. Клозен, телесные свойства, постоянные или

временные, могут влиять на поведение и психику подростка по трем линиям. Прежде всего, относительная зрелость, рост и телосложение непосредственно влияют на соответствующие физические возможности: имея преимущества в росте, весе и силе, мальчик-акселерант в течение ряда лет может превосходить своих сверстников в спорте и физических занятиях. Далее, 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 ждут от него многого.

Отсюда третье измерение: образ «Я», в котором преломляются собственные способности и их восприятие и оценка окружающими, собственно то, что мы называем «внутренняя позиция».

170

«Внутренняя позиция» складывается из того, как ребенок из своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих рано возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция, — как пишет Л. И. Божович, — обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды.

При этом среду надо 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, которое 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 выражено в предложенном Л. С. Выготским понятии «социальной ситуации развития». По Выготскому, содержание онтогенеза, становление личности в онтогенезе определяется взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития — натурального и социального. В основе натурального ряда лежат биологически обусловленные процессы созревания и общие закономерности онтогенеза. Но становление человека как субъекта деятельности и как личности осуществляется только в процессе социализации, когда под длительным влиянием среды в целом идет приобщение индивида к нормам и правилам социального бытия, усвоение культуры, поведения в межличностных контактах, а также утверждение себя через выполнение различных социальных ролей.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза 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.

171

Вместе с тем, эти два ряда не тождественны. Как пишет Б. Г. Ананьев, «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная) и труда (трудоспособность) во времени не совпадают, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях».

Первую попытку обозреть психологическую эволюцию личности в реальном временном протекании осуществил П. Жане. Реальным базисом личности называет использование времени Л. Сэв, подчеркивая существование различных видов использования времени. «Только временная структура может соответствовать внутренней логике деятельности индивида, его воспроизводства и его развития», — отмечает Л. Сэв. В отечественной психологии временной аспект развития личности, в плане исследования ее жизненного пути, впервые мы находим в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и его сотрудников. В последнее время это работы К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Ковалева, А. А. Кро-ника и Е. Головахи, А. К. Болотовой. Как подчеркивает К. А. Абульханова-Славская, есть «социальное сознание личности, типичное сознание». Понимаемая таким образом личность есть определенный уровень социального развития индивида, "соответствующий наличному уровню данной социальной системы, освоение которой обусловлено протяженным во времени включением индивида в общественные связи и отношения. Расширяются физические, психические и социальные возможности индивида, в поле его сознания и деятельности включаются более отдаленные во времени жизненные планы и цели, более глубокие слои времени его жизни: прошлое и будущее, образуя таким образом, временный 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 и чем чаще он осознает, анализирует и размышляет о причинах и последствиях этой деятельности. Усложнение личностной структуры времени жизни в результате накопления индивидуального жизненного опыта и появление совокупности временных перспектив жизни, приводящее к образованию временного кругозора личности, может быть обозначено как личностное время. Таким образом, уровень взрослой личности характеризует разные типы организации времени жизни,

которые выражают

172

уже не возрастную, а личностную иерархию. Выход на уровень созидательного преобразования времени жизни, как личного, так и группового и общественного, через проблемное соотношение с жизнью есть субъектное время. Развитие этих различных типов организации времени 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.

Иными словами, личность — 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. Аналогично в таком понимании личности мы находим и в исследованиях К. Н. Абульхановой-Славской, которая пишет, что личности свойственны и такие особые индивидуальные 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 (1991).

Уже на общебиологическом и физиологическом уровне предвосхищение будущего имеет фундаментальное значение в регуляции поведения (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Ч. Шеррингтон и др.); «Мы можем предположить, — как писал в связи с этим Ч. Шеррингтон, — что в осуществлении действий, направленных на окончательный, завершающий акт, в Процессе отбора открывалась возможность элементам Памяти (хотя и рудиментарной) и элементам предварения (хотя и незначительным) развиваться в психическую способность к «развертыванию» настоящего назад, в прошлое, и вперед в будущее, которая у высших животных является непременным признаком более высокого умственного развития».

Отличительным признаком нормально развивающейся личности, как пишет Б. В. Зейгарник, выступает «умение более или менее объективно оценивать возникшую ситуацию, увидеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в развернутой временной перспективе и найти возможность постановки посильных реальных целей, успешное выполнение которых приблизит в будущем к идеальной цели».

Как справедливо считает Б. В. Зейгарник, основываясь на многочисленном экспериментальном материале, отсутствие

173

своевременной корректирующей позиционности, возможности сторонней более-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 выделения 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» (1982).

На протяжении всей истории человеческой культуры, в области воспитания, управления, в искусстве и поэзии, вопрос о временной перспективе, или трансперспективе (В. И. Ковалев) человеческого поведения чрезвычайно актуален. Каждая эпоха отличается своим решением проблемы оптимального сочетания прошлого и настоящего, настоящего и будущего как в жизни общества в целом, так и индивида. Здесь можно проследить постоянную борьбу между двумя тенденциями: 1) основываться на наличной действительности и прошлом опыте, реализме и практицизме, связанных 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. Так, Ф. М.

Достоевский писал: «Реализм, ограничивающийся кончиком своего носа, опаснее самой безумной фантастичности, потому что слеп» (Достоевский Ф. М. Собрание соч. Т. 8. М., 1957. С. 155).

Способность подчинять свое поведение всё более отдаленным целям, превращение этих целей в реально действующие, регулирующие текущее поведение, — это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий его нравственной зрелости. Как писал К.

Левин, позитивная временная перспектива, создаваемая достойными целями, — это один из основных элементов высокой морали. В то же время это реципрокный процесс: высокая мораль сама создает длительную временную перспективу и устанавливает достойные цели.

Таким образом, в становлении и развитии личности временной фактор, структурирование времени в течение жизни выступает как неотъемлемый элемент личности, критерий нормально развивающейся личности, как одно из проявлений регуляторных возможностей человека в течение всего онтогенеза.

РАЗДЕЛ 2 ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

Арьес Филипп

НЕБОЛЬШОЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ИГР

Из книги: Ребёнок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999. Чисть первая: Чувство детства; отрывок из главы III Небольшой экскурс в историю игр. С. 76—81.

В начале XVII века эта универсальность больше не распространяется на самых маленьких, Мы

хорошо знаем их игры, так как начиная с XV века, то есть с появления путти в иконографии, художники все чаще обращаются к образу ребенка и сценам, изображающим играющих детей. Там можно узнать деревянную лошадку, ветряную вертушку, птицу, привязанную за лапку, и иногда, реже — куклу. Совершенно ясно, что все это предназначалось для самого младшего возраста. Однако невольно задаешься вопросом: было ли так всегда или когда-то все перечисленные здесь игрушки принадлежали миру взрослых? Некоторые из них появились благодаря детской потребности подражать взрослым, уменьшался масштаб до их размеров, как, например, деревянная лошадка в эпоху господства гужевого транспорта. Ветряная вертушка — эти вращающиеся на конце палочки крылья есть не что иное, как имитация более современного технического достижения, чем лошадиная тяга, — силу ветра начали использовать в Средние века. Тот же рефлекс, который заставляет сегодняшних детей играть с игрушечным грузовиком или автомобилем. Хотя, впрочем, ветряные мельницы давно исчезли из наших деревень, вертушки на палочках все еще продаются на ярмарках и на детских площадках общественных парков. Дети — это наиболее консервативная часть общества.

Перейдем к другим детским забавам, в основе которых, кажется, лежит что-то другое, нежели стремление подражать взрослым. Так, очень часто можно видеть изображение ребенка, играющего с птицей: у Людовика XIII была сорока, и он ей очень дорожил. Быть может, это напечалит некоторым читателям полуручную ворону с подрезанными крыльями из их собственного раннего детства. Птица на картинах в большинстве случаев привязана, а ребенок дергает ее за нить. Встречается вариант с деревянной птицей. В целом, судя по иконографии, птица на

175

привязи, кажется, является самой распространенной игрушкой тех лет. Между тем историк греческой религии Нильсон говорит, что в древней, как, впрочем, и в современной Греции в первых числах марта мальчики, как требует обычай, делают деревянных ласточек, насаживают их, как флюгер, на палочки и украшают цветами. После дети, каждый со своей птичкой, обходят дом за домом и получают подарки. Здесь птица, настоящая или деревянная, является не индивидуальной игрушкой, а элементом коллективного сезонного праздника, в котором молодежь играет роль, отведенную ей в соответствии с возрастом участников. Итак, то, что становится впоследствии индивидуальной игрушкой, не несущей никакого социального, религиозного и календарного содержания, было, по-видимому, изначально связано с церемониями, собиравшими вместе детей, молодежь (не выделяемых еще в особые возрастные категории) и взрослых. У того же Нильсона можно увидеть, насколько общим для всех возрастов было качание на качелях — от простых, похожих на весы, до подвешенных на веревках, часто встречающихся в иконографии даже XVIII века. На античной керамике можно видеть сцены, в которых мальчики прыгают на мехах с вином и качают девочек на качелях во время праздника юности. Нильсон интерпретирует эти сцены как ритуал плодородия. Между религиозной церемонией и ее основной составляющей — обрядом существовала тесная связь. Впоследствии игра утратила религиозный смысл, вышла за рамки общины и стала доступна каждому непосвященному, и становясь таковой, игра переходит в разряд детских забав, которые представляют собой как бы в чистом, законсервированном виде весь репертуар архаических обрядов, уже давно позабытых взрослыми.

Изучая проблему кукол и других миниатюрных игрушек, мы приходим к такому же выводу.

Специалисты по истории игрушки и коллекционеры кукол и миниатюрных фигурок почти не могут отличить куклу — детскую игрушку от других статуэток и изображений, в огромном количестве поставляемых археологическими раскопками. Чаще всего они несут религиозную нагрузку: культ домашнего очага, обряды погребения, изображения паломников и т. д. А сколько раз археологи принимали за игрушки миниатюрные копии предметов быта, положенные в могилу? Я далек от заключения, что маленькие дети не играли тогда с куклами или с игрушками — маленькими копиями предметов из обихода взрослых, просто ими пользовались не только дети, сегодня ставшие монополистами в этой области. В древности они были принадлежностью, по крайней мере, умерших. Подобное

176

же соседство кукол и обрядовых фигурок наблюдается и в Средние века, а в деревенском быту встречается и того позже — кукла является грозным орудием в руках колдуна и ворожеи. Стремление воспроизводить в миниатюре людей и окружающие их предметы повседневной жизни проявляется в народном искусстве, предназначенном в одинаковой степени для развлечения детей и взрослых. Знаменитые неаполитанские ясли являются наиболее ярким тому примером. Европейские музеи, особенно немецкие и швейцарские, полны сложных конструкций, представляющих собой кукольные домики, мебель и миниатюрные интерьеры, воспроизводящие в уменьшенном виде каждую деталь знакомых всем настоящих предметов. Делалось ли это, чтобы продемонстрировать мастерство? Как сказать, эти забавные штучки, столь популярные среди взрослой публики, не оставляют равнодушными и детей. «Немецкие игрушки» идут во Франции нарасхват. По мере того как они переходят в сферу сугубо детских развлечений, их называют одним общим для всех возрастов словом — безделушки. Когда-то это слово было синонимом игрушки. Эволюция языка

отдалила его от первоначального значения, а эволюция чувств, наоборот, закрепила за детьми употребление игрушек и миниатюрных копий настоящих объектов. В XIX веке безделушка перебирается на витрины и в салоны, но остается все еще уменьшенной копией какого-либо ■ предмета: миниатюрный портшез, мебель, крошечная посуда — с ними не играют, на них смотрят. Здесь проявляется былая страсть обывателя к неаполитанским яслям и другим поделкам этого жанра. При Старом порядке общество сохраняло привязанность к подобным забавам, которые сегодня назвали бы

ребячеством, поскольку теперь они уже окончательно отошли в область детства. Еще в 1747 году Барбье пишет: «В Париже придумали куклы, именуемые марионетками... Есть кукла Арлекин, есть Скарамуш (из итальянской комедии), есть куклы, изображающие пекарей, есть также маленькие пастух и пастушка (из пасторали). И эта безделка настолько покорила весь Париж, что нельзя прийти ни в один дом, чтобы не наткнуться на камин с подвешенными на нем куклами. Их дарят всем без разбора, женщинам и девочкам, и фурор настолько сногшибательный, что в начале этого года все прилавки были забиты ими в качестве новогодних подарков... Герцогиня Шартрская заплатила за одну такую, расписанную Буше, 1500 ливров». Замечательный библиофил Жакоб, приводя эту цитату, отмечает, что в его время никому бы и в голову не пришло заниматься подобным ребячеством: «Люди светские слишком заняты своими делами (интересно, что

177

он.сказал бы, если бы жил в наше время) и не могут уже себе позволить вести себя, как в эти старые добрые праздные времена, — времена процветания бильбоке (игра, состоявшая в том, чтобы шариком, привязанным на шнурке к стержню, попасть в чашечку, прикрепленную к тому же стержню) и кукол на нитках; теперь это удел детей».

А вот другое проявление популярного искусства миниатюризации, породившего немецкие безделушки и неаполитанские ясли, — театр марионеток. Он претерпел ту же эволюцию. Лионский Гиньоль начала XIX века — персонаж народного театра для взрослых. Сегодня гиньоль — общее название кукольного детского театра.

Эта столь долго существующая неопределенность детских игр объясняет, почему с XVI по начало XIX века одетая кукла служила модникам и модницам вместо манекена и являлась часто объектом коллекционирования. Герцогиня Лотарингская хочет сделать подарок роженице (1571): «Она просит вас передать пять-шесть не очень больших кукол в самой роскошной одежде, какую только можно найти, чтобы послать их прелестному дитя герцогини Баварской, недавно родившей».

Подарок предназначается матери, пусть и под видом подарка ребенку! Коллекционные куклы в большинстве своем не были детскими игрушками, которые были сделаны довольно грубо и с которыми не очень бережно обращались. Коллекционные куклы были модными куклами.

Впоследствии модные куклы исчезнут, благодаря изобретению литографии их заменят гравюры.

Неопределенная граница между предметами, именуемыми игрушками для маленьких и их первоначальным назначением, исчезает в эпоху, с которой начинается эта глава, — к 1600-м годам. Они отныне предназначаются детям. Лишь маленькая деталь отличает их тогдашнее предназначение от сегодняшнего. Как уже отмечалось на примере детства Людовика XIII, в куклы играли и мальчики. В раннем возрасте к детям того и другого пола относились практически одинаково: и те и другие носили одинаковые костюмы, одинаковые платья. Вполне возможно, что благодаря одежде и иконографии обнаруживается взаимосвязь между детской специализацией игрушки и значением раннего детства, начиная с конца Средних веков. Детство становится хранителем обычаев и обрядов, позабытых взрослыми.

Сугубо детская специализация игр к 1600 году касается только раннего детства — после четырех лет она стирается

178

и исчезает вовсе. *Начиная с этого возраста ребенок играет в те же игры, что и взрослые, то с детьми, то с теми же взрослыми.* Мы это знаем в основном благодаря богатой иконографии, так как с эпохи Средневековья до XVIII века игры становятся любимым сюжетом художников; это указывает на место, которое занимали развлечения в жизни общества при Старом порядке. Мы уже видели Людовика XIII, играющим одновременно и в куклы, и в мяч, ранний вариант современного тенниса, и в шары, и в «хоккей» (игра с мячом и клюшками)—три последние игры нам кажутся скорее играми для подростков и взрослых. На гравюре Арну конца XVII века изображены дети с колодой карт — дети знатных фамилий, о чем говорят манжеты на руках девочки. Никто не видит ничего возмутительного в том, что они играют в азартные игры, причем на деньги. Сюжет одной из гравюр Стеллы, посвященных забавам путти: проигравшийся в пух ребенок; видно, что художник сочувствует его горю. Художники-караваджисты (XVII век) часто пишут солдат, увлеченных игрой в тавернах: рядом со старыми служаками сидят мальчики, едва достигшие двенадцати лет, и с не меньшей страстью следят за тем, что происходит на карточном столе. На полотне-Бурдона можно видеть группу бродяг, наблюдающих за двумя малолетними игроками в кости. Тема азартных игр на деньги среди детей не шокирует еще общественное мнение, так как часто на картинах фигурируют не наемники и бродяги, но и знатные персонажи Ленена. Взрослые же, наоборот, находят удовольствие в забавах, которые мы сегодня называем детскими. Резьба на кости XIV века из Лувра изображает игру в «лягушку посередине»: молодой человек сидит на земле, его толкают со всех сторон, а он старается поймать одного из играющих. Часослов Аделаиды Савойской (конец XV века) содержит календарь, полный иллюстраций, с изображением игр, и в большинстве своем игр не рыцарских. (Сначала календари иллюстрировались сценами ремесел, за исключением мая — май посвящался любовным

ухаживаниям. Потом на иллюстрациях появились игры, занимая все более важное место — игры рыцарские, такие как охота с гончими, а также народные.) Одна из них—игра «в вязанки»: ведущий изображает свечу в центре круга, остальные попарно становятся в круг — дама позади кавалера, обнимая его за талию. Через несколько страниц — деревня, все ее жители: мужчины, женщины, маленькие и большие — вышли на улицу и перекидываются снежками. Шпалера начала XVI века — крестьяне и

дворяне, последние в одежде пасторальных пастушков, забавляются борьбой, Среди играющих 179

нет ни одного ребенка. Картины голландских мастеров XVII века (второй половины) — те же развлечения. На одной из них можно различить нескольких детей, но они в толпе взрослых всех возрастов: женщина закрывает лицо передником, ее рука выставлена за спиной. Людовик XIII и его мать забавлялись игрой в прятки. В отеле Рамбуи можно было поиграть в жмурки. Эта игра отражена на гравюре Лепотра— играющие крестьяне, дети вперемешку со взрослыми.

Теперь можно понять, почему, изучая иконографию игр, современный историк Ван Марль так прокомментировал это явление: «Что касается развлечений взрослых, невозможно точно сказать, чем же они отличались от развлечений маленьких детей». Боже мой, да ничем!

Бауэр Т. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДЕНЦА

Из книги: Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1979. Гл. 1. С. 12-26

На протяжении большей части своей истории психология занималась изучением происхождения и развития знаний и умений человека. <...> Нет ничего удивительного в том, что возникло множество теорий относительно природы младенчества, давших начало жарким спорам, которые были, однако, весьма далеки от учета фактических данных. Основная полемика велась между *нативистами* и *эмпиристами*. Первые утверждали, что человеческие знания и навыки заключены в самой структуре организма. Знания можно сравнить с расположением ребер: мы имеем их постольку, поскольку являемся людьми, а, скажем, не рыбами. <...> Эмпиристы, напротив, считали, что человеческие знания развиваются избирательно, в результате специфических столкновений с теми или иными событиями внешнего мира. Навыки человека развиваются в результате его взаимодействия с окружающим: они приобретаются или теряются в зависимости от того, насколько удачно решает он возникающие перед ним вопросы. Эти две теории развития, которые вряд ли могли бы быть более различны, имели разную социально-философскую основу. Нативисты пессимистично относились к вопросу о возможности совершенствования человека. Невежественные и неумелые от рождения таковыми и должны были бы остаться. <...> Эмпиристы, напротив, утверждали, что невежественными люди оставались лишь в силу того, что окружающая среда лишала их возможности развития; если же ее изменить в достаточной степени, невежество исчезнет и все люди будут обладать одинаково высоким уровнем каких угодно навыков и умений. <...>

Не так давно был предпринят ряд попыток косвенного доказательства того, что человеческие навыки и знания передаются по наследству и что внешние обстоятельства практически не могут воздействовать на процессы развития. Например, имела место несколько язвительная дискуссия о природе коэффициентов умственного развития — IQ. <...> Главное, что на основании тестов, проведенных над взрослыми и подростками, утверждается, будто разница в коэффициентах умственного развития является исключительно функцией наследственных структурных различий и не имеет отношения к истории жизни. Эта гипотеза

181

развития предполагает, что различный жизненный опыт не влияет на показания коэффициента умственного развития. Ее, однако, невозможно проверить, не изучив весь ход развития. <...>

Другая линия исследований, гораздо более серьезных, также приводилась в качестве косвенного доказательства правильности нативистской гипотезы. Последние открытия в области генетики показали, как информация, заложенная в молекулярных структурах оплодотворенного яйца, контролирует последовательность химических изменений, которые заканчиваются развитием целостного, сложно дифференцированного организма. <...> Согласно этой точке зрения, развитие—это сложный физико-химический процесс, не требующий привлечения каких-либо более абстрактных понятий, чем понятия физики и химии.

Пока генетики имели дело с простыми физическими структурами, это мало беспокоило психологов, большинство которых всегда чувствовали, что проблемы развития знаний, навыков и умственных способностей находятся далеко за пределами физики и химии. Успехи генетических исследований в области умственной отсталости показали, что это не всегда так. Было сделано много попыток помочь умственно отсталым детям: разрабатывались специальные методики обучения; создавались ситуации, в которых они могли бы получить соответствующий опыт; в окружающую среду вносилось множество изменений в соответствии с различными психологическими теориями. Тем не менее самой успешной из всех найденных модификаций оказалась та, которая основывалась не на психологии, а на одном открытии из области биохимической генетики. Это открытие относится к тому типу умственной неполноценности, который известен как *фенилкетонурия*. <...> Специальное обучение этих больных не давало положительных результатов. Позже было установлено, что больным фенилкетонурией недостает особого фермента, который превращает белок, фенилаланин, в другой, слегка отличный белок — тирозин. В отсутствие необходимого фермента фенилаланин перерабатывается в фенилпировиноградную кислоту, которая и вызывает слабоумие. Если ребенка, у которого отсутствует соответствующий фермент, посадить на диету с малым количеством белка и, следовательно, фенилаланина, то

фенилпировиноград-ная кислота образовываться не будет. В результате слабоумие не возникает, и развитие ребенка будет протекать в основном нормально. Так минимальное биохимическое изменение позволяет добиться того, чего нельзя

достичь с помощью каких-либо изменений окружающей обстановки. <...>

182

Позиция эмпиристов испытывала и другие затруднения. Возможно, самым главным препятствием на пути развития теории эмпиризма была неспособность психологов доказать, что младенцы могут вообще чему-то научиться. <...>

Для исследования научения психологи пользуются очень простыми методическими приемами. В стандартной методике экспериментатор создает устойчивую связь между определенным видом поведения и внешним событием. <...>

Рассмотрим поведение ребенка в ситуации, описанной Па-пусеком (1969). Младенец может включить свет, поворачивая голову влево. Большинство 2 — 3-месячных младенцев несколько раз включают свет за довольно короткий промежуток времени. Затем частота поворотов налево падает ниже того уровня, который служит критерием научения. Она не увеличится до тех пор, пока сохраняется устойчивая связь зажигания света с поворотом головы налево. Допустим, что экспериментатор меняет направление связи: свет зажигается при повороте головы вправо. Рано или поздно младенец повернет голову налево, и свет не зажжется. В этом случае следует большое количество поворотов влево, потом обнаружение правой схемы, показателем чего является непродолжительная высокая частота поворотов направо, которая затем уменьшается. Если ситуация не меняется, эта частота тоже останется низкой.

Если схема подкрепления вновь меняется, так что теперь для включения света необходимы сначала поворот головы налево, а потом поворот направо, то частота правых поворотов возрастает после первой попытки, когда свет зажжется; частота левых поворотов тоже увеличивается, и, наконец, младенец повернет голову налево, потом направо и включит свет. После краткого роста частоты поворотов налево — направо частота уменьшится и будет постоянной до тех пор, пока ситуация не изменится. Перемена программы подкрепления вызывает вспышку активности, которая прекращается после обнаружения правильной комбинации поворотов. Таким образом, ребенок осваивает довольно сложные последовательности движений: например, направо — направо — налево — налево. Рост активности наблюдается всякий раз со сменой ситуации. Исследования показывают, что эта активность не случайна. Младенец как бы перебирает ряд гипотез, испытывая последовательности движений, чтобы выяснить, которая из них эффективна в данный момент. Обнаружив правильную, он проверяет ее несколько раз и затем прекращает выраженную активность. Она опять увеличивается лишь в том случае, когда предыдущая последовательность перестает

183

быть применимой. Из поведения младенцев достаточно ясно, что световой раздражитель не является мотивирующим фактором. Когда начинается проверка гипотез, младенец после первого успеха почти не смотрит на источник света. Он бросает на него мимолетный взгляд для того, чтобы убедиться, зажегся он или нет. Убедившись, что свет зажегся, он может проявлять признаки удовольствия, но при этом не обращает внимания на источник света, который явно не является причиной его удовлетворения. Таким образом, удовлетворение от решения задачи вполне достаточно для того, чтобы служить мотивом внешневещательной и умственной деятельности младенцев. Если экспериментальная ситуация допускает возможность взаимодействия, ребенок покажет, что он может обучаться; если единственным мотивом является перспектива награды, то он этого не продемонстрирует.

В силу того, что научение зависит от целого комплекса врожденных способностей, и поскольку оно, как мы убедились, является обратимым и, по-видимому, не ведет к каким-либо постоянным изменениям, существует тенденция считать его скорее результатом, нежели причиной развития. Процессы развития делают научение возможным, но само научение не является причиной развития; эффективность организма в ситуации научения зависит от врожденных механизмов, которые не могут быть изменены событиями в психологическом окружении. На первый взгляд это положение находит некоторое подтверждение в том, что способности к научению с возрастом уменьшаются. По мере роста младенцев все труднее продемонстрировать их научение. Если, развиваясь, младенец все менее способен к научению, то представляется маловероятным, что оно является причинным механизмом развития. В противоположность этой точке зрения Уотсон (1966) утверждает, что наблюдаемое угасание успешности научения есть результат хронического недостатка возможности обучаться. Проверая свои предположения, он провел ряд экспериментов, в которых младенцам раннего возраста создавались возможности обучения в надежде на то, что позже процесс научения существенно облегчится. <...> На основании подобных опытов можно сделать вывод, что способность к научению первоначально определяется врожденными механизмами, которые могут угасать, если их не упражнять. Из этого следует, что развитие этих способностей зависит от сложного взаимоотношения между врожденными механизмами и возможностью использования этих механизмов в психологическом окружении. Иными словами, мы приходим к выводу о существовании

184

психологически очень сложного влияния окружения, которое не является научением в строгом смысле этого слова. <...>

Общее представление о двух традиционных теориях — нативизме и эмпиризме — уже дано. Мы рассмотрели научение с точки зрения эмпиризма и нашли этот подход нуждающимся в доработке. Оказалось, что научение зависит от очень сложных механизмов, которые сами результатом научения не являются; далее, посредством какого-то другого процесса, отличного от научения, оно оказалось подверженным влиянию события во внешнем психологическом окружении. Подобные наблюдения ставят

под сомнение позиции нативистов, в то время как эндогенные ограничители научения сужают сферу распространения крайнего эмпиризма.

Уайт Б.

ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОЛЗАНИЯ

Из книги: Уайт Б. Первые три года жизни М, Педагогика, 1982. С. 8-48.

ФАЗА I. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШЕСТИ НЕДЕЛЬ. 0-6 НЕД.

<...> Новорожденный лишь частично подготовлен к жизни вне чрева матери, и первые четыре-шесть недель — это, по существу, переходный период между двумя резко различными способами существования.

Начать с того, что жизнь вне утробы матери зависит от работы легких и некоторых других систем, которые до того бездействовали. Кроме того, для многих младенцев сам процесс родов — это физически тяжелое переживание. <...> Продолжительный сон новорожденного в первые недели после рождения свидетельствует в пользу такого взгляда. **Как развивается малыш?**

<...> Хотя I фаза и не отличается особыми приобретениями в развитии, полезно рассмотреть некоторые основные достижения ребенка хотя бы для того, чтобы указать, чего не следует ждать от малыша.

Интеллект. Одно из принятых определений признаков интеллекта исходит из способности ребенка к решению задач. Согласно этому взгляду, первым признаком интеллекта у младенца является преднамеренное отталкивание в сторону препятствия, для того чтобы заполучить желанный предмет. Подобное поведение редко можно увидеть у младенцев моложе шести месяцев.

Большинство взрослых связывают интеллект с наличием мыслей. Насколько об этом можно судить? интеллект в такой форме сколько-нибудь ясно обнаруживается лишь к концу второго года жизни. У нас нет оснований считать, что в I фазе малыши много размышляют, если использовать этот термин в общепринятом смысле. В течение первых полутора лет интеллект, которым обладает малыш, проявляется главным образом в действии.

Однако и тот первоначальный набор рефлексоподобных видов поведения, который демонстрируют новорожденные, имеет определенное отношение к интеллекту. Согласно Пиаже, зрелый интеллект развивается именно из простых изолированных актов вроде схватывания и рассматривания. <...>

Эмоциональность. В I фазе развития репертуар настроений младенца не отличается разнообразием. И днем и ночью малыш спит. При бодрствовании малыш сохраняет следы сонливости,

186

он серьезен, неактивен и спокоен; или же полностью бодрствует, серьезен и активен, издает звуки; или полностью бодрствует, серьезен, активен/ слегка раздражен, подает, голос; или же явно очень недоволен — активен и сердит, <...>

Двигательные и сенсомоторные навыки. На протяжении I фазы заметно совершенствуются двигательные способности малыша. Новорожденный умеет удерживать голову несколько секунд подряд. В шесть недель он контролирует положение головки намного лучше, чем при рождении. К четверем месяцам жизни он уже способен держать голову прямо несколько минут подряд. К шести неделям становится более систематическим и регулярным, умение, имеющееся у новорожденного, поворачивать головку к предмету, прикоснувшись к его лицу или области около рта, и схватывать его губами. Некоторый прогресс наблюдается, и в прослеживании взглядом предмета, медленнодвигающегося вблизи ребенка! К шести неделям часто можно видеть устойчивое прослеживание, когда движение происходит без резких толчков. <...>

Хорошо известна удивительная сила хватания у новорожденных. Они могут, особенно в состоянии полного бодрствования, удерживать каждой рукой вес около 800 г. Такое автоматическое «защелкивание» сохраняется на протяжении всех первых шести недель, а затем постепенно, но быстро исчезает. Условием «защелкивания» у новорожденных служит особое положение пальцев, сомкнутых в кулачок. В I фазе младенец, по-видимому, не способен управлять хватанием, что мешает ему в первые недели жизни тщательно исследовать мир с помощью тактильных (осознательных) ощущений. К трем месяцам такое ограничение его возможностей исчезает, а одновременно исчезает также рефлексорная склонность к схватыванию предметов пальцами рук и ног.

Способность к контактам с людьми. Младенцев не назовешь общительными ни в каком смысле этого слова. Однако в первые шесть недель жизни обычно возникают два простых признака общительности. Первый из них, появляющийся еще на первой неделе, — смотреть в глаза человека, который взял ребенка на руки. Второй — это <...■> появление первых скромных «улыбок», сопровождающих это действие. Эти первые признаки общения еще безличны. Часто можно вызвать подобное поведение, показав младенцу выполненный контрастно рисунок той области человеческого лица, которая находится между кончиком носа и макушкой. (Рисунок должен находиться на расстоянии

15—30 см от глаз ребенка). По-видимому склонность улыбаться при виде человеческого лица (или предметов, похожих на него) является одним из универсальных врожденных видов поведения человека.

Речь. В I фазе развития младенец еще не понимает слов. Он овладеет этой способностью не раньше, чем через шесть месяцев. Однако малыш не глухой, хотя его слух не такой острый, как у взрослого молодого человека. Ребенок воспринимает звуки в весьма обширном диапазоне даже в первые недели жизни. <...> Громкие шумы любого рода обычно вызывают у него вздрагивание, особенно если он

находится в полусне. Такая особая чувствительность наиболее выражена в первые недели жизни, причем вздрагивание может сопровождаться довольно сильным криком. У малыша, который в подобной ситуации не вздрагивает, может быть потеря слух, и он скорее должен вызывать беспокойство, чем ребенок, который вздрагивает.

Младенцы в I фазе помимо хныканья и пищания в спокойном состоянии произносят некоторые звуки, не проявляя к ним особого интереса. Только позднее, в три-четыре месяца, младенческий лепет становится обычным явлением.

Что нового появляется" в поведении малыша?

Переход младенца от I фазы ко II сопровождается изменениями, которые родители могут наблюдать. <...> Они не появляются внезапно. Развитие — процесс постепенный. Кроме того, малыши необычайно отличаются друг от друга.

Настоящая улыбка. Нельзя точно указать; ко^{гда}1-у младенца появится истинная социальная улыбка. Тем не менее большинство малышей, воспитывающихся дома, начинают регулярно улыбаться на третьем месяце жизни, а первые признаки улыбки можно заметить уже на шестой-седьмой неделе жизни.

Рассматривание руки. На втором месяце жизни можно ожидать, что младенец будет, смотреть на свою руку, когда она пересечет линию его зора. Малыш еще не умеет видеть близкие предметы, однако на третьем месяце жизни зрительные способности ребенка достигают такого уровня, когда возникает достаточно ясный единичный, образ своей руки, особенно если она находится на расстоянии 13 —15 см от глаза. В это время он начинает подолгу изучать свои руки и их движения. Первые признаки такой активности могут появиться на седьмой-восьмой неделе жизни, но чаще запаздывают на месяц или больше. Рассматривание руки пока еще очень кратковременно, скорее это случайный взгляд. Однако можно заметить, что после того, как

188

рука изменила местоположение, малыш только может иногда внезапно посмотреть ей вслед.

Значительное увеличение времени бодрствования. После шестой недели и в особенности после того, как рассматривание рук стало для ребенка привычным занятием, время бодрствования заметно растет. Если на первом месяце жизни ребенок бодрствует 5 минут в час, то двухмесячный ребенок способен бодрствовать 15 —20 минут за час в дневное время. Здесь снова необходимо напомнить о том, что малыши чрезвычайно различаются по темпам развития.

ФАЗА II. ОТ ШЕСТИ НЕДЕЛЬ ДО ТРЕХ С ПОЛОВИНОЙ МЕСЯЦЕВ (6 НЕД.-3.5 МЕС)

В отличие от новорожденного, младенец во II фазе развития проявляет пристальный интерес к тому, что происходит вокруг. Это обнаруживается с поразительной яркостью в периоды бодрствования, которые теперь значительно увеличились. Отличительным признаком II фазы служит появление социальной улыбки. Другим признаком II фазы является зрительное обнаружение младенцем своей руки. В течение довольно длительного времени малыш может разглядывать руки и пальцы, когда они в движении. Улыбка и рассматривание руки появляются на фоне всевозрастающего бодрствования и означают начало научения. Однако научение может быть пока очень незначительным, потому что возможности малыша еще весьма скромные. <...>

. Как развивается малыш?

<...> Такие этапные события, как созревание двигательных функций глаза и появление реакции на взрослого, знаменуют начало активного научения.

Интеллект. <...> II фаза означает начало координации простых систем действий. Это прежде всего так называемые последовательные действия. Ребенок теперь более совершенно подносит руку ко рту для сосания и постепенно начинает одновременно сосать и смотреть на нее. Часто он это делает после того, как какое-то время потратил на ее рассматривание. В этой последовательности действий руки ребенка включаются в систему действий, ранее разрозненных. Рука — это теперь то, что можно увидеть, чем можно двигать, что можно поднести ко рту и пососать. Вскоре после того, как ребенок начал пристально разглядывать руки, предметы, которые помещают в его руку, он обязательно подносит ко рту для сосания. Таким образом, предметы, которые ребенок раньше только рассматривал, теперь становятся

189

предметами, которые ребенок сосет. Две основные системы действий смыкаются.

Во II фазе можно обнаружить также связь между слушанием и рассматриванием. Предметы, которые звучат и звук которых ребенок слышит, становятся также объектами, которые он рассматривает. Если новорожденный систематически не поворачивался к источнику звука, то малыш во II фазе развития, как правило, это делает. В I фазе звук, находящийся в диапазоне слышания младенца, начинает регулярно вызывать у него настораживание, но оно еще не связано с его зрительными действиями. Ребенок II фазы будет и слушать звук, и одновременно поворачивать голову, чтобы разглядеть, откуда он исходит.

Имеются и другие весьма важные доказательства того, что младенец уже многое понимает.

Например, внимательный родительский взгляд сумеет заметить, что малыш понимает, что его сейчас будут кормить. Малыш двух с половиной или трех месяцев перестает кукукать или сосать

соску, когда появляется мать, чтобы его покормить. Это довольно точный показатель того, что малыш отдает себе отчет в том, что его ожидает. <...> Эти на пер-й взгляд скромные показатели развития малыша, — новые и очень важные. Описанные изменения представляют собой ступеньку в познании и понимании мира, который окружает младенца^.

Эмоциональность. Первые признаки положительного эмоционального выражения у ребенка

появляются вместе с первой, адресованной взрослому, социальной улыбкой. К концу II фазы улыбка, адресованная человеку, должна стать обычным явлением в повседневной жизни ребенка. <...> В этом возрасте почти любой человек может вызвать у ребенка улыбку. Эти факты наводят на очень интересные размышления. Можно предположить, что младенец на очень ранних этапах развития способен улыбаться любому объекту, вид которого напоминает ему лицо матери. По-видимому, подобное поведение имеет смысл: беспомощный младенец должен иметь гарантию положительного ответа от любого, кто может помочь ему выжить. А улыбка двухмесячного младенца, действительно, весьма сильное средство, способное покорить взрослого человека. Таким образом, вопрос об отношении улыбки ребенка к социальной приспособленности оказывается несколько более сложным, чем кажется на первый взгляд.

Что же касается вопроса отношения улыбки к истинному эмоциональному состоянию младенца, то и здесь не все так ясно, как кажется на первый взгляд. Улыбка взрослого означает, что он ощущает комфорт или испытывает радость. Однако в отношении двухмесячного младенца мы можем только с осторожностью

190

сказать, что когда у него на лице улыбка, он ощущает не столько комфорт, сколько физическое благополучие. У младенца во II фазе вы пока не обнаружите ни смеха, ни каких-либо иных проявлений веселья и радости.

Раздражение. Ребенок во II фазе выражает и другие эмоциональные состояния, уже отмеченные в I фазе. Он способен обнаружить раздражение. <...> Мне представляется, что раздражение представляет собой просто реакцию на значительный физический дискомфорт. Вот год спустя ребенок уже, пожалуй, может время от времени выражать гнев, явно направленный на определенного человека.

Интерес. Итак, во II фазе можно скорее всего обнаружить лишь ограниченное число эмоциональных состояний: ощущение благополучия (открытая улыбка), ощущение нейтральных эмоций (серьезность и настороженность), ощущение сильного дискомфорта (хныканье и раздражение) и, наконец, очень интересное эмоциональное состояние, которое лучше всего можно обозначить как активный интерес, проявляющийся в упорном рассматривании своей руки или движений пальцев. <...>

ДВИГАТЕЛЬНЫЕ И СЕНСОМОТОРНЫЕ НАВЫКИ

Во II фазе развития — от шести недель до трех с половиной месяцев — младенец обладает весьма богатым набором двигательных способностей. Их можно разделить на два вида: первый — это постепенно исчезающие способности, которые младенец имел при рождении, второй — новые способности, которые у него постепенно формируются.

1. Врожденные двигательные способности. **Поисковое поведение.** Это способность к поиску, позволяющая младенцу отыскать сосок. Это вид поведения, который кажется совершенно автоматическим и преобладает на протяжении первых шести недель жизни, остается автоматическим и эффективен лишь на ранних этапах II фазы. К тому моменту, когда младенцу исполняется три месяца, поиск ртом осмыслен и похож на то, как выполнил бы подобное действие взрослый.

Зрительное прослеживание. Другой интересный вид поведения, который мы наблюдаем в первые две фазы жизни, это зрительное прослеживание. <...> Во II фазе зрительное прослеживание, как и поиск ртом, в течение нескольких недель достигает наивысшей эффективности, затем постепенно затухает, заменяясь поведением более произвольным, похожим на действия взрослого человека. Младенец двух с половиной месяцев прослеживает предметы очень плавно, по мере того как они двигаются

191

у него над головой. Одна из причин этого состоит в том, что он гораздо лучше контролирует движения своей головы, а также потому, что произошел переход от явно произвольного прослеживания объектов к деятельности с более совершенным типом контроля.

Положение пальцев. Хватательный рефлекс и сжимание пальчиков в кулачок, характерные для I фазы, постепенно исчезают по мере того, как ребенок приближается к концу II фазы развития. К трем месяцам он уже способен положить в рот па-*лец и пососать его, в то время как раньше он был вынужден сосать довольно большую поверхность своего кулачка.

Тонические шейные рефлексy. Поза, которая была свойственна младенцу I фазы, определялась влиянием тонического шейного рефлекса. Необычная особенность, связанная с одной из сторонней позой покоя, состояла в том, что положение рук и ног зависело от положения головы. Когда младенец лежал, повернув головку вправо, то его правая рука была вытянута, а левая — согнута, причем левый кулачок он держал над головой, а ноги — в позе фехтовальщика. Если же повернуть головку ребенка в левую сторону, то изменится положение его рук и ног: правая рука постепенно согнется и сожмется в кулачок, закинутый над головой, а его левая рука постепенно вытянется в сторону, так что левый кулачок окажется примерно на расстоянии 18 см от его глаз. Изменили положение и ножки ребенка. Во II фазе положение конечностей не зависит

от положения головы. <...>

2. Навыки, возникающие во II фазе

Во II фазе влияние врожденных двигательных систем ослабляется, и ребенок становится более умелым; Младенец шести — восьми недель от роду держит головку под углом в 45° всего лишь несколько минут. Но каждая новая неделя постепенно увеличивает угол наклона головы. И к трем с половиной месяцам ребенок может уже удерживать головку под углом в 90° .

Итак, можно сказать, что к концу этой фазы ребенок представляет собой существо с очень развитой зрительно-двигательной системой, хорошими общими слуховыми способностями и умением контролировать движения рук и ног. Значительно возрастает сила конечностей младенца, которая

потребуется ему в дальнейшем для сохранения сидячей позы, для того, чтобы вставать на ножки и, наконец, ходить.

Социальное развитие. <...> Вы совершенно уверенно можете ожидать от малыша, выросшего дома, что он начнет постоянно улыбаться вам в возрасте около двух месяцев. Как только

192

младенец начал систематически улыбаться, уже не ошибешься в определении того, что такое «социальная улыбка». Младенец отдается ей весь, полностью. Улыбка такова, что может растопить любое, даже самое каменное сердце. Понятно, как необходимо ребенку принести в мир такую улыбку, чтобы выжить.

Ранняя улыбка вовсе не исключение. В нескольких исследовательских работах было доказано, что такая улыбка вовсе не предназначена для одной только матери, отца или других детей в семье — ее может вызвать любой человек. <...>

Особые отношения с матерью. Исследования показывают, что к трем с половиной месяцам матери легче неоднократно вызвать улыбку младенца, чем любому другому человеку. У младенца как будто начинается формирование каких-то особых отношений со своей матерью. Ее улыбка, в особенности, если она сочетается со звуком ее голоса, способна вызвать улыбку быстрее, чем всё остальное. Но хотя мать, пожалуй, и становится стимулом, вызывающим социальные контакты, это вовсе не значит, что ребенок не будет с готовностью улыбаться другим людям. Напротив, он проявляет совершенно исключительную покладистость. Большинство людей может сравнительно легко заставить ребенка улыбнуться им.

Реакция на щекотание. Наряду с улыбкой к концу II фазы вы сможете наблюдать у детей появление нового уровня общения. Вы впервые услышите смех ребенка от всего сердца и появляющиеся время от времени признаки общей веселости. Кроме того, вы увидите, что впервые в жизни ребенок начинает реагировать на щекотание. <...> Ребенок моложе трех с половиной месяцев, по-видимому, недостаточно социально развит для того, чтобы сколько-нибудь сознавать другого человека. А это необходимое условие того, чтобы щекотка подействовала.

Развитие речи. Во II фазе развития ребенок еще слишком мал, чтобы понимать слова. До появления этой способности пройдет много недель. Ребенок, по-видимому, слышит уже достаточно хорошо, чтобы разбирать слова. К моменту, когда он приближается к трем с половиной месяцам, его слух достигает уровня взрослого человека. Он больше не проявляет повышенной чувствительности к громким и резким звукам, как это было в I фазе. <...>

Во II фазе развития младенец производит значительно больше звуков, чем в I фазе. Когда ребенок очень возбужден, он начинает издавать горловые звуки. На четвертом месяце вы можете даже услышать, как он испускает восторженные крики, а также заметить, как он увлеченно играет со звуками, которые производит с помощью слюны. Таким образом, он может развлекаться весьма долго. <...>

7—10754 Болотова

193

Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А. ВТОРОЙ И ТРЕТИЙ ГОД ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Из книги: Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А. Развитие личности ребенка М., Прогресс, 1987. С. 59—73

В первые шесть месяцев второго года жизни в развитии ребенка происходят серьезные изменения. Основным средством общения становится речь, вытесняя жесты и лепет. Игра становится более спонтанной и содержательной: в ней воспроизводятся значимые для ребенка события. Кроме того, в игре ребенок начинает подражать окружающим его людям. На первый план в этом возрасте выдвигается развитие речи, символическое действие, подражание, усвоение нравственных норм. После полутора лет у детей начинается формироваться самосознание. Трехмесячный младенец, способный узнавать явление, вырастает в годовалого ребенка, способного вспомнить явление, потом — в полуторагодовалого, способного предвидеть события, и, наконец, в двухлетнего, который осознает, что он способен сделать, что он чувствует, чем он похож на других людей и чем от них отличается.

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ

К концу первого года жизни дети могут узнавать по памяти и предвидеть события ближайшего будущего. Следующий шаг в своем психическом развитии ребенок делает в начале второго года жизни — у него развивается способность к замещению, то есть использованию предметов в игре не по прямому назначению..

Если дети первого года жизни, воспринимая любое новое событие, создают когнитивные схемы, отражающие реальные черты этих событий, то на втором году жизни дети уже не просто приспособливают свои действия к физическим свойствам объекта, а соотносят с этими объектами свои собственные идеи и предположения. В руках десятимесячного ребенка чашка — это предмет, из которого можно пить, который можно опрокинуть или бросить. Но уже на втором году жизни у

ребенка развиваются самые разнообразные способы использования окружающих предметов. Мячик становится теперь кусочком мяса или хлеба, чашка — шапкой, а тарелка — одеялом. У детей развивается способность создавать новые отношения между предметом и его использованием — символическое действие. <...>
Все эти изменения отношения ребенка к окружающему происходят постепенно. Родители относятся к своему малышу как

и прежде: кормят его, умывают, укладывают спать, играют с ним. Да и сам ребенок далеко не сразу открывает для себя, что бутылочки, мячики, чашки могут выступать в других качествах. Возникновение способности к символическому действию опирается на специфические изменения в центральной нервной системе:

Рисование. Развитие символического действия на втором и третьем годах жизни проявляется и в рисунках детей, которые становятся все более и более сложными. На втором году дети уже начинают чертить каракули, но это еще трудно назвать рисунком. Эти рисунки не относятся к объекту: одни и те же каракули могут изображать собаку, кошку или человека. Однако уже на третьем году дети создают символические формы, обладающие сходством с объектом. В одном исследовании экспериментатор показывал ребенку лицо человека, схематично нарисованное на листе бумаги. Затем ребенка просили воспроизвести рисунок. У детей в возрасте 16 месяцев ничего, кроме каракулей, не получалось. В возрасте 20 месяцев у детей получалась замкнутая кривая, отдаленно напоминающая круг. В возрасте двух лет большинство детей пытались нарисовать круг, а в два с половиной года дети изображали детали лица — глаза, нос и рот (Kagan, J. The second year. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981).

Игра с предметами. Элементы игры можно наблюдать уже у младенцев в виде манипуляции с предметами (погремушками, сосками). Возникновение игры при этом не связано с биологическими потребностями, такими, как голод или жажда. На втором году жизни — это уже не просто манипуляции, а действия с предметами, в которых ребенок воспроизводит то, что видел у взрослых, например разговор по телефону или чаепитие. Это первые шаги на пути к символическим действиям.

В конце второго года жизни дети могут вводить в игру вместо себя игрушку, которая становится активным участником игрового процесса. Так, например, ребенок может давать пить кукле, подносить телефонную трубку к ее уху, а не к своему. Теперь куклы не просто части сенсомоторной схемы — они участники игры. <...>

К двум годам дети уже могут играть в элементарные логические, и тематические игры. Это говорит о том, что они теперь способны составить план действий на сравнительно долгий промежуток времени. Это одна из характерных черт данного периода развития ребенка. В этом возрасте у ребенка достаточно развита так называемая рабочая память, то есть он уже не забывает цели, поставленной перед собой несколько минут назад.

7*

Игра с детьми. С развитием символической игры меняется отношение ребенка к другим детям. На первом году жизни взаимодействие между детьми практически не наблюдается. Десятимесячные младенцы относятся друг к другу как к живым игрушкам: дергают за волосы, трогают пальцами глаза, что-то лепечут. Но уже в возрасте 18 — 20 месяцев у детей возникают первые взаимодействия с партнером по игре. Кроме того, с этого возраста дети стремятся играть друг с другом.

Необходимо отметить короткий период, в середине второго года жизни, когда ребенок вдруг начинает пугаться незнакомых детей. Такое поведение значительно отличается от спонтанного страха, который наблюдается у детей в конце первого года жизни при виде незнакомого предмета или явления.. <...> Почему же подобное поведение вновь появляется у детей на втором году жизни? Этот вопрос, заинтересовавший многих специалистов в области когнитивной психологии, связан с исследованием развития у ребенка когнитивных схем и социальных ожиданий.

Постоянное общение взрослого с ребенком приводит к тому, что у ребенка формируется схема поведения взрослого, определенные ожидания, связанные с его поведением. Обычно дети первого года жизни редко общаются с другими детьми — у них нет представлений о том, как они могут себя вести. Но уже в начале второго года жизни ребенок достаточно развит, чтобы задать себе вопрос, увидев незнакомого ребенка: «Что нам делать?», «А не заберет ли он мои игрушки?» Если ребенок не получает ответа на свои вопросы, то у него возникает состояние напряженности, он перестает играть и прижимается к матери. Ситуация меняется на третьем году, когда ребенок уже знает, что можно ожидать от маленького незнакомца и как вести себя по отношению к нему. В этом возрасте ребенок уже может вступить в совместную игру со сверстником.

Двухлетние дети могут, например, играть вместе в куклы, разговаривать друг с другом по телефону или прыгать по кровати. Но они еще не могут играть в игры с правилами. Хотя моменты общей игры у детей этого возраста очень непродолжительны, в них все же формируется опыт взаимодействия, необходимый для подлинной совместной игры

ПОДРАЖАНИЕ

<...> К семи-восьми месяцам младенцы уже способны к избирательному подражанию, которое с возрастом ребенка становится все более частым и сложным. Годовалый ребенок может подражать вновь увиденному и услышанному: жестам, звукам, различным формам поведения.

В начале второго года жизни наблюдается, хотя и сравнительно редко, подражание, которое проявляется не сразу вслед за определенными действиями взрослого. Например, ребенок 15 месяцев внимательно наблюдает за мамой и через несколько минут, часов, а возможно, и дней повторяет самое существенное из увиденного. <...>

Вероятность того, что малыш станет подражать тому или иному действию, зависит от характера самого действия. В эксперименте детям демонстрировали различные виды действий: моторные (например,

взрослый передвигал кубик вдоль стола), социальные (взрослый устанавливал перед лицом малыша экран и дважды из-за него выглядывал), координированные последовательные действия (взрослый поднимал со стола за веревку медную чашечку и трижды ударял по ней металлическим прутком). С наибольшей готовностью дети подражали моторным действиям, несколько реже — действиям социальным. Дети до полутора лет редко подражали координированным последовательным действиям, однако число подражаний подобного рода увеличивалось между полутора и двумя годами. <...>

В первые два года жизни подражание отчасти, вероятно, зависит от степени уверенности малыша в своей способности выполнить увиденное. Наблюдения показали, что дети более склонны подражать тем формам поведения, которыми они только еще овладевают, чем действиям, которыми уже полностью овладели или которые им еще не под силу. Мать, разговаривающая по телефону, будет привлекательной моделью для малыша 15 месяцев, но не для шестимесячного и не для трехлетнего ребенка, хотя оба они обладают необходимыми для этого моторными навыками. Так же и двухлетние дети на ранних стадиях овладения речью более склонны повторять название неизвестного предмета, чем называть знакомым словом знакомый предмет (Leonard, L. B. Schwartz, R. G., Folger, M. K., Newhoff, M., & Wilcox, J. M. Children's imitation of lexical items. Child Development, 1979, 50, 19-27).

Если дети второго года жизни не уверены в том, что смогут воспроизвести увиденное действие, они могут расстроиться. <...>

Когда ребенок подражает кому-либо из близких, взрослый обычно улыбается, начинает хвалить малыша и даже повторяет свои действия. Такая реакция близкого человека, как правило, подкрепляет подражательное поведение ребенка, развивает склонность к усвоению нового, влияет на выбор ребенком форм поведения, которым стоит подражать. Малыш скорее станет подражать действиям, вызвавшим одобрение (например, есть ложкой), чем действиям, не обратившим на себя внимания (например, стучать вилкой по столу). <...>

197

Своим родителям дети, подражают чаще, чем другим взрослым, возможно, потому, что родители являются для них постоянным источником эмоций — как приятных, так и неприятных* Те, кто вызывает у ребенка эмоциональное возбуждение — ра»: дость, неуверенность, гнев или страх, — привлекают его внима* ние, и в результате ребенок лучше усваивает формы поведения именно этих людей. Сходная ситуация наблюдается и у играющих вместе детей. Когда незнакомые между собой двухлетние дети играют парами, как правило, тихий ребенок подражает более уверенному в себе разговорчивому ребенку. Пассивные дети нередко опасаются, что у них отнимут игрушку, и неусыпно следят за другими детьми. Если активный ребенок совершит действие, которое пассивный ребенок способен воспроизвести (например, спрыгнет со стола), скорее всего, тот в последующие несколько минут последует его примеру.

Подражание может быть сознательной попыткой достичь желаемой Цели. Например, малыш, который пытается построить из кубиков дом, внимательно наблюдает за другим ребенком или взрослым, который возводит сходную постройку, и подражает его действиям. Или трехлетний ребенок подражает агрессивному поведению сверстника, так как тот подобным образом отнимает желаемую игрушку у другого ребенка. Можно сказать, что в этом возрасте подражание другим у детей мотивировано, так как они уже понимают, что, подражая, можно достичь определенной цели.

Итак, подражание зависит от степени уверенности ребенка в том, справится ли он с определенной задачей. Оно вызвано стремлением к социальному подкреплению, желанием походить на другого человека или достичь своей цели. Подражание ребенка в первые три года жизни зависит от уровня его когнитивного развития, определяющего, какие формы поведения ребенок сочтет привлекательными и при этом выполнимыми. Степень желания походить на другого и уровень эмоционального возбуждения, вызванного другим человеком, определяет то, кому ребенок будет подражать, а стремление к тем или иным целям определит то, чему он будет подражать.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ

В период от полутора до двух лет у детей начинают складываться определенные представления о предметах и явлениях. Игрушки должны быть целыми, на рубашке должны быть все пуговицы, на одежде не должно быть ни одной дырки. Одновременно дети усваивают нормы правильного поведения в тех

198

или иных ситуациях, обычно связанные с аккуратностью, сдерживанием агрессивности, послушанием. Эти представления являются нормами, которые ложатся в основу детского понимания, что правильно, а что нет, что хорошо и что плохо, то есть ребенок одолевает первую ступень развития нравственного чувства. Разумеется, эти нравственные нормы ребенок воспринимает от окружающих его людей.

Если явление соответствует представлению о норме ребенка, он будет удовлетворен, если же нет — может встревожиться, огорчиться. Ребенок станет указывать на сломанные предметы,

порванную одежду, потерянные пуговицы, а в голосе и на лице его отразится беспокойство. <...> Родители не начинают вдруг наказывать ребенка за порванные вещи или грязные руки именно в 1,5 года, так почему же именно в этом возрасте появляются у него признаки беспокойства при виде порванной одежды и грязных рук? Очевидно, у детей постепенно развивается способность делать вывод о том, что вызвало то или иное явление. Например, ребенок 1 года 9 месяцев, видя плачущего малыша, тут же делает вывод, что он голоден или ударился. Когда дети, эмоционально реагируют на сломанную игрушку или рубашку с оторванной пуговицей, они осознают, что дефект вовсе не естественное свойство предмета. <...> Таким образом, в два года дети уже начинают оценивать, что хорошо и что плохо, и если явления не

отвечают их представлению о нормах, обычно огорчаются. Это, очевидно, связано с изменениями в когнитивном развитии ребенка, возникающими примерно в конце второго года жизни. Использование детьми критерия «нормы» для оценки явлений и форм поведения ложится в основу нравственного развития детей.

САМОСОЗНАНИЕ

Примерно с полутора до двух лет ребенок начинает осознавать свои качества и возможности, свое состояние. Наблюдение за детьми выявило появление в этом возрасте целого ряда форм поведения, свидетельствующих о формировании самосознания.

Влияние на поведение других людей. Двухлетние дети начинают подчинять поведение других людей своим требованиям. Малыш прикладывает телефонную трубку к уху матери, просит взрослого пересест на другой стул, помочь разобраться в игре или издать забавный звук. Эти требования связаны со стремлением ребенка оказать влияние на поведение взрослого. Дети не стали бы ничего требовать от родителей, если бы не считали,

199

что те могут их послушаться. Таким образом, разумно предположить, что дети осознают свою способность влиять на поведение других людей.

Описание своего поведения. Обычно на третьем году жизни, когда дети начинают произносить короткие предложения, они часто, выполняя какое-либо Действие, описывают его. Взявшись на стул, малыш приговаривает: «Я сяду», строя из кубиков башню, говорит: «Я Строю», а направляясь на кухню, твердит: «Хочу печенье». Так как дети чаще описывают свои собственные действия, чем поведение других людей напрашивается вывод, что дети более всего озабочены именно своими поступками. <...> v

Узнавание себя. О формировании самосознания у ребенка на втором году жизни свидетельствует тот факт, что малыш начинает узнавать себя в зеркале. В эксперименте детей в возрасте от 9 до 24 месяцев подводили к зеркалу и показывали им самих себя. Затем матери незаметно пачкали детям носы красной краской, после чего их снова подводили к зеркалу. Дети моложе 21 месяца, увидев себя в зеркале, никак не реагировали на свой испачканный нос, тогда как большинство детей 22 — 24 месяцев, увидев в зеркале свое отражение, дотрагивались пальцем до носа (Lewis, ■ M., & Brooks-Gunn, J. Social cognition and the acquisition of self. New York: Plenum, 1979).

В этом же возрасте дети начинают употреблять местоимения «я», «мне», «ты», так как, очевидно, осознают явное различие между собой и другими людьми. <...>

Чувство собственности. В социальном взаимодействии детей проявляются и другие признаки самосознания. Два трехлетних незнакомых мальчика играли в разных концах незнакомой комнаты в присутствии своих матерей. В течение первых 20 минут игры один из мальчиков, Джек, несколько раз отбирал игрушки у другого мальчика, Билла. Вначале Билл никак на это не реагировал. Он не протестовал, не плакал, не хватал игрушек Джека, не бежал к маме за помощью. Но после очередного «нападения» Билл пересек комнату, взял игрушку, с которой только что играл Джек, и отнес ее к своим игрушкам. Через несколько минут Джек попытался отнять ее, но Билл крепко схватил игрушку, и ему удалось ее отстоять. -.,'-.

Вероятно, потеря одной игрушки за другой породила в мальчике мысль о том, что игрушки эти принадлежат ему, хотя играл он с ними впервые. Сопrotивляясь обидчику, ребенок утверждает в чувстве собственности, что также свидетельствует о формировании у него самосознания.

200

Эмпатия. С появлением самосознания у ребенка развивается способность понимать эмоциональное состояние другого человека. После полутора лет у детей можно наблюдать явное стремление утешить расстроенного человека, обнять и поцеловать его, дать ему игрушку или сладости. Такие формы поведения наблюдаются сравнительно редко в первой половине второго года жизни. То, что двухлетние дети могут понять психологическое состояние другого человека, означает что они способны вспомнить свои прежние эмоциональные ощущения и поступать соответственно своему личному опыту.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ

Хотя многие новообразования второго года жизни — символическая функция, подражание, усвоение норм, самосознание — формируются у каждого ребенка в процессе взаимодействия с окружающей средой, развитие их зависит также от индивидуального опыта ребенка. В этом возрасте самые главные впечатления дети получают в семье. <...>

Процесс социализации. Приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется с помощью родителей, которые служат для детей моделями поведения, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. При этом наблюдение становится одним из средств социализации. Однако это не означает, что стоит детям увидеть, как поступают другие, и они усвоят определенные нормы поведения. Во многих случаях одного наблюдения, без дополнительных знаков одобрения или порицания со стороны родителей, бывает недостаточно. Например, ребенку трудно с помощью одного только наблюдения понять такие качества как честность, настойчивость, преданность.

Наблюдение наиболее эффективно в том случае, если родители ведут себя должным образом постоянно. Если же родители, например, периодически применяют грубые физические наказания, ребенок навряд ли станет сдерживать свою агрессивность и, вероятно, сочтет такой метод эффективным средством

контроля над другими людьми. Но если дети никогда не увидят проявления агрессивности в своей семье, они усвоят умение сдерживать гнев как единственно возможную форму поведения. Основу социализации формирует появление у ребенка в первый год жизни чувства привязанности. Наиболее сильная привязанность развивается у тех детей, чьи родители доброжелательны и внимательны к потребностям ребенка. Положительная оценка родителями качеств своих детей особенно важна в начальный

201

период формирования самосознания. Если дети чувствуют, что любимы и высоко ценимы родителями, их самооценка будет положительной и они будут уверены в своих способностях. <...> Наиболее эффективные и благотворные методы социализации детей раннего возраста заключаются в том, что взрослый выступает в роли последовательной модели приемлемых форм поведения и устанавливает с малышом теплые, дружеские отношения. Когда же у детей проявляются формы поведения, которые родителям хотелось бы изменить, им следует хорошенько обдумать, какие именно формы поведения им хотелось бы закрепить в поведении ребенка. А затем попытаться изменить поведение малыша внушением, объяснением причин запрета.

Пиаже Ж.

ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ

Из книги: Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка* — СПб., Союз, 1997. С. 54-80

<...> Наш анализ будет теперь касаться разговоров <...> целого общества детей, находящихся в комнате, где они разгуливают, куда входят и откуда уходят. Записывались высказывания 20 детей 4 — 7 лет (девочек и мальчиков), которых наблюдали во время их пребывания в данном помещении. Дети 4 — 7 лет в «Доме малюток» <...> занимают целый этаж из пяти комнат (комнаты для занятий счетом, для построек, лепки и т. п.); здесь дети свободно переходят из одной комнаты в другую по своему желанию; их не принуждают ни к какой определенной работе. В одной из этих комнат и были сделаны записи, о которых идет речь.<...>

ТИПЫ РАЗГОВОРОВ МЕЖДУ ДЕТЬМИ

<...> Вот схема, к которой мы пришли. Мы даем эту схему, не ручаясь за ее правильность. Она прежде всего будет нам служить руководством при наших классификациях. <...>

Монолог	Разговоры:		
Стадия I	Стадия II A (1-й тип) Приобщение собеседника к собственному действию и мысли (без совместной работы)	Стадия II A (2-й тип) Совместная работа в деятельности или неабстрактном мышлении	Стадия III A Совместная работа в абстрактном мышлении
Коллективный монолог	Стадия II B (1-й тип) Ссора (столкновение противоположных действий)	Стадия II B (2-й тип) Примитивный спор (столкновение мотивированных утверждений)	Стадия III B (2-й тип) Настоящий спор (столкновение мотивированных утверждений)

СТАДИЯ I. КОЛЛЕКТИВНЫЙ МОНОЛОГ

<...> Для начала приведем несколько примеров коллективного монолога с одним участником, причем предложения этого монолога обращены к одному собеседнику.

203

Дэн (4 г. 5 м.). Девочка, работая, болтает без умолку. Беа (5л. 10 м.). Девочка входит в рабочую комнату. Дэн: «*Ты надела свитер, а я нет: моя мама мне сказала, что не холодно*». Дэн продолжает работать. Беа не отвечает. Дэн говорит Жэо (6 л.) [в комнате построек]: «*Я умею делать, ты увидишь, как я умею делать, ты не умеешь делать*». [Ответа нет. Дэн возвращается на свое место.] *Я умею делать*».

Дэн к Беа. «*Что тебе надо?* [Ответа нет.] *Мне нужны маленькие дырочки*». Ари (4 г. 1м.) к Ан (4 г. 11м.). «*Как тебя зовут? Меня зовут Ари*». Ответа нет. Ари без переходов обращается ко взрослому: «*Она сейчас уронит свою куклу*».

Дэн <...> поражена свитером Беа, но немедленно переводит этот факт на себя («*А я нет*» и т. д.). Почему она обращается к Беа? Не столько для того, чтобы сообщить ей что-нибудь, и еще менее — чтобы получить от нее ответ, сколько для того, чтобы найти предлог для разговора. Также и вопрос Дэн к Беа чисто платонический: это псевдовопрос, который просто служит введением к высказыванию, которое за ним непосредственно следует. Социализация здесь есть только в форме, а не в содержании. То же наблюдается и между Ари и Эн.

Что же касается коллективных монологов с двумя и тремя участниками, которые наиболее интересны для нашей цели, то вот еще примеры:

Пи (6 л. 5 м.): *«Где бы можно было еще сделать туннель? А! Здесь, Эн?»* — Эн (4 г. Им.): *«Посмотри на мое хорошенькое платье»*. [Конец.]

Кат (6 л. 2 м.): *«Ты кончил, Бур?»* — Бур (4 г. 11 м.): *«Теперь снова это будет так»* и т. д.

В таких высказываниях уже видна форма, предвещающая последующие разговоры: говорящий ребенок уже ждет ответа от собеседника. Если совокупность двух высказываний и составляет лишь

коллективный монолог, то потому, что собеседник не слушает. Еще нет никакого разговора, поскольку последовательные выражения еще не приспособлены одно к другому, но уже есть зародыш разговора, ибо предложения сгруппированы в один узел.

Что до возраста, в котором коллективный монолог составляет стадию, то это — возраст между 3 и 4 — 5 годами. Ведь до 5 лет высшие формы разговора между детьми в среднем еще не завязались, по крайней мере, между детьми одного возраста, которые не принадлежат к одной семье.

СТАДИЯ II А. ПЕРВЫЙ ТИП: ПРИОБЩЕНИЕ К ДЕЙСТВИЮ Мы <...> определили этот тип как состоящий из разговоров, где каждый собеседник говорит о себе или со своей собственной точки зрения, но где каждый слушает и понимает.

204

Вместе с тем между собеседниками еще нет никакого сотрудничества в общем действии. <...>

Пи (6 л. 5 м.): «Здорово хорошо было вчера [авиационный митинг]». — Жак (5 л. 6 м.): «Один из них был голубой [самолет], их было много, а затем они выстроились в линию». — Пи: «А я вчера был в автомобиле. И потом, знаешь, что я видел, когда я был в автомобиле? Кучу тележек, которые проехали. Мадемуазель, дайте мне резинку». — Жак: «Я хочу это нарисовать [самолеты], это будет красиво».

Сюжет разговора остается тем же, и в диалоге принимают участие двое. Сначала даже кажется, будто есть вызывание общего воспоминания, как в случае сотрудничества (что будет видно в следующей стадии), но дальнейшее показывает, что каждый ребенок остается при своей собственной точке зрения. Пи говорит о своем автомобиле, Жак предлагает нарисовать маленькие самолеты. Они хорошо друг друга понимают, но не сотрудничают. <...>

Итак, эта стадия представляет начало настоящего разговора, начало социализированной речи. Но является ли этот тип разговора особой стадией или он всего лишь один из типов среди многих других? Мы видели, что он и то и другое.

Ясно само собой, что невозможно обозначить точные границы такой стадии и предположить, что таковая имеется. Понадобился бы обширнейший материал для получения окончательных статистических данных. Тем не менее несомненен факт, что в наших материалах нет примера разговоров этого типа⁴ до 5 лет и даже до 5 — 6, в то время как мы имеем большое количество коллективных монологов с 3 — 4 лет.

Иное дело, что сотрудничество в области отвлеченного мышления появляется только к 7 годам.

Следовательно, по отношению к коллективному монологу и сотрудничеству в области абстракции настоящий образ составляет стадию.

Однако по отношению к сотрудничеству в действии настоящий тип не является ни предыдущим, ни последующим. Сотрудничество в игре появляется с 4 — 4 с половиной лет. Значит, сотрудничество иногда предшествует «приобщению к действию»; но часто отношение бывает и обратным: у многих детей сотрудничество в работе появляется позднее. Короче, можно полагать, что этот и последующие типы одновременны: это две возможные формы одной стадии. Кроме того, само собой разумеется, что в III стадии, если ребенок научается пользоваться новыми типами разговора, сотрудничеством в абстракции, он, тем не менее, не теряет навыков, приобретенных на II стадии. Даже у

205

взрослого эти различные типы существуют одновременно, за исключением коллективного монолога, который является чисто детской формой разговора.

СТАДИЯ II А. ВТОРОЙ ТИП: СОТРУДНИЧЕСТВО В ДЕЙСТВИИ ИЛИ В НЕАБСТРАКТНОЙ МЫСЛИ

В разговорах этого типа сюжетом последовательных высказываний служит не действие каждого из собеседников, а общее действие. Собеседники сотрудничают и говорят о том, что они совместно делают. Вместо рассеяния сюжета действия, как в предшествующем типе, возникает совпадение направлений. Вот типичный пример:

Беа (5 л. 10 м.). Девочка хочет нарисовать флаг. Лев (5 л. 11 м.): «А ты знаешь папин? — Это не твой, это мой. Это красный и синий... Это красный, черный и белый — так... — Да, сначала красный и белый и сначала черный. — У меня есть краска, которая мне нужна, я возьму квадрат. — Нет, надо взять две маленькие длинненькие штучки. — И вот теперь квадрат (показывает его Лёву), — Ты мне покажешь, когда ты кончишь, правильно ли эта». [Что и было сделано.]

Здесь прекрасный пример сотрудничества во время рисования. Лев дает советы Беа сначала насчет цвета, потом насчет формы и затем проверяет результат. Надо отметить, что здесь знал флаг Лев, а не Беа, отчего и произошел диалог. Любопытно, что все примеры сотрудничества в действии до 5 с половиной или 6 лет принадлежат именно к этому типу, когда осведомленный ребенок или старший объясняет менее сведущему товарищу или младшему, как надо поступать. Ясно, что возраст младшего не должен приниматься в расчет при установлении возраста, когда появляется такой тип разговора, где младший не играет активной роли в течение разговора. <...> Вот <...> случай сотрудничества в вызове общего воспоминания. Пример состоит, к сожалению,

только из двух выражений, потому что диалог был прерван взрослым:

Арм (5 л. 9 м.): «*Очень смешно было в цирке, когда колеса (трехколесного велосипеда] отвалились*». —Лев (5 л. 11 м): «*Ты помнишь, когда гимнаст, но который не мог делать гимнастики, упал...*»

Здесь дело в простом сотрудничестве мысли. В таких случаях надо разрешить две смежные задачи. Прежде всего, между подобными высказываниями и разговорами предыдущего типа (приобщение к действию) возможны переходы. В том типе каждый ребенок говорит о себе или о своих собственных

воспоминаниях; здесь же, наоборот, воспоминания — общие. Это различие может пригодиться в практическом отношении. Когда же этого

206

нет, можно сгруппировать эти два типа стадии II А в одно целое. Напротив, всегда полезно отличать сотрудничество в вызове общего воспоминания от сотрудничества в области абстрактной мысли. Это последнее предполагает, когда речь идет об общем воспоминании, не только то, что собеседники вызывают его сообщая, но и что они его обсуждают, что они сомневаются в нем либо оправдывают его обоснованность или что они объясняют причину событий и т. д. Ни одной из этих черт нет в последнем приведенном разговоре. Лев и Арм ограничиваются пробуждением в самих себе удовольствия, нисколько не стараясь оценить или объяснить события.

В заключение скажем, что сотрудничество в действии или в неабстрактной мысли составляет единый, общий с предыдущим тип и образует вместе с ним стадию, которая имеет место между 5 и 7 годами. -

СТАДИЯ III А СОТРУДНИЧЕСТВО В АБСТРАКТНОМ МЫШЛЕНИИ

Разговоры только этой стадии представляют настоящий обмен мыслями. Ведь действуя вместе и вместе вызывая воспоминания, как это происходит в разговорах последнего типа, дети, очевидно, думают больше, чем говорят. <...>

Вот любопытное обстоятельство <...> : на 20 изучаемых детей мы имеем только одну запись разговора этого типа. Да и то он не совсем отчетлив. Этот факт снова показывает, насколько интеллектуальный поиск ребенка остается эгоцентрическим; кроме того, данный факт позволяет установить, что к 7 или 8 годам начинается социализация мысли. В самом деле, в этом возрасте впервые, думается нам, появляются разговоры рассматриваемого типа (вероятно, и у мальчиков, и у девочек).

Единственный пример, полученный от наших испытуемых, — это диалог между девочкой 7 лет и мальчиком 6 лет: эти дети вместе ищут объяснения не механизма, а действия — отсутствия воспитательницы. Аналогичный вопрос мог бы быть отнесен к «почему», касающемуся намерений и действий <...> и выразился бы так: «Почему мадемуазель Л. не пришла?»

Мад (7 л. 6 м.): «*Вот копуша!*» — Лев (6л.): «Она не знает, поздно ли уже? — *Я знаю, что с ней.* — Я знаю, где она. — *Она больна.* — Она не больна, ведь ее здесь нет».

Видно, что это общее объяснение еще не стоит на высокой степени интеллектуального развития. Но можно отметить употребление «ведь» (puisque) в аргументации. Правда, предложение, в которое вставлено это слово, как раз в отношении понятности и сомнительно. <...>

207

СТАДИЯ II В. ПЕРВЫЙ ТИП: ССОРА

Мы приступаем к серии стадий, параллельных стадиям предыдущим. Они состоят из разговоров, которые указывают на обмен мыслями между индивидуумами, но обмен, вызванный не прогрессирующим сотрудничеством, а различием мнений или действий. <...> Очень возможно, что споры приводят ребенка к Потребности заставить себя понять. Во всех случаях, как это показали исследования Риньяно и П. Жане, изучение спора очень существенно для психологии размышления; поэтому важно отдельно изучить формирование споров детей, что мы и попытаемся здесь сделать, хотя, впрочем, очень схематично.

Мы будем различать две стадии в детском споре. Первая состоит из простого столкновения противоположных тенденций или мнений. Отсюда два более или менее одинаковых типа: ссора и примитивный спор. Вторая состоит из споров со взаимной мотивировкой противоположных позиций собеседников. Эта последняя стадия соответствует сотрудничеству в области абстрактного мышления (III А). Первая стадия соответствует стадии IIА. Между соответствующими стадиями серии А и серии В есть, конечно, целый ряд промежуточных звеньев.

Вот несколько примеров ссоры:

Эз (6 л. 5 м.) А.: «*У меня никогда этого не было*» —■ Пи (6 л. 5м.): «Ты уже забавлялся этим. — *Это для А.* — Я. никогда не играл этим».

Лев (6л): «*Я его занял, это место*». — Беа (5л. Юм.): «Я все же сажусь. — *Первым пришел туда Лев.* — Нет, первой пришла туда я».

Эз (6 л. 3 м.): «*Ты увидишь, как я тебя ударю*». — Рог (5 л. 6м.): «*Да ты увидишь, как тебя ударят*». — Лев (5л. 10м.) ... (напуганный): «*Нет*».

Лиль (6 л. 10 м.): «*Она хорошенькая*». — Эз (6 л. 5 м.): «*Нет*» —> Мо (7 л 2 м.): «*Да, да, да*». Они встают, смотрят друг другу в лицо. Эз говорит Мо: «*гГг увидишь во время перемены эту пощечину*».

Видно, чем отличается ссора от примитивного спора. Она сопровождается действиями или по крайней мере обещанием действия (жестами или угрозами). Это функциональный эквивалент спора. В примитивном споре противоположны одни лишь утверждения. Здесь же это действия: Эз и Пи ссорятся из-за игрушки. Лев и немой собеседник, которого защищает Беа, ссорятся из-за места и т. д. Жест в ссоре просто сопровождается словом. Оно не всегда бывает понятно, о чем

может свидетельствовать Лев (во второй из этих ссор) который повторяет то, что только что сказала Беа, думая утверждать противное.

208

Что касается возраста, в котором появляются ссоры, то надо различать ссоры высказываемые и ссоры без слов. Нас здесь интересуют только первые. Любопытно, что до 4 — 5 лет дети, будучи, заядлыми драчунами, большей частью ссорятся не разговаривая, и в наших материалах нет случая ссор, выраженных словесно (составляющих диалоги из трех высказываний), в возрасте ранее 5 с половиной лет. Нам даже показалось, что мы заметили поступательный ход в соответствии с возрастом от ссоры без слов к ссоре,

выраженной словами (сопровожаемой действиями), и к ссорчисто словесной (без действий, как у Эза и Льва, которые не подрались в конце разговора, а ограничились словами). Но само собой разумеется, что этот поступательный ход не следует обобщать: он просто говорит о том, что разговор все больше используется в том особом маленьком обществе, которое мы изучали. Коротко говоря, ссора встречается вместе с обоими типами стадии II А. Между ссорой и примитивным спором есть ряд промежутков. <...>

СТАДИЯ II В. ВТОРОЙ ТИП: ПРИМИТИВНЫЙ СПОР

Спор начинается с момента, когда собеседники ограничиваются утверждением своих противоположных мнений, вместо того чтобы дразнить, критиковать или угрожать. Оттенок этот может быть трудно уловимым. Мы только что видели промежуточные примеры, которые мы относим к ссоре. Вот еще один пример, который надо отнести к спору, потому что собеседники довольствуются тоном констатирования, несмотря на то что дело касается вопросов о силе кулаков:

Эз (6 л. 3 м.) *«Ты увидишь, на Эскападе я буду самым сильным»*. — Лев (5 л. 11 м.): *«На Эскападе, а не в школе»*. — Эз: *«Всюду я буду самым сильным»*.

Кроме того, спор крайне примитивен, он еще не настоящий, потому что здесь нет следа потребности логического оправдания (justification logique) в утверждениях Эза и Льва. Впрочем, применить этот критерий примитивного спора трудно. Следует условиться, где начинается оправдание, а где доказательство (demonstration) утверждений в споре. Мы предлагаем следующее правило: доказательство (следовательно, и настоящий спор) имеет место, когда ребенок связывает свое утверждение и довод, доказывающий правильность этого утверждения, посредством термина, служащего союзом (например «ведь», «потому что», «тогда» и т. д.) и делающего ясным факт этого доказательства. До тех пор пока доказательство остается подразумеваемым, и ребенок действует посредством последовательных утверждений, не связанных между собой, — это примитивный спор. <...>

209

Итак, очевидно, что примитивный спор в плане мышления выступает все еще тем же, чем в плане действия является ссора, — простым столкновением желаний и противоположных мнений. Поэтому нет ничего удивительного в том, что эти два типа разговора в общих чертах возникают одновременно. Конечно, ссора без слов — или по крайней мере без диалога в три высказывания — предшествует спору, но ссора, выраженная словами, как примитивный спор, начинает появляться, согласно нашим материалам, в среднем к 5 или 5 с половиной годам. В то же время настоящий спор, как и стадия III А, появляется лишь около 7 или в 7 с половиной лет. Итак, прежде чем фигурировать как тип среди других типов спора, примитивный спор проходит еще одну стадию, которая, не имея точных границ, тем не менее соответствует объективным статистическим данным.

СТАДИЯ III В. НАСТОЯЩИЙ СПОР

Статистические данные, относящиеся к этому типу высказываний, таковы: среди всех наших материалов мы имеем у наших детей младше 7 лет только один случай настоящего спора — в виде диалога более чем в два высказывания. Впрочем, этот факт точно соответствует тому обстоятельству, что сотрудничество в абстрактном мышлении также не появляется (в среднем) ранее 7 или 7 с половиной лет. Действительно, эти два аспекта стадии III (А и В) имеют общее основание: до известного возраста ребенок сохраняет для себя, то есть не социализирует все, что в его мышлении имеет отношение к причинному объяснению, логическому оправданию и т. п. Чтобы спорить, надо, как уже выяснено, ^ уметь выразить доказательства, логические связи и т. д., а все эти операции противоречат эгоцентризму ребенка младше 7 лет.

Вот единственный случай настоящего спора; здесь сразу же будет видно отличие от предыдущих примеров: из пяти высказываний диалога три содержат «потому что», из которых хотя бы одно свидетельствует о ясно выраженном логическом доказательстве:

Пи (6 л. 5 м.): *«Теперь ты его не получишь [карандаш], потому что ты его потребовал»*. — Эй (6 л.): *«Нет, потому что он мой»*. — Пи: *«А вот и нет, он не твой, он — общий, он — всех детей»*. — Лев (6 л.): *«Да, он мадемуазель Л. и всех детей, и Аи, и Ми также»*. — Пи: *«Он — мадемуазель Л. Потому что она его купила, а также и всех маленьких»*.

Удивительно, что тип столь, по-видимому, простого разговора встретился лишь один раз среди наших материалов, это потому,

210

что в действительности употребление логического «потому что» связывает между собой не два явления, из которых одно — причина, а другое — следствие, но две идеи, из которых одна — основание, а другая — вывод; связь же эта представляет, как нам это покажет глава I части II (изучение смысла союзов «потому что» и других), еще большие трудности в 7 лет. Отсюда, нет ничего удивительного, что настоящий спор между детьми, в котором доказательства допускают употребление названных связей, так редко встречается до 7 лет.

После 7 и 8 лет, напротив, логические «потому что» и «ведь» появляются, в большом количестве в

разговоре детей, что им позволяет одновременно и применять настоящий спор, и заниматься сотрудничеством в области абстрактной мысли. <...>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

<...> То обстоятельство, что стадия сотрудничества и настоящего спора начинается лишь к 7 или 7 с половиной годам, имеет большое значение. Ведь только к 7 —8 годам мы можем отнести появление

логической стадии в развитии ребенка, когда обобщаются элементы размышления, если понимать вместе с П. Жане под размышлением склонность объединять свои верования и мнения, систематизировать их, чтобы избежать противоречия между ними.

Даже к 7—8 годам дети далеко не всегда стремятся к тому, чтобы иметь какое-либо одно мнение по данному предмету. <...> Таким образом, одни и те же дети 5—6 лет в течение опроса утверждают и то, что муравьи, цветы или солнце живые, и то, что они не живые. Некоторые дети то говорили, что реки были вырыты человеческой рукой, то — что, их создала вода. Оба противоположных мнения укладывались у них рядом: в данный момент они соглашались с одним мнением, в следующий, — искренне забывая старое, соглашались с другим. Этот факт часто встречается при исследовании детей до 7—8 лет.

<...> Если допустить, что между деятельностью ребенка и его мышлением есть взаимодействие, то ясно, что именно привычка спорить влечет за собою потребность объединить и систематизировать свои собственные мнения. Именно на это и обратили внимание Жане и Риньяно по отношению к психологии спора вообще. Они доказали, что всякое размышление есть продукт внутреннего спора — того спора, который приводит к выводу, как если бы индивидуум повторял по отношению к себе то положение, которое занял по отношению к другим. Наши исследования подтверждают этот взгляд.

211

Эльконин Д. Б.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Из книги: Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. Педагогика, 1989. С. 317-325

Как же найти, эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, каковой она становится к середине дошкольного возраста. <...>

Как мы уже говорили, при описании детской игры психологи обращали внимание и особенно выделяли работу воображения или фантазии. Игра рассматривалась как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения или фантазии. В этом нет ничего удивительного. Даже неспециалисту при наблюдении за играми детей дошкольного возраста прежде всего бросается в глаза то, как ребенок преобразует предметы, используемые в игре. <...> Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Для того чтобы проиллюстрировать и вместе с тем пояснить это положение, приведем отрывок из наблюдений над одной игрой и проанализируем ее.

В большой комнате дети играют в «железную дорогу». Игра происходит после того, как во время поездки на дачу дети познакомились с жизнью железнодорожной станции. До игры руководительница вместе с детьми приготовила некоторые атрибуты: красную шапку для начальника станции, палочку с деревянным кружком (железнодорожный жезл), настоящее печенье для буфета, надпись «касса» и т. д.

Боря — начальник станции, он в красной шапке, и в руках у него деревянная палочка с кружком. Он отгородил себе уголок и пояснил: «Это станция, где начальник живет». Толя, Люся и Лена — пассажиры. Они поставили один за другим стулья и сели. У девочек в руках куклы. Это их дети. *Леня.* Как же мы без машиниста поедem? Я буду машинист.

Он пересаживается на первый стул и пыхтит: «Шш-ш-шш». Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — деньги. Рядом на бумагу аккуратно разложила рядами печенье, предварительно наломав его на кусочки (чтобы было больше). «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя. Я буду билеты продавать... ой, как это называется?

Воспитательница говорит: «Кассир».

Варя. Да, да, кассир. Дайте мне бумаги.

212

Получив бумагу, нарывает из нее крупные и мелкие кусочки. Более крупные кладет в сторону. «Это билеты, а это деньги — сдачу давать». Ставит на столик полученное от воспитательницы сделанное из картона окошко с надписью «касса». Деловито садится за столик.

Боря подходит к Лене и говорит: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Леня пыхтит, как паровоз, и изображает руками движения машиниста, пассажиры с детьми сидят на местах.

Вдруг Боря, спохватившись, говорит: «Пассажиры без билетов, а поезду уже ехать пора».

Пассажиры бегут в кассу, протягивают Варю бумажки и получают билеты. В это время Боря объявляет: «Через пять минут отправляется поезд». Пассажиры быстро занимают места. Боря подходит к Лене и передает ему круг. Леня пыхтит, свистит, и поезд отправляется.

Галя (со скучающим видом). Когда же покупать придут?

Боря. Я уже могу идти: поезд ушел, и я могу. (Идет в буфет, просит печенье.)

Галя дает ему кусочек и требует: «А деньги?» Боря бежит к воспитательнице, получает у нее бумажки, возвращается и «покупает» печенье. С довольным видом ест его. Варя ерзает на стуле,

посматривает на буфет, но не уходит. Потом еще раз смотрит в сторону буфета, на воспитательницу и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас никого нет», — как бы оправдывается она. Лена отзывается: «Ну и чего тебе — иди, и всё». Варя посматривает по сторонам, нет ли пассажиров, желающих приобрести билет, быстро бежит в буфет. Торопливо покупает и бежит обратно в свою кассу.

Галя одна у буфета, перекладывает печенье с тарелочки на тарелочку. «И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?» Боря (со смехом): «Покупать у себя и платить себе». Галя смеется, но берет две копейки, покупает у себя два кусочка и говорит, как бы объясняя воспитательнице: «Они уже раз покупали». Воспитательница: «А почему ты так мало купила?» *Галя*: «Скоро поезд придет, а что я буду продавать пассажирам?»

Леня громко пыхтит и кричит: «Остановка!» Он и пассажиры спешат в буфет. Покупают печенье. Галя (одному из пассажиров): «Купите еще своей девочке, печенье очень вкусное». Один из пассажиров угощает куклу (ребенка): «Ешь, очень вкусное». После этого сам съедает печенье. Боря берет у Лени круг и подает ему снова. Пассажиры усаживаются на свои места. Леня пыхтит, и поезд уезжает.

Запись этой игры дает возможность выделить следующие взаимосвязанные стороны, составляющие ее структуру. Это, во-первых, роли, которые взяли на себя дети, — начальник станции, машинист, кассир, буфетчица, пассажиры; во-вторых, игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли

213

взрослых и отношения между ними; в-третьих, игровое употребление предметов, при котором реальные предметы замещены игровыми (стулья — поезд, куклы — дети, бумажки — деньги и т. п.); наконец, реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры.

Центральным моментом, объединяющим все остальные стороны, становится роль, которую берет на себя ребенок. Она не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому кассир, начальник станции, буфетчик, что он продает билет, объявляет об отправлении поезда, дает разрешение машинисту, торгует печеньем и т.д. Все остальные стороны разделены ролью и связанными с нею действиями. Бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира. Отношения между детьми, которые возникают по ходу игры, тоже определяются ролями. Для самих играющих детей, если судить по их поведению, главное — выполнение взятой на себя роли. Это видно хотя бы из того, с какой тщательностью и щепетильностью они относятся к тем действиям, в которых воплощается роль, взятая каждым из детей.

Таким образом, можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и более развернуты игровые действия, тем больше выступает ее конкретно-предметное содержание.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий? Почти все авторы, описывающие или исследовавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру, —

214

один из **самых существенных**. Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, осветить вопрос о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре. В ряде педагогических исследований, хотя и посвященных выяснению других проблем, мы находим материалы, дающие возможность гипотетически ответить на интересующий нас вопрос. Р. И. Жуковская (1963) изучала влияние дидактических игр, проводившихся во время специальных занятий, на самостоятельные игры детей. Так, экскурсия в магазин хотя и заинтересовала детей, но в целом не повлияла на их игры. Впоследствии на специальном занятии детям была предложена дидактическая игра в «магазин». Она имела целью показать многообразие действий продавца, уточнить и закрепить у детей правила поведения продавца и покупателей, вежливое обращение друг с другом. В процессе дидактической игры у детей обнаружился большой интерес к роли продавца и кассира, все хотели быть ими. Р. И. Жуковская указывает, что под влиянием экскурсии и главным образом дидактической игры в «магазин» возникли многообразные варианты ролевых игр с покупкой и продажей разных предметов,

Таким образом, оказалось, что, после того как детям были раскрыты отношения продавца и кассира с покупателями, эти роли стали для них привлекательными. А в исследовании Р. И. Жуковской это было осуществлено средствами специальной дидактической игры; вероятно, подобного можно достичь и другими педагогическими средствами.

—

:

Т. А. Маркова (1951) занималась влиянием детской художественной литературы на игры детей. Она установила, что не всякое произведение художественной литературы влияет на возникновение игры у детей. Только те произведения, в которых в яркой и доступной художественной форме описаны люди, их деятельность, поступки и отношения с другими людьми, вызывали у детей желание воспроизвести в игре их основное содержание. Итак, дидактические игры, чтение и пересказ детям художественных произведений, ознакомление их

с окружающим и другие занятия оказывают влияние на возникновение и развертывание ролевой игры лишь в том случае, если освещают детям деятельность взрослых, их поступки и отношения. Результаты данных исследований показывают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности[^]ти, труда и отношений между людьми и, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, становится воспроизведение именно этой стороны действительности.

215

Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая — сфера предметов (вещей), как природных, так и созданных руками человека; вторая — сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Для того чтобы окончательно прояснить этот вопрос, необходимо было специально провести ознакомление детей с действительностью двумя различными способами: один раз так, чтобы основным содержанием стала предметная сфера действительности, (предметы — вещи), другой — человек, его деятельность и отношения между людьми в процессе деятельности.

Такая работа была проделана Н.В. Королевой (1957) Во время переезда на дачу дети получили много ярких впечатлений о железной дороге: они были на вокзале, видели поезд, наблюдали посадку в вагоны и сами садились в поезд, слышали по радио объявление об отправлении поездов, вместе с родителями покупали в кассе билеты и т. п. Воспитательница предположила, что этих впечатлений будет вполне достаточно для игры в «железную дорогу».

Но игра не возникла, хотя впечатление от поездки было довольно сильным. Дети рассказали о ней, рисовали станции и поезда.

Воспитательница пыталась вызвать у детей желание играть в «железную дорогу». Детям были предложены привлекательные игрушки — паровоз, вагоны, касса, с помощью воспитателя распределены роли. Однако ролевая игра не развивалась. Таким образом, непосредственные впечатления, полученные детьми при поездке по железной дороге, несмотря на их большую эмоциональность, не привели к возникновению игры.

Тогда с детьми была проведена еще одна, дополнительная экскурсия на железнодорожную станцию, во время которой дети еще раз познакомились с предметной стороной жизни железной дороги. Но и эта дополнительная работа не вызвала игры, хотя, насколько можно было судить по рисункам детей, в которых они изображали увиденное, их представления о поезде, паровозе, станции, кассе, вагонетках для багажа и т. п. стали точнее.

Через довольно продолжительный период времени, когда дети возвратились в город, с ними была проведена новая экскурсия на станцию железной дороги. Детей познакомили с тем, как начальник станции встречает каждый прибывший поезд, как пассажиры

216

покидают поезд, как происходит выгрузка багажа, как машинист и его помощник ухаживают за паровозом, как рабочие осматривают вагоны, как проводники убирают вагоны и обслуживают пассажиров в пути. При посещении зала ожидания дети наблюдали, как пассажиры приобретают билеты, носильщики несут их багаж, как уборщики следят за чистотой зала и т.п. После этой экскурсии у детей сразу же возникла игра в «железную дорогу». Дети играли в нее с большим увлечением; и часто связывали в единое целое с играми в «семью», «детский сад», «почту» и т. д. Аналогичным образом (дважды) дети были ознакомлены с работой пошивочной мастерской, со строительством нового дома, с работой на фабрике настольно-печатных игр, с работой на почте. И во всех этих случаях игра возникала только после того, как ребят знакомили с деятельностью людей и отношениями между людьми в процессе труда. Совершенно естественно, что представления детей не обязательно сразу же становились достаточно точными, и воспитателю приходилось как по ходу игры, так и в последующих беседах, дидактических играх, при чтении художественной литературы расширять и уточнять их.

Исследование Н.В.Королевой убеждает в том, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера действительности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры выступает не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходят через роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и есть единица игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения весьма разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи, в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни, дети играют в свои по сюжетам игры. Неодинаковы сюжеты игр у детей разных классов, у

свободных и порабощенных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей промышленных рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает. Особая чувствительность

игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры — та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, от рамок его кругозора. Содержание игры — то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или его отношения к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда. Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу; но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми свидетельствует, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Эльконин Д. Б.

РАЗВИТИЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Из книги: Эльконин Д. Б. Психология игры. — М. Педагогика, 1978. С. 208-212

Наш материал дает основания выделить четыре уровня развития игры. Опишем каждый из них.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самым существенным в выполнении этих ролей — кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих детей — безразлично.

2. Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой — папу или один ребенок — воспитательницу, а другой — повара детского сада, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормления при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т. д. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок возвращается опять к прежнему.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Порядок обеда не является существенным.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры, как и на предыдущем уровне, является действие предметом. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию.

219

2. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

3. Логика действий определяется жизненной последовательностью, т. е. их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого либо одного типа действий. Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями.

4. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется. <...>

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Примером таких действий являются обращения к другим участникам игры, связанные с выполнением роли, например обращение к повару: «Дайте первое» и т. п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.
3. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.
4. Нарушение логики действий опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. В этой связи заслуживает быть отмеченным факт, что нарушение правила — порядка действий — замечается лучше со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание. <...>

220

ЧЕТВЕРТЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли. Так, например, при выполнении роли воспитательницы это указания детям на поведение: «Пока не скушаешь, и спать не пойдешь и пирога больше не получишь» или «Идите к столу, только руки нужно вымыть»; при выполнении роли доктора — на поведение пациентов: «Держите руку как следует», «Поднимите рукав. Так. Спокойно, не плачьте — это не больно», «Ну что, больно? Я хорошо делаю, не больно», «Я сказал вам лежать, а вы встаете» и т. п.
2. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего и ролью того, к кому она обращена.
3. Действия разворачиваются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно вычленены правила, которым следует ребенок, со ссылками на реальную жизнь и правила, в ней существующие. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.
4. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил. Вычлененные нами при анализе материалов уровни развития игры одновременно являются и стадиями развития. Если расположить весь полученный материал по возрастам участников, то явно обнаружится, что с возрастом детей растет уровень развития игры. Однако эти уровни являются возрастными не в том смысле, что они определены именно возрастом. Материал показывает, что у детей одного возраста могут встречаться разные уровни, в пределах двух смежных уровней. Нам не приходилось встречаться с таким положением, чтобы дети трех и четырех лет обнаруживали последний, самый высокий уровень, но дети трех лет, дававшие второй уровень, и дети четырех лет, дававшие даже третий уровень, нередко встречались в нашем эксперименте. Это показывает, что выделенные нами уровни являются не столько возрастными стадиями, сколько ступенями развития самой ролевой игры. Естественно возникнет вопрос: как связаны

221

между собой эти ступени развития и как происходит процесс перехода с одной ступени на другую, т. е. какова динамика развития игры? Материал данной серии не дает оснований для исчерпывающего ответа на этот существеннейший вопрос. Установить это можно только путем специального исследования.

При анализе некоторых протоколов мы встретились с трудностями отнесения игры к определенному уровню. По общему типу дети как бы находятся на первом уровне, но уже есть некоторые симптомы перехода ко второму или в одной игре сосуществуют признаки второго и третьего, третьего и четвертого уровней. Мы обратили внимание на эти особенности. В чем же чаще всего они проявляются?

В играх, отнесенных нами к первому уровню, мы находим в некоторых из них признаки перехода к более высокому уровню, заключающиеся в том, что дети начинают сопротивляться нарушению логики действий. Спротивление это еще очень слабое, иногда просто недоумение по поводу изменения линии действий, иногда со ссылкой «так не бывает». Общий фон — явное преобладание предметных действий, направленных на партнера по игре. Главное в игре для таких детей — действовать по отношению к кукле или партнеру по игре, например, кормить их, но сквозь это действие уже проглядывает новое содержание, «как в действительности». Это более глубокое соотнесение образца со своими реальными действиями и является на этой ступени движущим началом, переводящим игру на новый уровень. Более соответствия логики ролевых действий реальной действительности приводит к более четкому выполнению роли, т. е. к соотнесению

действий со взятой на себя ролью, и связано с названием себя именем роли: «я воспитательница», «я повар».

У детей, стоящих в основном на втором уровне, также замечаются некоторые противоречия, они заключаются прежде всего в том, что на общем фоне игры начинается процесс все большего обогащения действий, выполняемых ребенком. Действия кормления включаются в логику жизни, связываются с другими видами занятий, мытьем рук, отходом к дневному сну, с одной стороны, а с другой — само кормление раздробляется на ряд отдельных функций: приготовление обеда, приготовление к столу, разливание кушаний в тарелки и т. п. Содержание, которое на предыдущей стадии входило в содержание одной роли,

теперь разделяется между двумя ролями. Так возникает третий уровень, где в содержании игры рано начинают выступать правила, выражающие систему отношений с другими участниками игры, 222

взявшими на себя выполнение той или иной роли: воспитательница и дети, воспитательница, повар и дети; доктор и пациент, доктор, медицинская сестра и пациент.

Третий уровень, по сравнению с первыми двумя, представляет собой уже качественно своеобразную ступень. Отличие заключается в том, что действия с предметами, составлявшие содержание игры, отступают на задний план, а социальные функции людей выступают на первый план.

Переход от третьей ступени к четвертой, и последней, проходит под знаком все большего соотношения игровых отношений с реальными отношениями. Внешне четвертый уровень сходен со вторым, ибо и там, и здесь явно выступает тенденция соотношения своих ролевых действий с реальной действительностью, с образцом. Принципиальное различие заключается, однако, в том, что в то время, как на втором уровне соотношение с реальной действительностью относится к внешней логике действий, к их внешней последовательности, на четвертом уровне это уже соотношение с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом. В этом глубокое, принципиальное различие этих двух уровней.

В связи с анализом процесса развития игры нужно отметить, что между первым и вторым уровнем имеется много общего, так же, как между третьим и четвертым. В сущности, мы имеем две основные фазы, или стадии, развития игры. На первой стадии (3 — 5 лет) основным содержанием игры являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий; на второй (5 — 7 лет) — социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности, соотносимые с реальными отношениями между людьми. Как же происходит обогащение содержания игры? Основным источником обогащения содержания детских игр являются представления детей об окружающей действительности, если таких представлений нет, то и игра не может осуществиться. Вместе с тем, став в положение действующего лица в игре, приняв определенную роль, ребенок вынужден выделять из действительности те действия и отношения взрослых, которые необходимы для решения игровой задачи. Так, ребенок и до игры может знать, что повар готовит обед, а воспитательница кормит детей, но, только встав в положение воспитательницы, ребенок оказывается перед необходимостью найти и выделить отношения воспитательницы и с детьми, и с поваром, установить функции разных людей и их связи между собой.

223

Подтвердились наши предположения о том, что суть игры заключается в отражении социальных отношений между людьми, а также о том, что содержание игры развивается и это развитие имеет определенные стадии.

Подтвердилось, наконец, что поведение ребенка в игре подчиняется определенным правилам, связанным с ролью, выполнение которой взял на себя ребенок. Одновременно удалось выяснить, что существенным для развития игры является отношение ребенка к выполняемой им роли. Однако на основании материалов второй серии этот вопрос можно лишь поставить, ответа на этот вопрос материалы серии не дают.

Эльконин Д. Б.

ИГРА И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Из книги: Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. С. 274-288

1. ИГРА И РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ

Главнейшим, хотя до последнего времени и недостаточно оцененным, является значение игры для развития мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л. С. Выготский был несравненно прав, когда на первый план выдвигал проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения ролевой игры. Указав на противоречие между рождающимися новыми желаниями и тенденцией к их немедленной реализации, которая не может быть осуществлена, он только поставил проблему, но не решил ее. Это и естественно, так как в то время еще не было фактических материалов, дающих возможность решения. Да и сейчас этот вопрос может решаться только предположительно.

А.Н.Леонтьев (1965) в одной из наиболее ранних публикаций, посвященных дальнейшей разработке теории игры, выдвинутой Л. С. Выготским, предложил гипотетическое решение этого вопроса. По мысли А. Н. Леонтьева, суть дела заключается в том, что «предметный мир, осознаваемый ребенком, все более расширяется для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но это также и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще физически не доступны.

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода дошкольного к

дошкольному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь перед ним как задача и мир которых осознается им в ходе его дальнейшего психического развития» (1965, с. 470).

«Для ребенка на этой ступени его психического развития, — продолжает А. Н. Леонтьев, — еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия. Ребенок, осваивающий окружающий его мир, — это ребенок, стремящийся действовать в этом мире.

Поэтому ребенок в ходе развития, осознания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, т. е. стремится действовать, как взрослый» (там же, с. 471). В последнем положении выражена суть вопроса. Однако нам представляется, что механизм появления этих новых желаний описан А. Н. Леонтьевым не совсем точно. Он видит противоречие, приводящее к ролевой игре, в столкновении классического «я сам» ребенка с не менее классическим «нельзя» взрослого. Ребенку недостаточно созерцать едущий автомобиль, недостаточно даже сидеть в этом автомобиле, ему нужно действовать, управлять, повелевать автомобилем.

В свете фактов, изложенных в исследованиях Ф. И. Фрадкиной и Л. С. Славиной, на которые мы уже ссылались, процесс идет несколько иначе. Само расширение круга предметов, с которыми ребенок хочет действовать самостоятельно, является вторичным. В его основе лежит, выражаясь метафорически, «открытие» ребенком нового мира, мира взрослых с их деятельностью, их функциями, их отношениями. Этот мир был заслонен для ребенка предметными действиями, которыми он овладевал под руководством и с помощью взрослого, но не замечая взрослых. Ребенок в раннем детстве весь поглощен предметом и способами действий с ним, его функциональным значением. Но вот он овладел какими-то, пусть еще очень элементарными, действиями и может их производить самостоятельно. В этот момент происходит отрыв ребенка от взрослого и ребенок замечает, что он действует, как взрослый. Ребенок и раньше фактически действовал, как взрослый, но не замечал этого. Он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В этом, как мы видели, ему помогают сами взрослые, указывающие ребенку, что он действует, «как кто-то». Аффект переносится с предмета на человека, стоявшего до этого за предметом. Благодаря этому взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец.

Объективно это означает, что взрослый выступает перед ребенком прежде всего со стороны его функций. Ребенок хочет действовать, как взрослый, он весь во власти этого желания. Именно под влиянием этого очень общего желания, сначала при помощи подсказки взрослого (воспитателя, родителей), он начинает действовать, как будто бы он взрослый. Аффект этот настолько силен, что достаточно небольшого намека — и ребенок с радостью превращается, конечно, чисто эмоционально, во взрослого. Именно напряженностью этого аффекта объясняется

226

то, с какой легкостью принимают на себя дети роли взрослых.<...>

Основной парадокс при переходе от предметной игры к ролевой заключается в том, что непосредственно в предметном окружении детей в момент этого перехода существенного изменения может и не произойти. У ребенка были и остались все те же игрушки — куклы, автомобильчики, кубики, мисочки и т. п. Более того, и в самих действиях на первых этапах развития ролевой игры ничего существенно не меняется. Ребенок мыл куклу, кормил, ее, укладывал спать. Теперь он с внешней стороны проделывает те же самые действия и с той же самой куклой. Что же произошло? Все эти предметы и действия с ними включены теперь в новую систему отношений ребенка к действительности, в новую аффективно-привлекательную деятельность. Благодаря этому они объективно приобрели новый смысл. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка приводит к превращению купания, кормления, приготовления пищи — в уход за ребенком. В этих действиях выражается теперь отношение матери к ребенку — ее любовь и ласка, а может быть, и наоборот; это зависит от конкретных условий жизни ребенка, тех конкретных отношений, которые его окружают.

Ребенок на границе перехода от предметной к ролевой игре еще не знает ни общественных отношений взрослых, ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и смыслах их деятельности. Здесь интеллект следует за эмоционально-действенным переживанием.

Обобщенность и сокращенность игровых действий является симптомом того, что такое выделение человеческих отношений происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается. Благодаря этому и происходит сначала чисто эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего значимую для других людей и, следовательно, вызывающую определенное отношение с их стороны деятельность.

К этому следует добавить еще одну особенность ролевой игры, которая недостаточно оценивалась. Ведь ребенок, сколь эмоционально ни входил бы в роль взрослого, все же чувствует себя ребенком. Он смотрит на себя через роль, которую он на себя взял, т. е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляет себя со взрослым и обнаруживает, что он еще не взрослый. Сознание того, что он еще ребенок, происходит через игру,

а отсюда и возникает новый мотив — стать взрослым и реально осуществлять его функции. Л. И. Божович (1951) показала, что к концу дошкольного возраста у ребенка возникают новые мотивы. Эти мотивы приобретают конкретную форму желания поступить в школу и начать осуществлять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Для ребенка это и есть путь к

взрослости.

Игра же выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым. Те тенденции, на которые указывал ряд авторов как на лежащие в основе возникновения игры, в действительности являются результатом развития в дошкольном возрасте, и особое значение при этом имеет ролевая игра.

Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных, непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

2. ИГРА И ПРЕОДОЛЕНИЕ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА»

Ж. Пиаже, посвятивший исследованию мышления ребенка большое количество экспериментальных исследований, характеризует основное качество мышления детей дошкольного возраста, от которого зависят все остальные, как «познавательный эгоцентризм». Под этой особенностью Пиаже понимает недостаточное отграничение своей точки зрения от других возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Проблеме «познавательного эгоцентризма», возможности его преодоления и перехода мышления на более высокую ступень развития посвящено довольно много разнообразных исследований.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Нам представляется, что выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и дошкольного

228

периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка — со своей индивидуальной и специфически детской — на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Мы предположили, что игра является такой деятельностью, в которой и происходят основные процессы, связанные с преодолением «познавательного эгоцентризма». Экспериментальную проверку этого предположения провела В. А. Недоспасова (1972) в специальном исследовании, носившем характер экспериментального формирования «децентрации» у детей.

В одной из своих ранних работ Ж. Пиаже (1932) обратил внимание на яркое проявление эгоцентризма при решении детьми задачи Бине «о трех братьях». Суть такого решения заключается в том, что, правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не может правильно указать, сколько братьев у кого-либо из его братьев, т. е. встать на точку зрения одного из своих братьев. Так, например, если в семье два брата, то на вопрос: «Сколько у тебя братьев?» — ребенок правильно отвечает: «У меня один брат, Коля». На вопрос же: «Сколько братьев у Коли?» — он отвечает: «У Коли нет братьев».

В предварительных экспериментах, проведенных В. А. Недоспасовой, в которых задача «о трех братьях» предлагалась не по отношению к своей семье, а по отношению к чужой или своей условной семье, эгоцентрическая позиция или вовсе не проявлялась, или проявлялась в значительно меньшей степени. Это и послужило основанием для предположения, что если сформировать у ребенка отношение к своей семье как к «чужой», т. е. сформировать у ребенка новую позицию, то можно снять все симптомы «познавательного эгоцентризма».

Эксперимент проводился по классической схеме экспериментально-генетического формирования. Были отобраны дети (5, 6, 7 лет), у которых при решении задачи «о трех братьях» и серии других задач, предлагавшихся сотрудниками Ж. Пиаже, а также специально сконструированных Недоспасовой, ярко обнаруживался «познавательный эгоцентризм». У этих детей и проводилось формирование новой позиции, которую мы назвали условно-динамической.

Предварительно детей знакомили с отношениями внутри семьи. Для этого перед ребенком ставились три куклы, изображавшие братьев, и две куклы, изображавшие родителей. В ходе

229

беседы с ребенком устанавливались отношения: родители, сын, брат. После того как дети относительно легко ориентировались в родственных отношениях внутри этой кукольной семьи, родители уходили, оставались только братья или сестры, и начинался процесс формирования, проходивший через две фазы. В первой фазе эксперимента ребенок при помощи экспериментатора отождествлял себя с кем-либо из братьев (сестер), называл себя именем куклы, принимал на себя ее роль, роль одного из братьев, и рассуждал с этой новой позиции.

Например, если ребенок в этой ситуации становился Колей, то он должен был определить, кто у него братья, указывая на других кукол и называя их имена, а затем назвать свое имя, т. е. установить свою позицию. Ребенок последовательно отождествлял себя со всеми куклами и

определял, кто в каждой из этих ситуаций становится его братьями, а затем кем он становится, если его братья вот эти куклы.

Весь эксперимент велся на куклах, ребенок видел перед собой всю ситуацию и одновременно высказывал свое мнение по поводу каждой ситуации. Затем эксперимент проводился на условных графических обозначениях братьев. Братья обозначались цветными кружками, и дети, принимая роль того или иного брата, обводили своим цветом братьев, одновременно называя их имена. Так ребенок

переходил, в чисто условном плане, последовательно на позиции всех братьев. Наконец, те же действия производились в чисто вербальном плане. Переход от действия на куклах к действиям на графических обозначениях и, наконец, в чисто вербальном плане происходил только после того, как ребенок достаточно свободно производил действия заданным способом. Контрольные замеры, проведенные после этой фазы формирования, показали, что окончательного преодоления «познавательного эгоцентризма» при этом не происходит. Только у некоторых детей были получены более высокие уровни решения контрольных задач. Анализ результатов этого контрольного эксперимента позволил выявить феномен, который мы назвали «последовательной центрацией». Принимая условно каждый раз новую позицию, новую роль, с которой ребенок рассматривает ситуацию, он все же продолжает вычленять хотя каждый раз и новые, но только очевидные для него взаимосвязи. Однако эти позиции существуют как не связанные между собой, не пересекающиеся и не координированные друг с другом. Дети связаны той позицией, которую они в каждом отдельном случае занимают, не предполагая одновременного наличия точек зрения других

230

лиц и других аспектов рассматриваемого объекта или ситуации. Дети не замечают, что, заняв другую позицию, они сами в глазах других участников (в нашем эксперименте других кукол) стали другими, т. е. воспринимаются иначе. Будучи Колей, ребенок видит, что он стал братом для Андрея и Вити, но не видит еще того, что в качестве Андрея он стал братом других лиц, т. е. не только у него появились новые братья, но и он сам стал братом других лиц.

Установив наличие у детей «последовательной центрации», В. А. Недоспасова переходила ко второй фазе эксперимента. Ситуация восстанавливалась. Перед ребенком опять ставились три куклы. Ребенок отождествлял себя с одной из них, но теперь уже должен был называть не своих братьев, а братьев кого-нибудь из тех, с кем он себя не отождествил. Например, на столе перед ребенком три куклы — Саша, Костя и Ваня. Ребенку говорят: «Ты Ваня, но не говори мне, кто твои братья. Это я знаю. Ты скажи мне, кто братья у Саши? У Кости? Чьи братья ты и Саша? А ты и Костя?» Формирование проводилось с куклами, затем в графическом плане и, наконец, в чисто вербальном. Заканчивалось формирование, когда ребенок без всякой опоры, т. е. в чисто вербальном плане, производил все рассуждения, занимая условную позицию, но рассуждая при этом с точки зрения другого лица.

Приведем пример: эксперимент с Валец (5; 3).

Эксп.: Пусть у нас в задаче будут три сестры. Какие, например? Назовем одну Зиной, другую Надей, третью Аней. Если ты Зина, то какие сестры будут у Ани?

Валек: У Ани тогда буду я и Надя.

Эксп.: Тогда какие сестры будут у Нади?

Валек: Когда я Зина, у Нади я и Аня.

Эксп.: А если ты Надя?

Валек: Тогда у Ани я, Надя и Зина. У Зины я и Аня.

После завершения формирования в чисто вербальном плане всем детям были предложены контрольные задания, включавшие задачу «о трех братьях»; задачу «три горы» и задачу «бусы» (обе применявшиеся сотрудниками Пиаже); задачу на определение «правой и левой стороны» и несколько задач, изобретенных В. А. Недоспасовой, в которых феномен «центрации» выступал очень ярко. Во всех возрастных группах все эти задачи без всякой помощи со стороны экспериментатора решались в 80—100% случаев, а при небольшой помощи — всеми детьми. Таким образом, в условиях этой экспериментальной игры удалось преодолеть феномен «познавательного эгоцентризма».

231

Конечно, в реальной действительности все происходит значительно сложнее. Экспериментально-генетическое исследование является только моделью действительных процессов. Какие же есть основания думать, что проведенный эксперимент — модель процессов, происходящих именно в ролевой игре, и что именно ролевая игра есть та деятельность, в которой формируется механизм «децентрации»?

Прежде всего укажем, что этот эксперимент является моделью не всякой ролевой игры, а только такой, в которой есть хотя бы один партнер, т. е. коллективной игры. В такой игре ребенок, взявший на себя определенную роль, действуя с этой новой позиции, вынужден принимать во внимание и роль своего партнера.

Ребенок обращается теперь к своему товарищу не так, как в обычной жизни, например как Коля к Ване, а в соответствии с той новой позицией, которая определена взятой им на себя ролью. Может быть даже так, что в реальной жизни между двумя детьми существуют отношения антагонизма, но как у партнеров по игре они заменяются отношениями заботы и сотрудничества. Каждый из партнеров действует теперь по отношению друг к другу с новой условной позиции. Он должен координировать свои действия с ролью партнера, хотя сам в этой роли и не находится.

Кроме того, все предметы, которые вовлечены в игру и которым приданы определенные значения

с точки зрения одной роли, должны восприниматься всеми участниками игры именно в этих значениях, хотя с ними реально и не действуют. Так, например, в неоднократно описывавшейся игре в «доктора» обязательно есть два партнера — доктор и пациент. Доктор должен координировать свои действия с ролью пациента, и наоборот. Это относится и к предметам. Представим себе, что у доктора в руках палочка, изображающая шприц. Она для доктора шприц потому, что он с ней определенным образом действует. Но для пациента палочка есть палочка. Она может для него стать шприцем только в том случае, если он

станет на точку зрения доктора, не принимая вместе с тем на себя его роли.

Таким образом, игра выступает как реальная практика не только смены позиции при взятии на себя роли, но и как практика отношений к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую выполняет партнер, не только как реальная практика действий с предметами в соответствии с приданными им значениями, но и как практика координации точек зрения на значения этих предметов без непосредственного манипулирования ими.

232

Это и есть каждодневный происходящий процесс «децентрации». Игра выступает как кооперированная деятельность детей. <...>

В экспериментальном исследовании В. А. Недоспасовой игра предстала перед нами как деятельность, в которой происходит и познавательная и эмоциональная «децентрация» ребенка. В этом мы видим важнейшее значение игры для интеллектуального развития. Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь для перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций.

3. ИГРА И РАЗВИТИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

В советской психологии широкое развитие приобрели исследования формирования умственных действий и понятий. Разработке этой важнейшей проблемы мы обязаны прежде всего исследованиям П. Я. Гальперина и его сотрудников. П. Я. Гальпериным (1959) в результате многочисленных экспериментальных исследований, носивших характер экспериментально-генетического формирования умственных действий и понятий, были установлены основные этапы, через которые должно проходить формирование всякого нового умственного действия и связанного с ним понятия. Если исключить этап предварительной ориентировки в задании, то формирование умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами проходит закономерно следующие этапы: этап формирования действия на материальных предметах или их материальных моделях-заместителях; этап формирования того же действия в плане громкой речи; наконец, этап формирования собственно умственного действия (в некоторых случаях наблюдаются еще и промежуточные этапы, например формирование действия в плане развернутой речи, но про себя и т. п.). Эти этапы могут быть названы этапами функционального развития умственных действий.

Одной из нерешенных до настоящего времени, но вместе с тем важнейших проблем является проблема соотношения функционального и онтогенетического, возрастного развития. Нельзя представить себе процесс онтогенетического развития без функционального, если принять, конечно, основной для нас тезис,

233

что психическое развитие ребенка не может происходить иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению.

Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со значениями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители — игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия, по П. Я. Гальперину), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через слово-название уже как знак вещи, а действия — как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью.

Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретшее уже характер обобщенного жеста-указания. Интересно отметить, что и слова, произносимые ребенком по ходу игры, носят уже обобщенный характер. Например, при подготовке к обеду ребенок подходит к стене, делает одно-два движения руками — моет их — и говорит: «Помыли», а затем, точно так же сделав ряд движений еды, поднося палочку-ложку ко рту, заявляет: «Вот и пообедали». Этот путь развития к действиям в уме оторванными от предметов значениями есть одновременно возникновение предпосылок для становления воображения.

В свете приведенных соображений игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. Может быть, эта модель соотношения функционального и онтогенетического развития, которое мы наблюдаем столь наглядно в игре, является общей моделью соотношения функционального и онтогенетического развития. Это предмет специальных исследований.

4. ИГРА И РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В ходе исследования игры было установлено, что всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило и что развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к

играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. Мы не будем повторять всех фактов, полученных в соответствующих исследованиях и уже приводившихся нами. Вполне оправдалось положение Л. С. Выготского, что в игре «ребенок плачет, как пациент, и радуется, как играющий» и что в игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли.

Все приведенные факты с достаточной убедительностью свидетельствуют, что в игре происходит существенная перестройка поведения ребенка — оно становится произвольным. Под произвольным поведением мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном.

А. В. Запорожец приводит важные результаты исследования Т. О. Гиневской, которая специально изучала значение игры для организации движений. При этом оказалось, что как эффективность движения, так и его организация существенно зависят от того, какое структурное место занимает движение в осуществлении той роли, которую выполняет ребенок. Так, в драматизированной игре в «спортсмена» не только увеличивалась относительная эффективность прыжка, но изменялся сам характер движения — в нем значительно рельефнее выделялась подготовительная фаза или фаза своеобразного старта. «Качественное различие двигательного поведения в двух сравниваемых сериях опытов, — пишет А. В. Запорожец, — заключалось, в частности, в том, что в ситуации драматизированной игры большинство детей переходило к более сложной организации движения с четко выделенной подготовительной и исполнительной фазой, т. е. давало более высокие результаты, чем в игре «зайцы-охотники» (там же, с. 161).

Заклучая свое исследование, А. В. Запорожец пишет: «Игра представляет собой первую доступную для дошкольника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений.

235

В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям школьников» (там же, с. 166).

З. В. Мануйленко (1948) провела специальное экспериментальное исследование развития произвольного поведения. Объектом исследования было умение ребенка дошкольного возраста произвольно сохранять позу неподвижности. Критерием служило время, на протяжении которого дети могли сохранять такую позу. Из всех проведенных экспериментальных серий для нас представляет интерес сравнение результатов двух серий — при выполнении роли часового в коллективной игре и при прямом задании стоять неподвижно в присутствии всей группы.

Полученные результаты очень красноречиво показали, что во всех возрастных группах длительность сохранения позы неподвижности в ситуации выполнения роли превышает показатели сохранения той же позы в условиях прямого задания. Особенно велико это преимущество у детей 4 — 6 лет, и оно несколько падает к концу дошкольного возраста.

В чем же дело? Каков психологический механизм этой своеобразной «магии» роли? Несомненно, большое значение имеет мотивация деятельности. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение. Указание на мотивы является, однако, недостаточным. Необходимо найти тот психологический механизм, через который мотивы могут оказывать это воздействие. Ответ на этот вопрос помогают найти серии экспериментов, дополнительно проведенных З. В. Мануйленко. Эти серии заключались в том, что при выполнении роли часового в одних случаях присутствовала играющая группа, а в других выполнение этой роли выводилось за пределы игровой комнаты и ребенок выполнял свою роль в ситуации одиночества. Оказалось, что в присутствии группы поза неподвижности выполнялась дольше и более строго, чем в ситуации одиночества. При выполнении роли в присутствии группы дети иногда указывали ребенку — исполнителю роли на необходимость определенного поведения. Присутствие детей как бы усиливало контроль за своим поведением и со стороны самого исполнителя.

Есть основания полагать, что при выполнении роли образец поведения, содержащийся в роли, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение, контролирует его. Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с

236

другой — контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, и наличием контроля за выполнением этого образца. Ролевое поведение в игре, как это выясняется из анализа, является сложно организованным. В нем есть образец, выступающий, с одной стороны, как ориентирующий поведение и, с другой стороны, как эталон для контроля; в нем есть выполнение действий, определяемых образцом; в нем есть сравнение с образцом, т. е. контроль. Таким образом, при выполнении роли имеется своеобразное раздвоение, т. е. «рефлексия». Конечно, это еще не сознательный контроль. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все

основные компоненты произвольного поведения. Функция контроля; еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения.

Так как содержание ролей, как это мы уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм

отношений между людьми, т. е. ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка. В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Все эти воспитательные эффекты опираются как на свое основание на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Те стороны психического развития, которые были нами выделены и в отношении которых было показано определяющее влияние игры, являются самыми существенными, так как их развитие подготавливает переход на новую, более высокую ступень психического развития, переход в новый период развития.

Гальперин П. Я.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Из книги: Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985.

После исследований Л. С. Выготского и Ж. Пиаже об умственном развитии ребенка в психологии установилось мнение, что в старшем дошкольном возрасте и первом школьном возрасте происходит глубокое изменение мышления — переход от его дологических к собственно логическим формам. <...>

Дело в том, что ранее известные формы обучения, несмотря на внешнее разнообразие, оказались вариантами одного и того же метода, при котором деятельность ученика в процессе овладения новым знанием происходит без достаточного руководства, контролируется главным образом по конечному результату и приходит к нему ощупью. Мы же поставили перед собой другую задачу: выяснить условия, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам. <...>

Так в конце концов сложилась система условий, которая получила название «поэтапного формирования» и которую лучше назвать «планомерно-поэтапным формированием умственных действий и понятий».

Эта система намечает четыре больших группы условий: формирования достаточной (а лучше адекватной) мотивации действий ученика; обеспечения правильного выполнения нового действия; воспитания его желаемых свойств и последняя, его превращение в умственное действие (в его желаемую форму). <...>

Достаточно полный набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия (которое ученик выполнять не умеет) мы называем «схемой полной ориентировочной основы действия» (и кратко записываем — схОдп, в отличие от неполной схНОд). В записи эта схема получает вид как бы алгоритмического предписания, но в отличие от математического алгоритма схема требует понимания каждого шага и рассчитана на это. <...>

В самом начале такой записи помещается разъяснение того, для чего нужен конечный продукт действия. Именно его роль определяет те его свойства, которыми этот продукт должен обладать и которые он должен приобрести в результате обработки исходного материала. Затем следуют указания на отдельные части этого продукта (в порядке их выполнения) и отдельные

действия, с помощью которых они производятся. В материале выделяются ориентиры, и все действие выполняется медленно и настолько развернуто, чтобы для ребенка ясно выступали связи между отдельными действиями и теми изменениями материала, которые ими производятся. Все это должно быть не только сказано и показано, но и представлено в четкой, внешней и устойчивой форме — в виде записи на карточке (которую по ее назначению мы называем ориентировочной — ОК). <...>

Для уверенного воспитания действия его материал и отдельные его звенья должны выполняться или на оригинальных предметах, или на моделях, схемах, чертежах, изображениях, словом, — материально или материализовано. А это, естественно, выдвигает последующую задачу — «перенести» все действие (в перцептивных, физических и речевых действиях ■ — только их исполнительную часть) в умственный план. Этот внутренний план может быть сформирован только на основе речи, и поэтому только через промежуточные этапы «громкой, социализированной речи» и «внешней речи про себя». <...>

Обучение новому действию на схОдп, представленной на ОК, чрезвычайно облегчает задачу ребенка. <...> Каждое из указаний ОК сделано для него посильным и по ориентировке, и по исполнению; каждое из этих указаний соотнесено с определенными ориентирами материала. И ничего не нужно предварительно заучивать, чтобы потом выполнять по памяти! Задача усвоения

переносится на произвольную память, которая управляется по тому показателю, насколько ребенок может обходиться без опоры: сначала на ОК, потом — без ее проговаривания вслух и, наконец, без проговаривания «про себя» (и, следовательно, без разделения последовательных звеньев действия).

Итак, на разном материале (письмо букв, начальные понятия грамматики, начальные физические и математические понятия) мы построили такой метод обучения, который позволил ребенку после анализа

нескольких первых объектов самостоятельно исследовать любой новый объект того же рода, устанавливать его строение и его характерные признаки, по ним самостоятельно воспроизводить его и в действии усваивать и знание объекта, и действия с ним. Отличие этого метода обучения от формирования умственных действий, представлений и понятий на схОдп, предлагаемой в готовом виде (II тип обучения), а тем более — отличие их обоих от обучения «путем проб и ошибок» (I тип обучения) — бросается в глаза. <...>

Понятно, что I тип учения у большинства детей в лучшем случае ведет к накоплению узких знаний и умений и не развивает

239

ни мышления, ни тем более способностей. Их развитие происходит, но как бы помимо обучения, и наблюдателю дело представляется так, что обучение опирается на уже достигнутые возможности умственной деятельности.

Обучение по II типу, т. е., на схОдп, предлагаемой в готовом виде, дает глубоко отличную картину. Оно идет без проб и ошибок. И его прогресс выражается быстрым уменьшением раздельности отдельных звеньев действия, все более слитным и ускоренным его течением и постепенным как бы «обтаиванием», сокращением его ориентировочной части. При переходе на новый этап и ориентировочная, и исполнительная части действия снова несколько разворачиваются, а темп замедляется, чтобы вскоре наверстать достигнутое на предыдущем этапе.

Исключение проб и ошибок ведет к значительному ускорению процесса, а планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов гораздо легче и без существенного разброса успеваемости: даже при массовом обучении (в классе) разброс не превышает различий между «хорошо» и «отлично». <...>

II тип ориентировки в предмете воспитывает требования к четкости условий действия и составу его звеньев, но общий характер знаний и умений остается эмпирическим. <...>

Обучение по III типу ориентировки в предмете строится существенно иначе. В нем составлению схОдп предшествует обширная пропедевтика, на протяжении которой происходит тщательное исследование разных объектов данного рода. Это исследование ведется самим ребенком и только направляется руководителем, который так подбирает факты, что вызывает определенную постановку вопроса, а затем определенный ответ на него. Но и вопрос, и ответ (особенно ответ!) формируется самим ребенком. Таким образом, первое и главное в III типе учения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует *исключения других видов мотивации*, в частности, награды или наказаний. А неудачи должны рассматриваться так, чтобы не обескураживать ребенка, но побуждать его к поискам новых решений. <...>

Необходимость опираться на собственно познавательный интерес к предмету становится тем настоятельней, чем более теоретически представлено само знание, чем дальше его изучение от его применения, его использования «для чего-то другого». Учение идет особенно хорошо, когда изучение какой-нибудь области знания гармонично совмещается с применением этих

240

знаний на практике. Но это получается лишь тогда, когда схОдп для каждой категории явлений предварительно составляется самим ребенком, и эти схемы сводятся в общую таблицу, которая и становится основой такого применения. Хуже получается тогда, когда изучение теоретической дисциплины опирается только на практические нужды; это обеспечивается II типом учения. Но еще хуже, когда требования будущей практики остаются отдаленными, ссылки на нее — только словесными, а фактическая мотивация учения определяется целями, посторонними предмету и процессу учения. Чем основательней требуемые знания, тем больше процесс учения должен опираться на собственно познавательный интерес к предмету.

Каково влияние типов учения на формирование интеллектуальных возможностей, и как эти типы связаны с общим умственным развитием?

Основной факт заключается в том, что у старших дошкольников при разных типах учения воспитываются разные интеллектуальные возможности, разные не только по количественным показателям, но и по общей ориентации в вещах, по общему отношению к ним и действиям с ними. В настоящее время характеристики мышления дошкольников ограничиваются тем, что оно является наглядно-действенным и наглядно-образным, предоперациональным и еще не доросло до собственно логического рассуждения. И это правильно, но только в условиях I типа учения и для той ориентировки в вещах, которую оно формирует. Ошибка состоит в том, что этой характеристике придается всеобщее значение. Происходит это потому, что другие типы учения оставались неизвестными. А так как при I типе учения постоянно наблюдается широкий разброс по успеваемости, то исследователи приходили к заключению, что интеллектуальные возможности детей вообще не зависят от обучения, что напротив, обучение должно приспособляться к уровню развития, если не хочет остаться «формальным».

При обучении по II типу ориентировки в предмете (т. е., на ос-но'ве схОдп, сообщаемой в готовом виде) интеллектуальные возможности детей того же возраста оказываются гораздо выше. <...>

При обучении по II типу разброс по успеваемости практически снимается, успеваемость выравнивается на высших показателях. Это не значит выравнивания способностей — устраняются только различия в усвоении общеобязательной программы. Полная успеваемость обеспечивается методом обучения. <...>

III тип учения воспитывает прежде всего установку на само исследование. Такая установка на исследование объектов как бы

241

заранее подготавливает широкий перенос на другие области, связанные теми или такими же структурами — не только «чистописание», но и воспроизведение любого контура; не только русская грамматика, но строение любого естественного языка; не только счет, сложение, вычитание, но и математическое моделирование объектов и т. д. <...>

Так мы подходим к двум заключениям. Одно из них — о связи интеллектуальных возможностей дошкольников и типов учения. Нельзя говорить об этих возможностях, не учитывая характер учения, на основе которого они сложились. И нельзя говорить просто об учении, не различая его основные типы.

Другое заключение — о связи интеллектуальных возможностей и умственного развития. И здесь различие типов учения сказывается поразительным образом. Особенность I типа учения состоит в том, что сколько-нибудь ясного отношения к умственному развитию оно не обнаруживает. Это и дает основание считать, что между обучением и умственным развитием нет положительной связи, что в основном умственное развитие не зависит от обучения и, напротив, само обуславливает его возможности.

В III типе учения эффект общего развития мышления выступает открыто и ярко. Как мы видели, этот эффект проявляется не только в самостоятельном распространении усвоенных приемов исследования на дальнейшие разделы того же учебного предмета и даже за его границы, но и разных формах интеллектуальной деятельности. Этот мощный развивающий эффект обучения по III типу представляется понятным и, так сказать, вполне естественным, потому что такое обучение вооружает ребенка четкими средствами различения и оценки внутреннего строения и свойств объектов и порождает сильнейший и все возрастающий интерес к их изучению. Программа обучения при этом обширна, требует длительного времени, на протяжении которого занятия становятся постоянной и увлекательной частью распорядка дня, входят в жизнь детей как ее наиболее занимательная (и значительная) часть. <...>

В свое время нам было важно показать, что дошкольники способны овладеть логическими операциями, но теперь не менее важно подчеркнуть, что самим дошкольникам эти операции были не нужны. В их житейском обиходе они не применялись, а в их игровой деятельности воспроизводятся не предметно-логические, а межчеловеческие отношения и роли отдельных участков.

Так мы приходим к заключению, что совершенство самих приемов интеллектуальной деятельности, даже прекрасно усвоенных, составляет лишь потенциальные возможности умственного

242

развития, но вовсе не само развитие. Поэтому даже хорошее усвоение этих приемов само по себе к развитию не ведет. Эти возможности реализуются лишь при условии, что они активно используются, а это происходит лишь тогда, когда они отвечают основным интересам ребенка. <...>

Примат реальных интересов над операционно-технической стороной интеллектуальной деятельности имеет место всегда и всюду. И когда с ростом культуры все больше увеличивается расстояние между тем, что ребенок должен изучить и тем, что ему непосредственно интересно, все более заостряется необходимость строить обучение не на соображениях о том, что это знание ему пригодится в будущем, а на том, чтобы сделать это знание интересным уже сейчас, в процессе его приобретения — на познавательном интересе, имманентном знанию, непосредственно связанному с его применением.

Сегодня этому требованию в наибольшей мере отвечает III тип ориентировки в предмете. Вместе с тем этот тип ориентировки наиболее тесным образом сочетает приобретение конкретных знаний и умений с общим умственным развитием ребенка.

Божович Л. И.

ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Из книги Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте М Просвещение, 1968 С 436-446

Рассмотрение особенностей личности детей разных возрастов, источников, порождающих и эти особенности и их изменение, убеждает нас в том, что на протяжении онтогенеза совершается подлинное развитие личности ребенка

Общее направление этого развития заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений

Последовательный анализ изменений, происходящих в психике ребенка, показывает, что такого рода превращение носит закономерный характер и может быть понято как результат

возникновения и перестройки психических процессов ребенка под влиянием его социального опыта
< >

Проведенные нами экспериментальные исследования позволяют сделать вывод что решающим условием подлинного формирования личности ребенка является то, в каком отношении к усваиваемому образцу находится сам ребенок. Если усвоение образца происходит под внешним воздействием взрослого, а ребенок лишь пассивно следует его требованиям, усвоение образца, как правило, остается на уровне знаний и умений. Если же стремление к образцу (сознательное или неосознанное) имеется у самого ребенка, если он сам предъявляет к себе, к своему поведению требования, соответствующие образцу, сам себя контролирует и оценивает, то усвоение образца приводит к развитию усваиваемых ребенком формы поведения или формы взаимоотношений с окружающими превращаются в качества его личности и т.е. в

определенные новообразования, включающие в себя потребность действовать соответственно усвоенному < >

Помимо этого общего вывода, исследования, проведенные в нашей лаборатории, установили и некоторые более частные условия и закономерности превращения усваиваемых ребенком форм поведения и деятельности в качества его личности. Кратко они могут быть сформулированы в следующих положениях

А Усваиваемые формы поведения закрепляются и приобретают устойчивость тогда когда они становятся для ребенка средством

244

реализации определенных мотивов, стремлений, потребностей. При этом возникает своеобразный сплав этих мотивов с соответствующими им формами поведения, что и знаменует становление устойчивого качества личности.

Б. Закрепление упражняемых форм поведения и превращение их в качества личности требует определенной организации как мотивационной сферы ребенка, так и его поведения.

Что касается роли мотивации в закреплении поведения, то она отмечается в следующих случаях:

- 1) когда у ребенка с самого начала имеется положительное отношение к тому поведению, которое он усваивает;
- 2) когда усваиваемое поведение является необходимым атрибутом того образца (идеала), к которому ребенок стремится. Например, первоклассник легко и устойчиво усваивает навыки прилежной работы в том случае, если прилежание выступает для него как обязательный атрибут позиции хорошего школьника, или, например, подростки прочно усваивают формы организованного, дисциплинированного поведения в том случае, когда они воспринимают его как присущее идеалу, которому они хотят следовать;
- 3) поведение может закрепиться и том случае, когда ребенок действует по внешнему побуждению. Однако в этом случае необходимо, чтобы полученный в соответствующем поведении результат приобрел для ребенка самостоятельное значение. Например, первоначально ребенка может заставлять учиться стремление выиграть в соревновании, но хорошие успехи в учении, похвала окружающих, возникшие в процессе учебной деятельности навыки или умения или интерес к учебному предмету приводит к тому, что ребенок затем начинает прилежно учиться и без внешнего побуждения. <...>

Исследования, направленные на изучение условий процесса развития самооценки детей и на выяснение ее функции в формировании личности ребенка, привели нас к следующим основным выводам:

1. Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и результатов собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности. Устойчивая самооценка, как показывают экспериментальные данные, сопротивляется перестройке, так как ребенок

245

привыкает к ней и испытывает потребность в ее сохранении. Если оценка окружающих меняется, то самооценка легче перестраивается в сторону более высокой, чем низкой. Завышенная самооценка больше сопротивляется перестройке, чем заниженная, причем сопротивление тем больше, чем меньше ребенок сам умеет анализировать свою деятельность.

2. На основании оценки и самооценки у детей формируется определенный уровень притязаний. Если эти притязания превышают возможности ребенка и он не может достигнуть поставленных задач, у него, как правило, возникают острые аффективные переживания, так как неуспех принуждает его снизить привычную самооценку. Особенно острые аффективные переживания возникают у детей в тех случаях, когда у них уже имеется известная неуверенность в себе, которую они не хотят допустить в свое сознание. В этих случаях у ребенка возникает стремление отвергнуть те факты, которые свидетельствуют о неуспехе и тем самым обнаруживают его несостоятельность.

3. Острые аффективные переживания вызывают у детей некоторые общественно отрицательные формы поведения — упрямство, негативизм, агрессивность, обидчивость и пр. При длительном сохранении аффективного состояния вызванные им формы поведения усваиваются ребенком и становятся устойчивыми качествами его личности. Таким образом, отрицательные качества личности возникают в ответ на потребность ребенка избежать аффективных переживаний, связанных с потерей уверенности в себе. <...>

4. Все данные этой группы исследований свидетельствуют о том, что устойчивая самооценка выполняет чрезвычайно важную функцию в психическом развитии ребенка. Для детей, обладающих такой самооценкой, быть на ее уровне является не менее, а иногда даже более значимым, чем быть на уровне оценки окружающих. Таким образом, в исследованиях

подтвердилась гипотеза о самооценке как важнейшем факторе формирования личности ребенка. Выяснилось также, что, чем старше ребенок, тем большее значение приобретает этот фактор.

5. Исследования аффективной сферы детей обнаруживают необходимость учитывать в процессе воспитания формирование правильного соотношения между самооценкой, уровнем притязаний ребенка и его возможностями. Диспропорция в развитии этих элементов нарушает гармоническую структуру личности ребенка и приводит к дефектному формированию его характера. Это ставит задачу не только всестороннего

развития ребенка, но и задачу воспитания у него гармонического соотношения внутренних компонентов его личности. Возвращаясь на основе всех полученных в наших исследованиях данных к вопросу о построении программы воспитательной работы, можно сделать некоторые общие предварительные выводы:

- 1) Конкретизируя цели воспитания по возрастам, необходимо ориентироваться не на отдельные психологические особенности ребенка, а на целостную структуру его личности, создающую некоторый общий нравственно-психологический облик, свойственный детям в каждый период их возрастного развития.
- 2) Конкретное содержание воспитательного процесса на соответствующем этапе должно учитывать специфически для этого периода движущие силы развития ребенка и формирующиеся особенности его личности. <...>
- 3) Успешное решение воспитательных задач требует методов, разработанных с учетом возрастной специфики условий и закономерностей формирования личности детей. При этом особое значение приобретает определенная организация детского коллектива, который играет решающую роль в формировании у ребенка общественной направленности, а тем самым всей его личности. <...>
- 4) Наконец, установленное на основе исследования понимание взаимоотношений между воспитанием и развитием ребенка позволяет выдвинуть один из основных критериев, по которому можно судить о продвижении детей в ходе воспитательного процесса. Это — появление у них устойчивого стремления действовать в соответствии с требованиями воспитания в любых условиях и ситуациях.

Лисина М. И.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ

Из книги: Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Москва-Воронеж, 1997. С. 87—150

В первые дни жизни у ребенка полностью отсутствуют какие-либо элементы коммуникативной деятельности. Новорожденный основное время суток погружен в себя и просыпается лишь из-за ощущения голода, холода и другого дискомфорта. Неприятные переживания заставляют ребенка беспокоиться, морщиться, издавать звуки неудовольствия — от кряхтения до громкого безутешного крика. Эти сигналы привлекают внимание взрослых, ухаживающих за ребенком, которые и устраняют вызвавшую их причину. Ухаживая за ребенком, взрослые часто оказываются поблизости от него, на расстоянии, которое позволяет детям увидеть и услышать старших, воспринять их с помощью соприкосновения и других чувств. Таким образом, вскоре после рождения ребенка близкие ему взрослые становятся для него источником, средством устранения дискомфорта и наиболее ярким, привлекательным объектом восприятия. Благодаря описанному процессу взрослый начинает удовлетворять первичные потребности ребенка: в еде, тепле и пр. — и его потребность в новых впечатлениях. В системе этих двух видов потребностей взрослый приобретает важное значение в жизни ребенка, и дети, естественно, начинают отыскивать его, интересоваться им.

В пору такого «корыстного» интереса к взрослым ребенок еще не общается с ними, но у него уже развивается поисковая и познавательная активность, связанная со взрослым. И вот тут-то решающее значение приобретает инициатива взрослого, заранее наделяющего ребенка личностью и сознанием. Взрослый обращается с ним не как с предметом, вещью, но как с субъектом, и потому в воздействиях взрослого помимо объективно необходимых появляются еще и дополнительные компоненты особого свойства: взрослый о чем-то спрашивает младенца, он рассказывает ему о событиях своей, взрослой жизни, он обращается с ним любовно и бережно, самозабвенно и преданно. Сначала младенец пропускает все эти «нежности» мимо ушей, но постоянное повторение в конце концов обращает на них его внимание. Так «по ходу дела» — при кормлении, перепеленывании, укачивании — ребенок все яснее улавливает коммуникативные воздействия взрослого. Они вызывают у него совершенно особенное

248

удовлетворение — это не сытость, не тепло, а ощущение своей важности для окружающих, своего значения для них. И это значение не завоевано какими-либо его поступками, а обусловлено особым его свойством, тем, что он личность, субъект, хотя пока еще только в потенции.

Коммуникативные воздействия взрослого не связаны с каким-то одним делом, которое совершает этот человек (кормлением, гигиеническими процедурами), а исходят из «личности» взрослого, из того, что он субъект деятельности общения. Следовательно, ребенок почти одновременно выделяет свойство «личности», «субъектности» у себя и у взрослого.

А как только это происходит — оформляется предмет деятельности общения и потребность в общении, и последняя тут же «опредмечивается» в мотивах общения, среди которых ведущее положение занимает личностный мотив. Возникают и быстро обогащаются выразительные средства общения, которые приобретают понятный обоим сторонам смысл в практике взаимодействия ребенка и взрослых.

Отношение взрослых к ребенку как к личности — решающее условие становления коммуникативной деятельности. Отсутствие такого отношения или его недостаточность препятствуют возникновению коммуникативных потребностей и оставляют ребенка на положении «личинки», не реализовавшей свою природную возможность стать человеком. Так бывает в случаях изоляции ребенка от общества и при формальном отношении персонала к воспитанникам. Но даже в случаях сильной задержки развития детей, как при госпитализме, взрослые могут помочь детям овладеть общением. Для этого требуется окружить их любовью и вниманием. Родители и педагоги должны отчетливо понимать всю меру своей ответственности за формирование в ребенке человека.

Такой же, по существу, процесс протекает в раннем возрасте, когда у ребенка возникает общение со своими сверстниками. Он совершается медленнее, потому что в отличие от взрослого сверстник не формирует активно «личностность», «субъектность» в своих товарищах. Он только в лучшем случае отстаивает свои права, о которых узнал в общении со взрослыми. Огромную роль играют воздействия взрослого при общении детей между собой: он помогает детям увидеть в ровеснике равного им самим человека; уважать его и дорожить им. <...>

Общение, как и всякая другая деятельность, завершается определенным результатом. Результат общения можно рассматривать как его продукт.

249

Общение приводит к созданию многочисленных и разнообразных продуктов. Среди них важное место занимают взаимоотношения и образ самого себя.

Характер общения обуславливает особенности взаимоотношений людей. Но и взаимоотношения, раз возникнув, в свою очередь воздействуют на процессы общения.

Взаимоотношения людей носят избирательный характер. Избирательность в отношениях определяется потребностями человека. Избирательные взаимоотношения между людьми в высокой степени зависят от коммуникативной потребности.

Партнер, который позволяет ребенку удовлетворить потребность в общении на достигнутом детьми уровне развития, вызывает у него симпатию и расположение. Чем больше общение с партнером соответствует конкретному содержанию потребности ребенка (во внимании, уважении, сопереживании), тем больше тот его любит.

Зависимость взаимоотношений от содержания потребности в общении обнаруживается как в общении детей со взрослыми, так и в общении их между собой. В фундаменте добрых отношений в общении с обоими партнерами лежит удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании окружающих людей; она «опредмечивается» в личностных коммуникативных мотивах.

Образ самого себя возникает у ребенка в ходе различных видов жизненной практики: опыта, индивидуальной (одиночной) деятельности и опыта общения, функционирование организма («жизнь тела») создает элементарную основу для самоощущения ребенка. Решающее значение в качестве источника и фактора развития у детей представления о себе и отношения к себе имеет предметная деятельность, активно преобразующая окружающий мир и имеющая социально-исторический характер. Общение среди прочих видов такой деятельности вызывает особенно острую нужду в самопознании и создает наилучшие условия для его протекания.

Образ самого себя мы понимаем как аффективно-когнитивный комплекс. Его аффективную часть мы называем самооценкой, а когнитивную — представлением ребенка о себе. В раннем и дошкольном детстве можно наблюдать переход от абсолютной самооценки к относительной, а также общую и конкретную самооценки. Представления детей о себе с возрастом становятся все более точными, но возможны и их устойчивые искажения (занижение, завышение) под влиянием аффективного компонента образа. <...>

250

Область общения для психолога все еще полна тайн и секретов. Недаром некоторые научные книги имеют такие волнующие заголовки, как «Открытие «Я» (И. С. Кон, 1978) или «Загадка человеческого Я» (Ф.Т.Михайлов, 1976). Но тщательные наблюдения и эксперименты позволяют проникнуть в самые сокровенные глубины общения, понять его потребности и мотивы, увидеть, как оно движет жизнь личности. Они приоткрывают завесу над тем, что представляет собой малыш и как он себя представляет.

Давыдов В. В.

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья из журнала «Вопросы психологии», № 1, 1992. С. 22—33

Развитие личности человека включено, на наш взгляд, в его общее психическое развитие. Многие факты, которые психологи связывают с развитием личности, вполне соотносимы с данными, касающимися общего психического развития, а в ряде случаев по своему описанию они почти совпадают (это относится, например, к 3-летнему, 7-летнему, 16-летнему детскому возрасту). <...>

Ранее нами уже разработано такое понимание сущности личности, согласно которому личностью является человек, обладающий определенным творческим потенциалом. В русле этого понимания мы и рассматриваем основные вопросы возникновения и развития личности детей.

Личность ребенка действительно возникает в дошкольном возрасте — после 3 лет, когда дошкольник становится субъектом сознательной деятельности. Однако возникновение личности ребенка связано, по нашему мнению, не с формированием у него устойчивых и соподчиненных мотивов (хотя и это очень важно), а прежде всего с тем, что именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развивается воображение как основа творчества, созидание нового. <...>

Основные этапы становления личности ребенка неотделимы от развития его творческих возможностей и, следовательно, от развития его воображения. <...>

Прежде всего благодаря воображению человек создает что-то новое — новые образы и мысли, на основе которых возникают новые действия и предметы. Это создание того, что еще не существовало. Воображение противопоставляется в жизни человека процессу прямого подражания, репродуцирования, имитации. Но нечто новое всегда, так или иначе, связано с реально существующим (в этом смысле со «старым»), которое подвергается более или менее глубокому преобразованию.

Как возможно в процессе воображения создание нового на основе преобразования существующего? В психологии известна такая характерная черта образов представителей об окружающем, как их гибкость и динамичность, позволяющая человеку расчленять разные свойства своих образов, а затем объединять их. Эта черта образов служит предпосылкой воображения. Какое-либо свойство своего образа человек может отделить от других

252

его свойств, а затем перенести его на такой- **образ, который** сам по себе им не обладает, —тогда и возникает новый образ. Если, руководствуясь этим новым образом, человек может преобразовать какой-либо реальный предмет, то тем самым появляется новая вещь. <...>

Известно, что имеющаяся у человека символическая функция заключается в том, что первоначально выделяет, а затем замещает существенные особенности некоторого предмета каким-либо другим предметом, который начинает выполнять в деятельности этого человека некоторые общие функции исходного предмета. Один предмет становится средством воплощения свойств другого предмета выступая при этом как его эталон или мера (примером такого воплощения является шкала твердости предметов, которая выступает эталоном твердости самых разнообразных реальных вещей — или ее символом). В символах выражается всеобщность (сущность) некоторых реальных предметов. <...>

Символы являются основанием для создания человеком различных моделей предметов (эти модели могут иметь вещественную, графическую и словесную форму). Модели — это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения предметов выражены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях знаковых элементов. Это своеобразное единство единичного и общего (т. е. чувственного и абстрактного), при котором на первый план выдвинуто общее, существенное.

Воображение является, на наш взгляд основой символическою замещения—они неразрывно связаны друг с другом. Воображение позволяет человеку выполнить существенные функции одних предметов в каком-либо другом предмете или символе (предметное «тело» самого символа этих функций не имеет). <...>

Создание новых образов и вещей всегда считалось творческим актом человека, который реализуется такими взаимосвязанными способностями человека, как воображение, символическое замещение и мышление. В своей координации они направлены прежде всего на обеспечение творческих возможностей человека.

Отметим, что воображение наиболее интенсивно развивается и культивируется в недрах художественного сознания людей, которое находит свое выражение в разных видах искусства.

<...>

Такая основная особенность воображения, как «схватывание» целого раньше частей, позволяет индивиду «сразу», интегрально видеть предметы глазами «всех других людей» (в том числе и людей угасших поколений). <...> Видение предмета «глазами другого человека» является вместе с тем исходным моментом

253

человеческого сознания. Поэтому генезис и развитие предметного восприятия, воображения и сознания тесно связаны друг с другом. Сознание невозможно без воображения, а само воображение «организует» восприятие (т. е. чувственность). Все они вместе служат основой творческой деятельности человека, порождающей его личность. Иными словами, с одной стороны, трудно что-либо сказать о личности человека, не раскрыв творческого потенциала его деятельности, с другой — один из существенных источников этого потенциала следует искать в едином развитии восприятия, воображения и сознания человека. <...>

Самостоятельное предметное действие и соответствующее восприятие формируется у ребенка на основе его совместного действия со взрослым при таком их общении, когда взрослый задает образец этого действия, контролирует и оценивает весь процесс его выполнения (ребенок в результате осуществляет его, опираясь на собственный образ). Это является психологической расшифровкой выражения — ребенок «видит» предмет «глазами других людей» (образ действия складывается у него при ориентации на общественно выработанный способ употребления предмета). Следовательно, воображение возникает и начинает выполнять свои функции уже на первых этапах формирования предметного действия и восприятия, — оно позволяет ребенку уловить общий смысл действия, руководствоваться требованиями контроля за его выполнением, принимать оценку результата со стороны других людей. «Свертывание» всего этого в самостоятельном действии также происходит благодаря воображению, которое позволяет индивидуальному восприятию и действию иметь общественный и тем самым сознательный характер. <...>

Таким образом, возникновение воображения и сознания приходится на младенческий возраст, для которого характерна в качестве ведущей предметно-манипулятивная деятельность ребенка. Здесь, на наш взгляд, возникают существенные предпосылки его личности (но именно предпосылки в виде ранних форм воображения и сознания). Благодаря им уже с трех лет у

ребенка начинает складываться собственно личностное или творческое содержание его деятельности. Это первоначально происходит внутри игры, которая в дошкольном возрасте является ведущей деятельностью. <...>

Существенно следующее обстоятельство: в дошкольном возрасте наряду с игрой большую роль в развитии воображения имеют художественная деятельность, конструирование, элементы труда и учения, которые реализуются средствами художественного, умственного и нравственного воспитания детей. <...>

254

Умственное воспитание направлено на формирование у дошкольников определенного уровня знаний,

элементарных познавательных умений (например, умения сравнивать и обобщать) и познавательных мотивов (любопытности). <...>

Результаты исследований подвели нас к выводу о том, что дети дошкольного возраста способны к элементарным формам познавательного творчества наряду с художественным (по всей вероятности они способны и к нравственному творчеству). Иными словами, взаимосвязанные виды воспитания дошкольников могут приводить в результате к развитию соответствующих форм детского творчества. Это означает, что именно в дошкольном возрасте у ребенка формируется каркас личностного уровня деятельности. К концу этого возраста дети могут стать субъектами, обладающими личностью. <...>

Между дошкольным и школьным периодами есть существенные различия в общих условиях современной социально-педагогической организации деятельности детей. Деятельность дошкольников протекает в условиях, при которых они еще не включены в жесткую систему занятий, — взрослые больше стремятся их воспитывать, чем обучать, а ребенок может выступать как субъект, которому нравится и приятно действовать именно так, а не иначе. <...> Это способствует развитию их творческих возможностей, т. е. их личности.

С первых дней пребывания в школе дети попадают (во всяком случае в условиях нашей страны) в жесткую систему образования, в которой доминирует обучение, направленное, по преимуществу на передачу школьникам «знаний» и на их одностороннее культивирование у них репродуктивного мышления. <...> Обновление нашего школьного образования должно быть нацелено прежде всего на приоритет в нем всех форм воспитания личности учащихся, которые могут выступать как подлинны субъекты своей деятельности. <...>

В подростковом возрасте, соответствующем ступени неполного среднего образования, при благоприятных условиях ведущим может стать тот тип деятельности, который формирует у подростков способность к гибкому общению в различных коллективах, основы практического сознания, ориентацию в сфере нравственности. Все это, а также выполнение художественной Деятельности способствует развитию творческого потенциала подростков. <...>

Полному среднему образованию соответствует возраст раннего юношества, для которого характерна учебно-профессиональная деятельность. Посредством этой деятельности многие юноши и

255

девушки осваивают ориентацию в своём ближайшем будущем и умение планировать его, приобретают способность к избирательному общению, рефлексию на свои моральные действия, критическое отношение к общественной жизни, стремление к художественному творчеству. К концу этого возраста молодые люди готовы сознательно совершать общественно-значимые и общественно-оцениваемые действия, — пока только готовы, но уже и это является показателем высокого уровня развития личности. Такая готовность становится реальностью в позднем юношестве, когда молодые люди после окончания учебных заведений выходят в практическую жизнь. <...> Именно здесь они сталкиваются с неожиданными ситуациями, в которых нужно искать и реализовать правильный выход, концентрируя возможности мышления, воображения, воли, нравственной стойкости. Эта сфера требует нравственных и гражданских поступков, в которых выражается подлинный творческий потенциал молодого человека. <...>

Рассмотрим, некоторые /трудные вопросы касающиеся развития, личности. <...> Личность развивается на основе своеобразного синтеза разных видов деятельности и разных психологических образований (прежде всего воображения и сознания), которые имеют разный удельный вес в тот или иной возрастной период, определяя конкретный творческий потенциал человека. <...>

При этом нельзя выявить подлинны глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его жизнедеятельности и уже принятых систем его обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться. Цель развивающего образования как раз и состоит в том, чтобы углубить его и расширить. <...>

Приведенное рассмотрение проблемы развития личности как бы «привязано» к сфере образования. При этом почти не затрагивается широкий спектр всех условий жизни детей. В этом, конечно, присутствует определенная односторонность анализа этой проблемы. Но вместе с тем в жизни многих современных молодых людей решающее значение имеет, на наш взгляд, именно система образования. Она как раз и создана в истории для целенаправленного формирования личности (об этом свидетельствует история культуры и образования). <...>

В нашем анализе можно заметить еще некоторую односторонность, связанную с тем, что мы при построении теории развития личности не учитывали индивидуальных вариантов. В реальном этом процессе таких вариантов много (каждый человек обязательно в чем-то важном отличается от другого). Но при этом

256

можно высказать два соображения. Во-первых, для подбора вариантов и их классификации уже

необходимо иметь некоторый проект теории, во-вторых, этот проект как раз и позволяет целенаправленно рассмотреть индивидуальные варианты, чтобы с их помощью в дальнейшем создавать развернутую теорию, опирающуюся на фактический материал. В своей статье мы как раз и сделали некоторый набросок проекта такой теории, для конкретизации которой нужно рассматривать относящейся к ней индивидуальные варианты развития личности детей. <...> И, наконец, еще один вопрос, касающийся социально-психологической природы детского творчества. Раскрывая свое общее понимание личности, мы специально выделяли такую существенную ее черту, как

создание чего-то «нового» в общественной жизни. Применительно к взрослому человеку это допустимо, но, естественно, к детям эта мерка не подходит. Как же поступить? Предварительный ответ такой.

Некоторые специалисты применительно к аналогичному вопросу указывали на необходимость расчленения в творчестве «общественно-объективного нового» и «индивидуально-субъективного нового» (основания для такого расчленения имеются). Конечно для детей характерно «новое» второго вида, но вместе с тем оно имеет прямое отношение к личности. Прежде всего в детском возрасте личность только формируется, — в более или менее зрелой форме у ребенка она отсутствует (эту форму можно наблюдать лишь в позднем юношестве, и то далеко не у всех молодых людей). Но формируется и развивается именно эта личность человека посредством тех процессов, которые так или иначе связаны с творчеством, когда дети уже умеют находить нестандартные и оригинальные решения задач в художественной, познавательной и нравственной сферах.

У—10754 Болотова

Дольто Ф.

ВТОРОЕ РОЖДЕНИЕ

Из книги: Дольто Ф. На стороне ребенка — СПб.-М.: Петербург XXI век, АГРАФ, 1997. С. 240-268

ОПЫТ ВРЕМЕНИ

Дети раннего возраста не знают ни прошлого, ни будущего. Они живут в вечности. Что вводит их в масштабы человеческого времени?

«Подожди, подожди», — вот главное слово, приобщающее малыша к течению времени в тот момент, когда ему дают рожок, побуждая его уловить промежуток между его просьбой и удовлетворением потребности. Во временной масштаб нас вовлекает желание, и наоборот. <...> Если время ребенка по желанию его матери начинает структурироваться слишком рано, ребенок не может выразить своей любознательности по отношению к миру — он живет в ритме, навязанном ему взрослым и зачастую противоречащем его собственному. Он или покоряется или выражает отказ от всего сразу. В какое зависимое положение ставят ребенка некоторые опекуны! Мамы и няни сами не осознают, что действуют наперекор естественному ритму, навязывая младенцу стандартный режим дня: пора идти гулять, дышать воздухом. <...>

Навязчивость взрослого полностью противоречит ритму потребностей и желаний ребенка. Ему навязывают искусственный ритм, противоречащий его собственному. <...>

Понятие времени, позитивно влияющего на развитие человека, или понятие карающего времени (словно время — это человек) коренится в связи «мать-дитя». Потому что для общества характерна личность, которая согласна подвергаться тем гонениям со стороны времени, каким подвергаются дети. <...>

На какой стадии своего развития ребенок, узнает, что такое «завтра»?

Я заметила, что с появлением в семье новорожденного происходит следующее: благодаря преодолению ревности по отношению к малышу, с полным правом вошедшему в семью, предыдущий ребенок приобретает понятие о безвозвратно уходящем времени.

Сперва у старшего ребенка наблюдается регрессия: он как бы возвращается к предшествующим этапам своей жизни; подобное возвращение происходит и с телом, — и всё это, чтобы

258

быть таким же значимым, как появившийся в семье младший (брат или сестра). В этом случае необходимо преодолеть опасность, грозящую его идентификации. Когда ребенку говорят: «Пускай малыш побудет с мамой, а ты, старший (или старшая), займешься со мной делами поинтереснее...» — ему, старшему, легче сохранить свою идентичность и добытый к этому времени уровень общения с миром, он соглашается быть таким, каков он есть, и в течение какой-нибудь недели у него появляется представление о времени, выраженное в глаголах прошедшего и будущего времени. Мне кажется, что единственным в семье детям недостает этого понятия о времени. Сами того не зная, они могут заклиниваться на себе. Они готовы идентифицировать себя с другим ради любимого человека. Именно преодоление ревности придает индивидууму внутреннюю укорененность в своем «я», существующем в своем теле и в своем времени, а не в теле и времени другого человека. Именно в такие моменты я наблюдала возникновение самосознания у детей. <...>

ПИТАТЬ ЖЕЛАНИЕ...

В некоторых лабораториях, изучающих психологию ребенка, руководители исследований начинают утверждать, что у человеческого младенца потребность в любви предшествует потребности в питании, между тем как до сих пор предполагалось, скорее, обратное: взаимная привязанность взрослого и младенца складывается вокруг акта питания.

Это была общепринятая точка зрения. Но я думаю, что на самом деле все наоборот: ребенок живет в большей степени благодаря словам и желанию окружающих с ним общаться, нежели

благодаря физическим заботам о нем, хотя, естественно, ему необходим минимум таких забот, которые обеспечивают его выживание. <...>

<...> Желание не обязательно должно быть удовлетворено, но непременно — мотивировано. Не удовлетворяя, обосновывать (ведь как, например, бывает с родителями, идущими на поводу у ребенка: они, считая себя обязанными давать ребенку все, что он просит, требует, требует, потакают любому его капризу и в результате они спохватываются, что пришли к безвыходной ситуации: ребенок никогда не бывает доволен). Если всякая просьба ребенка тут же удовлетворяется взрослым, будучи принята за

насущную потребность, ребенок, не встречая отказа, сочтет, что обоснования не обязательны, поскольку у родителей их нет; все будет иначе, если предложить ему высказать свою просьбу, или

9*

259

т

отсрочить исполнение желания, или, возможно, признать его просьбу невыполнимой. Не существует других решений, кроме как поговорить с ребенком о его желании, облеченном в форму высказанной просьбы, и признать за ним право на это желание, выразить ему свое уважение к просьбе, подробно и внимательно поговорить с ним о желаемом предмете, но отказать в телесном, физическом, потребительском удовлетворении его желания. О любом желании можно говорить, можно представлять себе какую-то вещь и т. д. Это введение в культуру. Любая культура — это продукт перемещения объекта желания или перемещения самого желания на другой объект, перемещения, позволяющего поддерживать коммуникацию между субъектами языка.

...НО ОБУЗДАТЬ ЖЕЛАНИЕ ...И ПЕРЕДАТЬ ЭСТАФЕТУ

Если желание всегда удовлетворяется, это означает смерть желания. Когда мы говорим ребенку «нет», это повод для вербализации отказа в предмете желания, при условии, что мы уважаем право ребенка устроить сцену. «Ты прав, я не делаю того, что ты хочешь... Но я считаю, что вправе этого не делать». Создается напряжение, но из этого напряжения вытекают честные отношения между ребенком, выражающим свое желание, и взрослым, выражающим свое, — если, конечно, жизненные потребности ребенка при этом удовлетворяются. Два субъекта выражают каждый свое желание. <...>

Нет ничего хорошего в том, что ребенку ни в чем не отказывают, якобы радея о его свободном развитии; ему необходимо сталкиваться с другими актами желания, со свойственными другим возрастам желаниями других людей. Если бы ребенку уступали во всем, в нем бы полностью уничтожили всякую творческую силу, которая есть страстный поиск способа удовлетворить неудовлетворимое желание и за неимением искомого обретает другие формы. <...>

ПРОТИВ ОПАСНОСТИ ПОДРАЖАНИЯ ВЗРОСЛЫМ

Есть вопрос, который оказывается в центре дискуссий нашей эпохи, дискуссий между психологами, социологами, психосоциологами, этнологами, медиками, — словом, между всеми, кто размышляет об истинной природе ребенка в связи с его становлением, становлением Человека.

Имеет ли детство свою специфику? Что такое ребенок — реальность, пускай и переходная, или просто некий этап? Во всех научных дисциплинах определение ребенка страдает известной двойственностью и расплывчатостью.

260

Этот вопрос — мнимый, потому что провести точную психическую границу между детством и взрослостью нельзя. Кто может чувствовать, себя взрослым? Конечно, есть соматические приметы: созревание половых желез; завершение окостенения; траектория развития, которую можно представить в виде кривой и которая достигает максимума и замирает с достижением «расцвета лет». С этой точки зрения — рост, возраст клеток и т. д. — ребенок находится в возрасте, предшествующем взрослости, а взрослый — в возрасте, предшествующем старости... <...>

Маленький ребенок воображает (надо освободить его от этой идеи, которая владеет каждым из нас лет до сорока пяти), что взрослый — это образ его самого, когда он станет таким же сильным. Правда, ребенок хочет превзойти в силе этого взрослого. Кстати, именно для этого он учится говорить по правилам, понятным для других, на языке, которым владеют те, кто его воспитывает; он хочет выражаться, как выражаются эти взрослые <...>

Трудно, но необходимо искоренить у ребенка «магическую иллюзию» того, что его отец — образец, тот, кто знает, и кому надо стараться подражать. Позже «делать, как папа (как мама)» заменяется на «делать, как другие мальчики (девочки)»; это поиск идентичности, приемлемой для других. Отчасти это всегда — неизбежная уступка стремлению казаться значительным. Ребенок устремлен к тому, чтобы стать самим собой, в соответствии со своим жизненным началом, своим желанием, а вовсе не ради удовольствия кого-нибудь другого, пускай даже глубоко чтимого отца. В этом, по-моему, и состоит то новое, что привнес психоанализ: идея профилактических мер против энергетических потерь сердца и интеллекта. Если бы этот опыт учитывали в профессиональной подготовке учителей и воспитателей, те узнали бы, как помогать ребенку становиться самим собой на основе того, что он пережил, что он собой представляет, что он чувствует, а не только того, чему он завидует и чем, с его точки зрения, обладает другой; эта помощь выражалась бы главным образом в следующих словах: «Ты просишь у меня совета — ты его получишь, но только не следуй ему, если сам не пожелаешь, потому что мой совет ценен только в нашем с тобой разговоре; это реакция человека другого поколения на твой вопрос». <...> «Взрослый должен со всей бдительностью следить, чтобы ребенок избежал риска подражать ему и подчиняться его знанию, его методам и его ограниченности, и в то же время избежал риска

противопоставлять себя другим, как бы ни возвышало его это в собственных глазах; главное — чтобы ребенок не считал похвальным бездумно подчиняться другому человеку, и

261

чтобы тот, кто хочет его подчинить, не считал похвальным, что добился от ребенка безропотного послушания. Думать, что люди, находящиеся в поре детства, представляют собой особый мир — опаснейшая иллюзия. Если детей замыкают скопом в каком-то магическом кругу они обречены на

бесплодие. Роль взрослого состоит в том, чтобы побуждать ребенка, пока он еще живет в семье, к вхождению в общество, необходимым живым элементом которого он является, и способствовать ему в этом. <...>

<...> С самого начала жизни, являясь существом, испытывающим желание, ребенок поддается соблазну желания подражать родителю, который, со своей стороны, счастлив, когда ему подражают. Вместо того, чтобы позволить ребенку день ото дня проявлять все больше инициативы и развиваться в направлении поисков себя, согласно своему собственному желанию, взрослый воображает, что если он, взрослый, подчинит ребенка себе, ребенок избежит многих трудностей и многих опасностей. <...> Ребенок знает свое будущее: он станет таким, как взрослый, с которым он общается, сперва без различия пола, позже — взрослым того же пола, что он сам, — и так до того дня, пока он не разочаруется настолько, что вообще не захочет такого будущего. И тут он, кстати, становится более «настоящим», но в то же время подвергается большей опасности со стороны общества, потому что родители не признают его, если он не признает себя в их образе. В этом-то и состоит проблема. <...>

ПЕРЕХОД ОТ «БЫТЬ» К «ИМЕТЬ»

В сущности, огромная разница между человеком во взрослом состоянии и человеком в детском состоянии заключается в том, что в организме ребенка заключен потенциальный взрослый, чью силу он интуитивно постигает через игру желания. А у взрослого его детское состояние уже зарубцевалось и навсегда для него потеряно. Он несет в себе воспоминание, более мучительное, чем ностальгия, — тягостное воспоминание о своем бессилии быть сегодня тем взрослым, каким он мечтал стать, и в то же время он чувствует свое бессилие еще хоть раз испытать способ жизни ребенка: вид ребенка, который верит в себя, еще не сознавая своего бессилия, и полностью полагается на своего отца, еще больше подчеркивает для него это чувство «никогда больше». Жребий брошен. Для него этот ребенок — представитель той хорошей или плохой мечты, которая напоминает ему минувшую пору, когда у него еще были надежды, теперь утраченные. На смену им пришла реальность, а надежды, которые он питал в детстве, если он о них и помнит, слишком

мучительны в его нынешнем существовании. Думаю, что именно потому ребенок олицетворяет для него тягостные воспоминания — ведь сам он, взрослый, уже не может переменить свою жизнь. <...>

В раннем детстве ребенок уже несет в себе того взрослого, которым он будет. Но он не ощущает этого взрослого, как свое возможное будущее. Он является носителем этого взрослого, и этого достаточно: он не пытается его познать; у него есть желание, но он не стремится узнать, осуществится оно или нет.

В драматических обстоятельствах, при соприкосновении со смертью, с силами, которым невозможно противостоять, дети обнаруживают, что несут в себе всё человечество. В маленьких детях, больных лейкемией, присутствует твердая решимость, сила, индивидуальность. Близость смерти, угрожающей их существованию, присутствие опасности не только придает им необыкновенную ясность сознания перед лицом болезни, но и удивительно обостряет их восприятие жизни. Причем эти способности дает им не болезнь. Болезнь только акцентирует, выявляет эти свойства, свидетельствующие о потенциале каждого человека с самого начала жизни. Дети с зачатия и до смерти прикасаются к сущности того, что есть человек, и эта сущность всегда при них, независимо от того, обнаруживается она или нет, замечают ее другие или не догадываются о ней. <...>

Может быть, переход к взрослому возрасту — это переход от «быть» к «иметь»; я имею в виду противоречие, существующее между «быть» и «иметь». Может быть, ребенок создан главным образом, чтобы «быть», а взрослый — чтобы «иметь», и непрестанно размышлять, следить за собой, воплощать себя. Рано или поздно становишься собственником своего прошлого, как собственником дома. <...>

W

Мухина В. С.

ПЕРВИЧНЫЙ ОНТОГЕНЕЗ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ БЫТИЕ

Из книги: Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. — М., 1985. С. 57-66

Развитие личности определяется не только врожденными особенностями (если речь идет о здоровой психике) и не только социальными условиями, но и внутренней позицией — возникающим еще у малого ребенка определенным отношением к миру людей, к миру вещей и к самому себе. Указанные предпосылки и условия психического развития глубоко взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию человека по отношению к себе самому и окружающим людям. Но это не значит, что, сложившись на данном уровне развития, эта позиция не поддается воздействию извне на следующих этапах развития личности.

На первом этапе происходит стихийное, не направляемое самосознанием складывание личности. В этот период подготавливается рождение сознающей себя личности, когда у ребенка

проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий. Начало развития личности обусловлено следующими событиями в жизни ребенка. В первую очередь, ребенок выделяет себя как персону (это происходит на протяжении всего раннего и дошкольного возраста). В основу структуры личности ложится выделение себя как носителя определенного имени (имя собственное, местоимение «Я» и определенный физический облик). Психологически Я-образ формируется с эмоционального (положительного или отрицательного) отношения к людям и с изъявления своей воли («Я хочу», «Я сам»), которая выступает как конкретная потребность ребенка. Очень скоро начинает

проявляться притязание на признание (имеющее как позитивное направление развития, так и негативное). В то же время у ребенка формируется чувство половой принадлежности, что также определяет особенности развития личности. Особо надо указать на появление ощущения себя во времени: когда для ребенка появляются прошлое, настоящее и будущее, он по-новому начинает относиться к самому себе — для него открывается перспектива его собственного развития. Важнейшее значение для развития личности ребенка имеет понимание того, что человек среди людей должен иметь обязанности и права.

Таким образом, самосознание ребенка развивается внутри следующей исторически сложившейся социально обусловленной

264

структуры блоков, определяющих это самосознание: имя собственное + личное местоимение, за которым стоят физический облик и индивидуальная духовная сущность, самоутверждение (притязание на признание; половая идентификация; самобытие в прошлом, настоящем, будущем; долг + права). На начальном этапе развития личности идет первичная подготовка к «присвоению» ребенком социально значимых позиций и отношений к самому себе и к непосредственно окружающим его людям. Эта подготовка определяется уровнем развития научных знаний о закономерностях развития личности и характером внедрения этих знаний в систему воспитания ребенка на современном этапе развития общества и, следовательно, общественного отношения к детству.

Проанализируем содержание основных блоков структуры самосознания.

Имя собственное становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого формируется сознаваемая человеком собственная сущность. При этом имя соединяется с «Я», которое также употребляется для обозначения человеком себя самого, для выражения сознаваемой им своей сущности, самого себя в окружающем мире.

Имя имеет психологическое значение — индивид в своем онтогенезе вживается в свое имя, оно становится для него частью его сущности.

Для сознания современного ребенка раннего возраста его имя представляется ему тождественным ему самому. Присвоив свое имя как свою сущность, ребенок отстаивает право на свое имя. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Он очень рано (еще в младенчестве) начинает идентифицироваться со своим именем и позднее не представляет себя вне этого имени. Можно сказать, что имя ложится в основу самосознания развивающейся личности. Ребенок отстаивает свое право на имя и протестует, когда нарочито искажают его имя или называют его чужим именем. Все, что имеет отношение к имени ребенка, приобретает для него особый личностный смысл. Важность имени для начала развития самосознания ребенка невозможно переоценить. С имени ребенка начинается обращение к нему, поощрение или порицание его за недозволенные действия. С имени собственного ребенок начинает оценку своей персоны, осмысливает свои потребности, индивидуализирует себя. Наряду с именем собственным, овладевая местоимением «Я», ребенок получает возможность представить себя другим как исключительного индивида. Это позитивное образование самосознания. Депривация ребенка

265

посредством отношения к его имени (обесценивание имени, называние его по фамилии) лишает его уверенности в себе, снижает чувство доверия к взрослому.

Современный взрослый человек из цивилизованного общества так же неформально (эмоционально) относится к своему имени, хотя хорошо понимает его знаковую сущность. При надобности этот человек может сменить имя, но как редко это делают люди в обыденной жизни! Это как раз и объясняется психологической включенностью человека в имя собственное. <...> Отношение к имени человека вообще, к различным имена-речениям человека складывается в народе веками. Оно не статично. Некоторые значения при имяупотреблении в прежнее время не известны сегодняшней молодежи — они канули в лету. Другие значения сохранились и поныне. Современный ребенок радуется, когда его зовут ласкательным именем — значит, его любят и признают его человеческую ценность. Однако он же, находясь среди сверстников, может хотеть, чтобы его называли полным именем. «Отношения» каждого ребенка, как и каждого взрослого, со своим именем в разные моменты его эмоционального бытия неоднозначны. Поэтому только тонкая идентификация с ребенком (или взрослым) других обеспечивает правильное понимание его потребности в том или ином варианте его собственного имени и дает возможность поддержать человека в его притязаниях на желаемое отношение к себе, выражаемое в желаемом употреблении имени.

Сказанное призывает нас в первое, изначальное звено структуры самосознания включить притязания индивида на признание своей первичной нерасторжимой сущности: «Я» плюс «Имя собственное» плюс физический облик, плюс индивидуальная духовная сущность. В дальнейшем этот кристалл личности мы будем представлять в сокращенном знаке описанного выше значения: «Я» плюс «Имя».

Важно отметить, что у современного взрослого человека уже нет той сущностной (языческой) привязанности к имени, которая наблюдалась у родового человека. Здесь имя выступает для других как знак, который означает отдельного человека. Однако каждый индивид сживается со своим именем, и оно значимо для человека. У современного цивилизованного взрослого, правда, к уже нет той развернутой идентификации, которая была присуща родовому человеку, но имя собственное остается кристаллом, с которого начинается развитие личности. В инфантильной форме осознание себя самого выражается в указании на себя и вербальной формулировке: «Петя—Я». «Я — Петя».

Притязание на признание. С раннего возраста ребенок открывает, что все его поступки делят на «хорошие» и «плохие». И так как все хорошее эмоционально поощряется со стороны взрослого, то у ребенка возникает непреодолимое стремление быть хорошим, начинается развитие активного стремления научиться тому, что одобряется окружающими его людьми. При этом ребенок прочно усваивает положительную самооценку: «Я хороший».

Депривация притязания на признание (неодобрение, порицание, отчужденность со стороны взрослого) приводит к эмоциональному напряжению и фрустрации. Длительная нестабильность в реализации потребности в признании может привести к развитию таких негативных образований как ложь, зависть, агрессивность, неуверенность в себе, пассивность и конформность.

Половая идентификация. К концу раннего возраста ребенок устанавливает свою половую принадлежность, а на протяжении дошкольного детства присваивает поведенческие формы, интересы и ценности своего пола. Стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая доброжелательная пристрастность с различным эмоциональным окрасом к детям своего и противоположного пола. Позиция ребенка как представителя определенного пола определяет специфику развития его самосознания. Осознание своей половой идентификации имеет наиважнейшее значение для развития личности: у ребенка формируется чувство тождественности с другими представителями своего пола («мы — мальчики», «мы — мужчины») и стремление поддержать «престиж» своего пола (участие в играх представителей своего пола; стремление подчеркнуть мужскую или женскую свою сущность). Половая идентификация определяет многие позитивные достижения в развитии личности ребенка: самосознание, интересы, ориентации на будущее, поведение со сверстниками и др. Половая идентификация вербализуется в формулировке: «Я — мальчик», «Я — девочка».

В процессе половой идентификации могут возникнуть и негативные образования: грубость у мальчиков, чрезмерное кокетство у девочек, нездоровое любопытство к гениталиям у представителей другого пола, склонность к онанизму и др.

Бытие во времени (в прошлом, настоящем, будущем). Самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку соотносить свое «Я»

267

во всех временных интервалах. Ребенок учится «вспоминать» с помощью взрослого период, «когда он был маленьким», начинает обращаться (опять же благодаря взрослому) к своему будущему: «Когда я вырасту большой». Притязая на признание, ребенок проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Способность к соотносению себя настоящего с собой в прошлом и будущем — важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности. Наличие осознаваемой перспективы в будущем стимулирует личность к развитию.

Бытие личности во времени вербализуется в формуле: «Я был, я есть, я буду».

Негативные образования, связанные с осознанием себя во времени, могут возникнуть через некритическое отношение к своей персоне, нежелание и невозможность к усилиям воли, а свободные фантазии могут послужить основой для возникновения прожектерства в возрастном периоде, далеко уходящем из дошкольного возраста.

Бытие в социальном пространстве (долг и право). Стремление быть признанным дает тот позитив, который определяет успешность развития личности. Позитивной стороной стремления быть признанным является нравственное чувство, или совесть, которая резюмируется в житейских отношениях между людьми в слове «должен». Чувство долга, как высшее достижение духовной культуры человечества, через притязание на признание становится достоянием развивающейся личности ребенка. Реализация потребности в признании развивает активность, навыки общения и другие социальные качества личности. Это позитивное образование самосознания.

Ребенок рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим. Это безусловно перспективное начало развития личности. «Надо» — мотив, который превращает несмышлениша в человека: ребенок должен чувствовать и осознавать свои человеческие обязанности перед людьми, природой и самим собой. Знание норм поведения и привычки поведения формируются через прививаемое ребенку эмоциональное отношение к нравственным нормам.

Ребенок долго не знает своих прав. Вернее, не осознает их великого значения для себя как человека, принадлежащего к развитой цивилизации. Для него права, предоставленные ему обществом, выступают как данность, существующая изначально. Он не может без посредника понять значения прав для собственной личности.

268

Права, которые реально даны ребенку в современном цивилизованном мире, предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношениях. Они подтверждают его индивидуальное право на любовь и понимание, на игры и учение, на настоящее

и будущее, на собственное достоинство, наконец, право на то, чтобы заявить миру: «Я — Петя — хороший — мальчик — был — есть — буду — должен — имею право!»
Именно осознание своего долга и своих прав делает человека личностью.

Поддъяков Н. Н. НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Из книги: Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, 1977. С. 147-161

РОЛЬ МОДЕЛЕЙ И СХЕМ В ПРОЦЕССЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ

Дальнейшие исследования в этом направлении, проведенные нами совместно с Э. С. Комаровой, позволили получить ряд важных фактов, вскрывающих некоторые механизмы перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Работа проводилась по специальной методике, которая отличалась от методики Г. И. Минской тем, что позволяла исследовать не только наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, но и основные этапы перехода между ними. Установка представляла собой укрепленный определенным образом квадратный ящик с четырьмя ручками по бокам, прикрытый сверху стеклом. В ящике располагались лабиринты, через которые ребенку необходимо было провести игрушку и выкатить ее в специальный приемник.

Детям последовательно предъявляли пять лабиринтов. Игрушка могла двигаться только при условии наклона лабиринта за ручку ящика. Были разработаны четыре серии констатирующего эксперимента, где «прогон» игрушек осуществлялся ребенком при следующих условиях:

1-я серия. Стекло ящика ничем не покрыто. При этом ребенок видит и сам лабиринт, и все перемещения игрушки.

2-я серия. Стекло ящика прикрыто сверху картоном с изображением лабиринта.

3-я серия. Стекло ящика прикрыто чистым картоном без каких-либо изображений.

4-я серия. Стекло ящика ничем не покрыто. Ребенок должен был только рассказать, за какую ручку надо поднять ящик сначала, за какую потом и т. д. Ребенок мог наглядно наблюдать проблемную (исходную) ситуацию, однако практических действий по ее преобразованию он осуществлять не мог. Здесь мыслительный процесс перемещался в план наглядно-образного мышления. Во всех других случаях ребенок действовал на установке, практически реализуя свое решение.

Условия 2-й и 3-й серий эксперимента позволили исследовать форму мышления, промежуточную между наглядно-действенным

270

и наглядно-образным мышлением. Эта форма осуществлялась без наглядной опоры на происходящие изменения проблемной ситуации и в то же время давала практический эффект: игрушка выкатывалась из лабиринта. <...>

Задача констатирующего эксперимента заключалась в исследовании промежуточных ступеней на пути формирования наглядно-образного мышления, в выяснении значения каждого отдельного элемента процесса мышления. Нас интересовала взаимосвязь между уровнями мышления и взаимопереходы между ними.

Эксперимент проводился на детях дошкольного возраста от

2 до 7 лет, посещающих московские детские сады и ясли. В каждой из пяти возрастных групп участвовало 15 человек.

В ходе опытов выявилась значительная вариация эффективности решения лабиринтных задач в разных планах, падение эффективности с усложнением условий решения.

Вместе с тем наблюдалось повышение эффективности решения во всех планах в зависимости от увеличения возраста испытуемых. Это еще раз говорит о том, что в дошкольном возрасте происходит постепенное становление процессов наглядно-образного мышления.

Самая высокая эффективность решения лабиринтных задач была достигнута в плане наглядно-действенного мышления (1-я серия). Здесь справилась с задачами почти половина детей первой младшей дошкольной группы (от 2 до 3 лет) и 65% детей 3 — 4 лет. Все дети старше 4 лет успешно решили задачи 1-й серии.

Усложнение условий во 2-й и 3-й сериях экспериментов сказалось на эффективности решения предъявленных задач. Число правильных ответов резко снизилось по всем возрастам, и тем заметнее, чем младше были испытуемые. <...>

<...> Каждая последующая серия характеризуется снижением эффективности решения задач.

Наиболее низкие результаты получены в 4-й серии <...>.

Однако необходимо обратить внимание на тот факт, что полученные результаты обнаружили даже у детей младших дошкольных групп внутренний план действий.

По результатам 2-й и 3-й серий оказалось, что преобразовывать скрытую от непосредственного наблюдения ситуацию в соответствии с условиями задачи могут уже дети 2 лет 6 мес. —

3 лет. Раньше возникновение такой возможности ученые относили к детям 4 — 5 лет (Ж.Пиаже, Г. И. Минская, Я.А.Пономарев). <...>

Заслуживает внимания изменение характера ориентировочно-исследовательской деятельности детей в зависимости от возраста.

271

От примитивно-хаотической, поверхностной ориентировки на несущественные элементы ситуации у младших детей к зрительно-двигательной ориентировке на существенные элементы и от нее к

чисто зрительной — у старших детей.

Процесс зрительно-двигательной ориентировки характеризовался тем, что испытуемые обводили жестом контур лабиринта, пытались фиксировать скрытые остановки движущегося колечка. Если ребенка лишали такой ориентировки, то эффективность решения задач у него падала. Следовательно, жест имел важное значение в организации мыслительного процесса.

Однако выяснилось, что даже правильно созданного адекватного представления проблемной ситуации не всегда было достаточно для успешного решения задачи. Оказалось, что для работы со скрытым от непосредственного наблюдения материалом недостаточно наличия у ребенка адекватных представлений. Необходимо еще уметь ими пользоваться, правильно преобразовывать их в образном плане. А большинство детей младшего и часть детей среднего дошкольного возраста в условиях промежуточной формы мышления могли воссоздать только некое расположение лабиринта и игрушки до момента оперирования с установкой. По ходу же действий с установкой они были не в состоянии воспроизвести «в уме» процесс перемещения объекта, не могли действовать во внутреннем плане.

Это послужило основанием для выделения у детей, справляющихся с заданиями 2-й и 3-й серий, двух видов представлений:

- 1) представлений, отражающих статическую сторону ситуации (лабиринт со всеми его поворотами);
- 2) представлений, отражающих динамическую сторону ситуации (передвижения объекта по лабиринту).

И только наличие у ребенка обоих видов представлений, органическое взаимодействие их между собой служило основой верного решения лабиринтных задач в плане наглядно-образного мышления.

В формирующем эксперименте была применена следующая методика обучения этих детей. Перед ребенком помещали рисунок первого по сложности лабиринта, вручали ему фишку, которая обозначала игрушку, используемую в реальном лабиринте. Рядом располагали лабиринт, закрытый стеклом. Этот лабиринт соответствовал рисунку, с которым действовал ребенок. Детей обучали соотносить отдельные элементы (ходы) реального лабиринта с его изображением. Затем взрослый наклонял лабиринт, чем вызывал перемещение предмета по первому его ходу. Ребенок по просьбе взрослого (и вначале с его помощью)

272

передвигал фишку по рисунку лабиринта в соответствии с перемещением предмета в реальном лабиринте. Таким способом все последовательные перемещения предмета (которые осуществлял взрослый) воспроизводились с детьми на рисунке с помощью фишки.

Затем после таких занятий с различными по сложности лабиринтами ребенку предлагали новый лабиринт, но закрытый уже не стеклом, а картоном, на котором имелось изображение этого лабиринта. Взрослый производил первый наклон лабиринта, и скрытый от глаз предмет перемещался по первому ходу. На предложение взрослого показать на лежащем перед ребенком рисунке лабиринта, как переместилась игрушка, большая часть детей правильно передвигала свою фишку, воспроизводя таким способом скрытое перемещение предмета. Важно отметить, что если перед этим детям предлагали просто показать на рисунке, расположенном непосредственно над лабиринтом (на картоне), то место, под которым находилась игрушка, они это делали неуверенно и часто ошибались. Эти факты свидетельствуют о том, что дети еще не умели представлять скрытые перемещения предмета, но на модели правильно их воспроизводили. Чем же детерминировалось правильное воспроизведение на модели скрытых преобразований предмета?

Тщательный анализ данных, полученных в экспериментах, позволяет утверждать, что такое воспроизведение происходило на основе вычленения принципа движения игрушки в лабиринте — ее движение совершалось отдельными порциями — каждый наклон вызывал движение по прямой до ближайшего поворота. Это вычленение принципа шло на первом этапе обучения, когда дети воспроизводили на графической модели (рисунке) видимые перемещения игрушки. Каждый отдельный акт перемещения последней становился объектом ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, которым воспроизводил это перемещение на своей модели.

Таким образом, если на первом этапе обучения преобразования, осуществляемые на модели, определялись видимыми перемещениями предмета, то при скрытых перемещениях предмета их воспроизведение на модели определялось знанием принципа этих перемещений. Эти знания актуализировались при восприятии последовательных наклонов лабиринта, которые осуществлял взрослый. Важно подчеркнуть, что этот принцип движения предмета по лабиринту не вычленялся детьми при работе с самим лабиринтом. Даже в том случае, если с лабиринта снимали стекло и ребенок двигал по нему предмет рукой, последовательно

273

проводя последний по всем ходам лабиринта, это, как правило, не вело к положительным сдвигам при работе с закрытым лабиринтом: количество ошибок не уменьшалось.

Воспроизводя на модели последовательные перемещения скрытого предмета, дети еще не умели

сделать обратный ход: соотнести перемещения фишки на модели с перемещениями скрытого предмета. Они затруднялись показать, под каким местом на картоне, закрывающем лабиринт, расположена игрушка, хотя на модели они воспроизводили движением фишки перемещение этой игрушки и для правильного ответа им необходимо было соотнести положение фишки на модели с соответствующим местом на картоне, закрывающем лабиринт. Лишь в процессе специального обучения у детей формировалось умение соотносить результаты преобразований модели с оригиналом — они научились по положению фишки на модели определять то место на картоне, под которым находилась игрушка. Это было ключевым моментом

формирования умения представлять скрытые перемещения предмета по лабиринту, поскольку теперь ребенок, перемещая фишку на модели, относил эти перемещения и к оригиналу. Его действия приобретали двойственный характер — они осуществлялись на модели, а относились к оригиналу. Это создавало основу отрыва действий ребенка от модели (а от оригинала они уже были оторваны).

Теперь для детей не представляло особого труда самим провести игрушку через новый лабиринт, закрытый картоном, на котором имелось изображение. Дети после каждого наклона лабиринта правильно указывали то место на картоне, под которым находилась игрушка, и, действуя таким способом, проводили его к выходному отверстию лабиринта.

В процессе обучения у всех 30 детей от 2 до 4 лет было сформировано умение представлять скрытые перемещения предмета и ориентировать на их основе свои практические действия, сформирован переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Существенным моментом такого перехода явилось овладение детьми действиями с особыми объектами, которые выступали в качестве моделей реальной ситуации. В процессе действий с такими моделями у детей формировалась общая способность четкого различения плана реальных объектов и плана моделей, отражающих эти объекты. *

Следовательно, при формировании наглядно-образного мышления действия детей, которые ранее осуществлялись с реальными предметами, начинают воспроизводиться в плане представлений без опоры на реальные вещи, т. е. имеет место своеобразный

274

отрыв действий от реальности. Этот отрыв осуществляется значительно успешнее, если он выступает не сразу, а проходит промежуточные стадии, когда ребенок воспроизводит эти действия не с самими реальными предметами, а с их заместителями — моделями. Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка — он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель, и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловое звено формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДА ОТ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО К НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОМУ МЫШЛЕНИЮ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕШНЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

<...> В совместной работе с В. Б. Синельниковым (1974) нам удалось обнаружить, что различная структура средств, применяемых при выполнении внешней деятельности, по-разному влияет на успешность перевода этой деятельности в образный план. В исследовании были использованы специально разработанные задачи по конструированию несложных объектов. В этих задачах детям предлагали преобразовать ту или иную исходную фигуру в другую, которая соответствовала заданному образцу. В качестве исходной фигуры (мы называли ее фоновой) использовался квадрат, построенный из квадратиков.

<...> Преобразование фоновой фигуры осуществлялось путем отбрасывания всех лишних элементов. Но для того чтобы определить, какие элементы лишние, ребенку необходимо было представить себе заданный образец внутри фоновой фигуры. Таким образом, успешное преобразование фоновой фигуры могло быть произведено ребенком лишь на основе мысленного анализа последней.

Важно подчеркнуть, что при традиционном конструировании по наглядному образцу, которое широко применяется в детских садах, такого анализа не требуется: ребенок, глядя на образец, последовательно, шаг за шагом воспроизводит его реально в своей постройке, т. е. задача решается в наглядно-действенном плане и оценка результатов каждого произведенного действия осуществляется на основе сличения заданного образца и получаемого продукта. <...>

275

Результаты экспериментов показали, что новый способ конструирования вызывает значительные затруднения даже у детей 5 — 6 лет. 22 ребенка, строя заданную фигуру данным способом, дали 14 правильных решений из 44 возможных. Эти же дети при традиционном способе конструирования дали 36 правильных решений из 44. <...> Дети пытались решать задачи, требующие оперирования в образном плане, при помощи более доступных для них средств наглядно-действенного мышления. Оперирование образами заменялось оперированием отдельными квадратиками — внешними средствами.

Теоретический анализ возможных путей решения наших экспериментальных задач позволил предположить, что мысленные преобразования фоновой фигуры могли осуществляться тремя основными способами.

Первый способ состоял в мысленном воспроизведении заданной фигуры на фоновой из отдельных однородных элементов — ребенок мысленно выкладывал отдельные квадратики на фоновой фигуре в соответствии с заданным образцом.

Второй способ заключался в мысленном построении заданной фигуры на фоновой из различных сочетаний отдельных элементов. В этом случае эталонная фигура мысленно расчленялась на неоднородные элементы — блоки. Из этих блоков и осуществлялось мысленное воссоздание заданной фигуры на фоновой.

Третий способ состоял в мысленном наложении целостной заданной фигуры на фоновую. Данный способ был наиболее простым.

Все эти способы — лишь наше предположение о возможных путях решения задач. Насколько эти способы реальны и эффективны, можно было проверить лишь в обучающем эксперименте, где вначале тот

или иной способ формировался в плане внешней материальной деятельности, а затем в ходе интериоризации превращался в мысленное действие с условиями задачи. С целью проверки данных трех способов решения задач было проведено три серии обучающих экспериментов с детьми старшего дошкольного возраста. В каждой серии приняло участие по 20 детей. <...>

<...> После трех занятий, когда дети уже уверенно и быстро использовали данные способы для выполнения заданий, им предлагали контрольное задание — преобразовать фоновую фигуру в соответствии с образцом, но без использования внешних средств (однородных и неоднородных). Наиболее высокие результаты показали дети, прошедшие 2-ю обучающую серию, где

276

использовалась иерархическая система средств. Особенно их успехи были заметны при решении наиболее трудных задач, в которых предлагались сложные образцы и фоновые фигуры с большим количеством элементов. 50% детей быстро и безошибочно решили эти задачи. Дети, прошедшие обучение в 1-й и 3-й сериях, такие задачи решали с трудом, делали много ошибок.

Ниже всего оказались результаты у детей в 3-й серии опытов, где в качестве средств решения задач использовались целостные фигуры.

Следовательно, наиболее успешно в образный план переносилось действие, которое осуществлялось с помощью иерархической системы средств. Применение детьми целостных фигур дало высокий эффект при решении задач лишь в наглядно-действенном плане. Если же от детей требовалось мысленное оперирование данными фигурами, то это вызывало у них существенные затруднения.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы. Внешние средства, с помощью которых осуществляется переход материальных действий в план представлений, замещаются их образами, а материальный способ деятельности преобразуется и выступает как действие в плане представлений.

Успешность перехода детей от наглядно-действенного плана решения задач к наглядно-образному плану зависит от структуры средств, используемых при выполнении материального действия. Средства, имеющие сложное строение, с трудом воссоздаются дошкольниками в представлении. Этот процесс значительно облегчается при обучении детей воспроизводить данные средства по частям. Вначале у ребенка в плане материальной деятельности отрабатывается умение членить внешние средства на такие части, которые затем могут быть легко объединены в целое. Наиболее успешно объединяются в целое части, которые образуют простейшие соподчиненные системы. Основой воспроизведения ребенком в плане представлений требуемого средства является образ стержневой части этого средства. Он достаточно прост, и ребенок легко актуализирует его, воссоздавая затем на этой основе и вспомогательные части. Следует отметить, что есть ряд внешних средств выполнения действия, которые дают сразу высокий эффект в плане материальной деятельности. Однако у них имеется существенный недостаток — они затрудняют процесс интериоризации материального действия. Это важно учитывать при построении педагогического процесса в детском саду.

277

Запорожец А. В.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ, ФУНКЦИИ И СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У РЕБЕНКА

Из книги: Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 Психическое развитие ребенка.— М. Педагогика, 1986. С. 260-275

Исследование эмоций и их развитие имеют существенное значение для разработки общих проблем онтогенеза человеческой психики, поскольку последний не может быть сведен к развитию интеллекта. Те стадийные изменения в познавательной деятельности, которые происходят на протяжении детства, необходимо связаны, как справедливо указывал Л. С. Выготский (1956; 1982, т. 2), с глубокими изменениями в мотивационно-эмоциональной сфере личности ребенка. Вместе с тем изучение генезиса человеческих эмоций имеет и весьма важное психолого-педагогическое значение, ибо воспитание подрастающего поколения предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений и навыков, но и формирование у них определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям, отношения, соответствующего задачам, нравственным нормам и идеалам нашего общества. Следует отметить, что эффективность самого обучения (в узком смысле), как показывают многочисленные психологические и педагогические данные, в большой мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к обучающему, к предложенному им заданию какие чувства вызывает у ребенка сложившаяся ситуация как он переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата и т. д.

Критически используя опыт, накопленный в мировой психологии, и опираясь на данные собственных исследований, Л. С. Выготский (1984, т. 6), А. Н. Леонтьев (1972), С. Л. Рубинштейн

(1946) и др. выдвинули ряд принципиально важных положений относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, их регулирующей роли в этой деятельности, их развитии в процессе усвоения человеческим индивидом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. Однако эти положения не получили еще необходимой разработки и конкретизации, не обросли еще «мясом»

экспериментальных фактов, без чего невозможно построить стройную психологическую теорию эмоциональных процессов и их развития.

278

При всем многообразии существующих взглядов на аффективные процессы в психологии до сих пор не преодолены представления, сложившиеся еще во времена У. Джемса и Г. Ланге, согласно которым чувства как психические явления — это эпифеномены, лишенные жизненного значения, отголоски в сознании субъекта архаических внутриорганических реакций. Широко распространено мнение, что последние оказывают преимущественно негативное влияние на сложные формы поведения. Так, П. Юнг (P. Young, 1966) полагает, что эмоции дезорганизуют деятельность, П. Сартр (J. P. Sartre, 1960) считает, что они приводят к «деградации сознания». В связи с таким пониманием роли эмоций во взаимодействии субъекта с окружающей средой ряд авторов, начиная с Т. Рибо (1912), утверждает, что эмоции, в отличие от интеллектуальных процессов, проходят путь инволюции. По мнению П. Фресса (P. Fraisse, 1963), ребенок делается тем менее эмоциональным, чем более он становится взрослым.

Руководствуясь приведенными соображениями, мы предприняли совместно с сотрудниками Института дошкольного воспитания АПН СССР исследования эмоциональных процессов в раннем и дошкольном детстве, стремясь выяснить зависимость их развития от содержания и структуры детской деятельности, от характера взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Нас интересовала также связь развития эмоциональных процессов с тем, как ребенок усваивает определенные общественные ценности и требования, как он овладевает нравственными нормами и правилами поведения. Особое внимание уделяется нами выяснению регулирующей роли эмоций на различных ступенях развития ребенка. Помимо чисто психологических методов мы применяем в некоторых исследованиях также различного рода физиологические методики.

Развитие эмоций, как отмечают А. Н. Леонтьев (1972), Л. И. Бо-жович (1968) и др., тесно связано с развитием мотивов поведения, с появлением у ребенка новых потребностей и интересов. На протяжении детства происходит не только глубокая перестройка органических потребностей, но и усвоение создаваемых обществом материальных и духовных ценностей, которые при определенных условиях становятся содержанием внутренних побуждений ребенка.

В исследовании Я. З. Неверович (1955 а, б, в) в условиях психолого-педагогического эксперимента изучался процесс формирования у детей дошкольного возраста простейших социальных

279

мотивов деятельности, заключавшихся в стремлении сделать нечто полезное не только для себя, но и для других людей, для окружающих взрослых или сверстников. Такое формирование проводилось в процессе специально организованной коллективной трудовой деятельности дежурных (дежурства в столовой, в уголке природы, в игровом уголке и т.д.). Психолого-педагогический эксперимент продолжался около 8 мес. Предварительно воспитатель разъяснял детям смысл их работы, ее важность для коллектива детского сада, стремясь таким образом выработать у них своеобразную *ориентировочную основу* предстоящих действий и создать предварительное представление о социальной значимости этих действий. В дальнейшем воспитатель систематически оценивал работу дежурных, обсуждая с детьми ее результаты. По мере того как в ходе совместной деятельности складывалось коллективное мнение о значимости и необходимости работы дежурных, выполнение трудовых обязанностей тем или иным ребенком стал оценивать не только воспитатель, но и другие дети. Таким образом, создавалась довольно жесткая система групповых требований и ожиданий. Действия ребенка, соответствующие этим требованиям, систематически получали положительное социальное подкрепление, а не соответствующие — отрицательное. Однако происходившие в данных обстоятельствах изменения в детской психике нельзя рассматривать как простую адаптацию к наличной социальной ситуации путем механического заучивания подкрепляемых форм поведения.

Основное здесь заключается в переориентировке ребенка на новые ценности. Происходила как бы девальвация прежде наиболее интересных для детей игр и развлечений, и соответственно возрастала ценность ранее менее привлекательного для них серьезного и трудного задания. Благодаря систематическому участию в важном общем деле детям открывался его истинный смысл, его полезность для окружающих, а вместе с тем и значительность той роли, которую они сами в этом деле выполняют. Таким путем создавались психологические предпосылки для усвоения тех социальных норм и требований, выполнение которых необходимо для успешного осуществления совместной трудовой деятельности.

Преобразование такого рода требований в требования к самому себе, во внутренние мотивы детского поведения, осуществлялось постепенно, проходило ряд последовательных этапов. Первоначально часть детей вообще отказалась дежурить, стремясь переложить свои обязанности на кого-либо другого, а остальные дети хотя и принимали задание, но не всегда хорошо его

280

выполняли: не доводили дела до конца, отвлекались, начинали играть вместо того, чтобы трудиться, и т. д.

Затем, в созданных условиях коллективной деятельности, поведение детей начинало упорядочиваться, обязанности дежурного выполнялись более организованно, однако лишь при наличии внешних опор, под непосредственным влиянием указаний и оценок взрослого и других членов детского коллектива. Некоторые дети надолго задерживались на этом этапе. Для них *общественная суть* выполняемого дела пока не являлась самым главным. Основное значение для них имела похвала, в

первую очередь воспитателя, а затем и сверстников, и лишь тогда, когда можно было рассчитывать на такую похвалу, дежурные выполняли работу более или менее организованно и продуктивно. Но как только окружающие переставали обращать на них внимание, дети прекращали трудиться и переключались на другие дела. Впоследствии, однако, эти дети — одни раньше, другие позднее — переходили на следующую, более высокую ступень формирования социальных мотивов поведения. Характерным для этой ступени было то, что ребенок начинал выполнять трудовые обязанности не ради похвалы взрослого и не ради достижения высокого *социального статуса* в детском коллективе, а ради достижения общественно значимого результата, стремясь удовлетворить определенные нужды окружающих людей. Теперь он действовал уже по собственной инициативе, не дожидаясь каких-либо указаний и поощрений со стороны окружающих, что свидетельствовало о превращении усваиваемых социальных норм и требований во внутренние мотивы детской деятельности.

В ходе формирования новых мотивов поведения существенно изменился характер эмоциональных проявлений ребенка. Изменения в эмоциональной сфере, прежде всего непосредственно выражали изменения мотивов трудовой деятельности детей. По мере формирования такого рода мотивов безразличное отношение к трудовым обязанностям сменилось очень большой эмоциональной чувствительностью к тому, как окружающие оценивали их выполнение. Затем волнения, связанные с оценкой, как бы отодвинулись на задний план и сменились совершенно другими переживаниями, связанными с тем, насколько хорошо удалось выполнить полезное дело, насколько соответствуют достигнутые результаты интересам других людей, ставших теперь интересами самого ребенка.

Однако, как показывают наши данные, эмоции не только выражают те или иные особенности мотивации поведения ребенка, но и играют существенную роль в реализации этих мотивов.

281

Например, Женя Б. (6 лет Юмес), у которого уже начали складываться простейшие социальные мотивы трудовой деятельности и который при отсутствии внешних и внутренних помех довольно хорошо справлялся с обязанностями дежурного в столовой, все же не мог устоять против соблазна. В один прекрасный момент, увидев играющих детей, он бросает порученное дело и с увлечением включается в игру. Через несколько минут, несмотря на то, что никто не делает ему замечаний, Женя начинает нервничать, смущаться, его игровая активность ослабевает; он поглядывает на ненакрытый обеденный стол и, наконец, тяжело вздохнув, оставляет играющих детей для того, чтобы вернуться к исполнению обязанностей. Отрицательные переживания, вызванные несоответствием поведения тому, что ребенок уже принял как должное, вызывают угнетение неадекватных действий и активацию действий, адекватных социальным мотивам, которые уже приобрели для дошкольника значительную побудительную силу.

Анализ подобных фактов заставил нас пересмотреть довольно широко распространенные в психологии и разделявшиеся нами ранее взгляды относительно непосредственности, однозначности отношения мотива и побуждаемой им деятельности. <...>

Обнаружилось, что внутренняя детерминация деятельности мотивами осуществляется не непосредственно, а с помощью особого психологического процесса регулирования, названного нами процессом *эмоциональной коррекции* поведения. Такая эмоциональная коррекция сходна с коррекцией сенсорной или, в более широком смысле, когнитивной. Но, в отличие от последней, она характеризуется не согласованием операционально-технической стороны деятельности с объективным значением компонентов проблемной ситуации, а приведением общей направленности и динамики поведения в соответствие со смыслом этой ситуации и производимых в ней действий для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов, для реализации его ценностных установок (А. Н. Леонтьев, 1972, 1974). <...>

Выше мы отмечали, что существенно влияют не только на способы, но и на общую направленность, а также на динамику детской деятельности окружающие взрослые, оценивающие поступки ребенка с точки зрения определенных социальных норм и требований. Приобретая известный нравственный опыт, ребенок начинает затем сам оценивать свои действия, переходя таким образом к саморегуляции поведения. Н. М. Трунова (1975) специально исследовала эмоциональные реакции, вызываемые у ребенка-дошкольника оценками, которые дают взрослые результатам

282

его деятельности, и влияние этих реакции на последующее выполнение предложенного задания.

<...> У большинства детей оценки взрослых вызывали специфические сдвиги физиологических показателей эмоций (изменение частоты пульса, КГР, мышечного напряжения и т. д.), сопровождавшиеся изменением эффективности выполнения задания и общей стратегии поведения. Обнаружились и значительные индивидуальные различия в характере эмоциональных процессов, вызванных соответствующими оценками. Так, у одних испытуемых отрицательные оценки приводили к мобилизации внутренних ресурсов и к заметному повышению эффективности деятельности, положительные оценки вызывали незначительные изменения. У других, наоборот,

отрицательные оценки вели к чрезмерной напряженности, снижающей эффективность деятельности, в то время как положительные оценки позитивно влияли на ее осуществление. Наконец, у третьих отмечалось более или менее безразличное отношение как к положительной, так и к отрицательной оценке взрослого, такое отношение не оказывало существенного влияния ни на внутреннее их состояние, ни на эффективность их деятельности. Среди факторов, определяющих индивидуальные различия, как показало исследование Н. М. Труновой, большую роль играют такие личностные особенности ребенка, сформировавшиеся в его прошлом опыте, как уровень притязаний и характер самооценки.

<...>

Значительно больший диапазон индивидуальных различий в характере эмоциональных процессов по сравнению с особенностями процессов познавательных, по-видимому, объясняется различием природы, а также функций аффекта и интеллекта.

Если, согласно Ж. Пиаже (1932, J. Piaget, 1947), можно представить себе прогресс детского интеллекта как процесс децентрации, процесс перехода от субъективной, эгоцентрической к объективной позиции, то придется признать, что, в отличие от этого, процессы эмоциональные на всех генетических стадиях сохраняют в какой-то мере центрированный характер. Ведь и в состав условий того класса задач, которые могут быть отнесены к категории смысловых, мотивационно-эмоциональных, необходимо входит, как отмечает П.Я.Гальперин (1959), сам субъект с его личностными особенностями, с его физическими и духовными качествами и состояниями, с его возможностями и потребностями, со свойственным ему уровнем притязаний и самооценки. В этом смысле эмоциональное отношение к действительности всегда субъективно, чем и определяется широкий диапазон

283

его индивидуальных вариаций. Вместе с тем, как показывают проведенные опыты и наблюдения, при всем индивидуальном разнообразии форм проявления эмоции, вызываемые социально значимыми вещами и событиями, приобретают в ходе развития определенную общность содержания у изучавшихся нами детей, усваивающих в процессе жизни и воспитания цели и идеалы нашего общества.

Возвратимся, однако, от обсуждения общих особенностей эмоциональных процессов к их корректирующей роли в детском поведении.

Характер эмоциональной коррекции существенно изменяется в связи с изменением общего характера детской деятельности и особенностями ее мотивации. При переходе от раннего возраста к дошкольному начинают складываться, как мы уже указывали, простейшие виды продуктивной деятельности, при осуществлении которой ребенок стремится сделать нечто нужное, полезное не только для себя, но и для окружающих сверстников и взрослых. Соответственно изменяются эмоциональные процессы, осуществляющие регуляцию видов деятельности. Во-первых, происходит изменение содержания аффектов, выражающееся в первую очередь в возникновении особых форм сопереживания, сочувствия другим людям, ради которых производятся действия. Во-вторых, по мере усложнения деятельности и отдаления ее начальных моментов от конечных результатов меняется место эмоций во временной структуре деятельности, и они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи (Я. З. Неверович, 1971).

Как показало уже упоминавшееся исследование процесса формирования у дошкольников простейших социальных мотивов поведения, сдвиг аффекта с конца к началу деятельности осуществляется постепенно и требует существенного изменения состава и структуры самих эмоциональных процессов. На ранних этапах формирования соответствующие эмоциональные переживания возникают у ребенка лишь тогда, когда неадекватные действия уже привели к отрицательным последствиям и получили негативную оценку со стороны воспитателя и детского коллектива.

Так, Элла Б. (6 лет 2 мес.) в начале исследования не любила выполнять обязанности дежурного, говоря, что эту работу должны выполнять няня или другие дети, и обычно не доводила до конца порученного дела, предпочитая игры и развлечения. Когда экспериментатор предложил ей вместе с группой других детей дежурить в игровом уголке, она отказалась убирать игрушки и

284

заявила: «Я не хочу убирать, пусть Витя сам убирает, а я хочу гулять — когда приду, тогда и уберу». Поведение девочки вызывало отрицательные оценки воспитателя и других детей. При этом она оказалась исключенной из жизни детского коллектива, весело и оживленно занимавшегося порученным делом и достигавшего результатов, которые одобрял педагог. В сложившейся ситуации настроение Эллы стало меняться. Она погрузилась, перестала с увлечением заниматься играми и развлечениями, начала с завистью следить за детьми, убирающими групповую комнату, и наконец заявила: «Теперь я тоже буду дежурить». В дальнейшем девочка стала выполнять обязанности дежурного, однако еще долгое время ей для этого требовались *внешние опоры* — постоянные напоминания и поощрения окружающих. На ранней стадии формирования новых социальных мотивов поведения эмоциональная коррекция носила весьма несовершенный, *запаздывающий* характер и включалась лишь тогда, когда поведение значительно отклонялось от требуемого курса, а его отрицательные последствия уже получали негативную социальную санкцию.

В дальнейшем, по мере того как побудительная сила формирующихся у детей социальных мотивов поведения возрастает, совершается переход от относительно примитивной, *запаздывающей*, к более совершенной, *опережающей*, эмоциональной коррекции действий.

Примером может служить описанное выше поведение Жени Б. или другой наблюдавшийся нами случай с Тамарой В. (6 лет). В результате ранее проведенной воспитательной работы Тамара уже

весьма ответственно относилась к порученной работе, охотно дежурила в столовой и в уголке природы, всегда была готова помочь другим дежурящим детям. Тамара очень любила играть в куклы, и это занятие подчас отвлекало ее от выполнения трудовых обязанностей. Однажды, когда Тамара работала в уголке природы — кормила рыбок, поливала цветы и т. д. — ее лицо вдруг озарилось радостной улыбкой при виде лежавшей поблизости куклы, и девочка сделала

быстрое движение по направлению к ней под влиянием, по-видимому, охватившего ее желания немного поиграть. Однако это движение так и осталось незаконченным, будучи погашенным в самом начале другим аффектом, предчувствием тех отрицательных последствий, к которым приведет невыполнение взятых на себя обязательств. Предчувствие побудило девочку отложить игру до более подходящего момента и продолжать заниматься порученным ей делом, потому что, как она взволнованно сказала:

285

«Надо обязательно рыбок накормить, а то все они помрут и никакого уголка природы у нас в группе не будет». Здесь наблюдается сдвиг аффекта с конца к началу действия, на который указывал в свое время Л. С. Выготский (1966), основываясь на результатах, полученных К. Бюлером (1924).

Если на более ранних стадиях возрастного и функционального развития аффекты возникают, так сказать, *post factum*, в качестве положительной или отрицательной эмоциональной оценки непосредственно воспринимаемой ситуации и уже фактически достигнутого результата действий, то на более поздних генетических ступенях они могут появляться до выполнения действия в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий и той представляемой ситуации, которая может возникнуть, когда действие будет завершено.

Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в тех более сложных по составу и мотивации формах игровой и продуктивной деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и для выполнения которых необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для самого ребенка и для окружающих его людей.

Для понимания психологических механизмов возникновения эмоционального предвосхищения важное значение имеет положение Л. С. Выготского (1968) об особых формах воображения, фантазии как о «втором выражении» человеческих эмоций, при посредстве которого они не только проявляются, но и осуществляются. К сожалению, это важное положение не получило пока дальнейшей разработки и конкретизации в психологических исследованиях. Пытаясь его развить, мы предположили, что эмоциональное предвосхищение возникает в результате особой внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, формирующейся на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности складывается своеобразная, функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и особые познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции интеллектуализируются, становятся *умными*, обобщенными, предвосхищающими, а процессы познавательные, функционируя в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять особую роль смысловразличения и смыслообразования.

В ходе такой эмоционально-познавательной деятельности ребенок мысленно занимает определенную позицию в предлагаемых обстоятельствах, совершает известные воображаемые действия,

286

проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность не только заранее представить, но и пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для других людей. Насколько позволяют судить результаты исследований процесса содействия и сопереживания герою художественного произведения у детей (А. В. Запорожец, 1971), эта деятельность первоначально складывается как внешняя, развернутая и предполагает соучастие в непосредственно воспринимаемых и переживаемых событиях. Лишь затем и лишь на этой основе подобная деятельность может приобрести внутренний характер и осуществляться в идеальном плане, в плане *эмоционального воображения*.

Есть основания предполагать, что в формировании психической деятельности, которая необходима как для возникновения предчувствия результатов действия другого лица, так и для эмоционального предвосхищения последствий собственных действий, существенное значение имеют образно-выразительные средства драматизированного словесного описания и наглядного изображения предстоящих событий, как бы моделирующих их смысл, их значение для самого ребенка или для людей, судьба которых ему небезразлична. Эти выразительные средства, этот *язык чувств* имеют социальное происхождение. Наиболее совершенные его формы представлены в искусстве: оно, по образному выражению Л. С. Выготского (1968), является «орудием общества», посредством которого общество вовлекает в круг¹ социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа.

<...> В одном из наших исследований (А. В. Запорожец, 1971; Я. З. Неверович, 1971) была сделана попытка проследить в эксперименте формирование той своеобразной ориентировочно-исследовательской, аффективно-познавательной деятельности, которая обуславливает возникновение эмоционального предвосхищения результатов действия. Поскольку предлагаемая деятельность была довольно однообразна и сама по себе малоинтересна, дети выполняли ее без

всякого воодушевления и, как правило, очень скоро прекращали работу. Поведение детей существенно изменилось в третьей серии экспериментов, когда выполнение задания мотивировалось тем, что нужно навести порядок в комнате малышей, которые сами сделать этого не умеют. При такой социальной мотивации эффективность деятельности детей в общем значительно возросла, особенно у детей 5 —6-летнего возраста. Однако значительная часть из них, весьма активно принимаясь

287

вначале за выполнение предложенного задания, затем отвлека- лась; дети начинали допускать ошибки и не доводили начатого до конца. Мы предположили, что, хотя у таких детей уже начинают

складываться новые социальные мотивы поведения, последние не могут надлежащим образом и в течение длительного времени определять общую направленность и динамику поведения вследствие того, что у наших испытуемых еще не сформировались адекватные новой мотивации психологические механизмы регуляции деятельности путем эмоционального предвосхищения результатов.

Исходя из этих предположений, мы пытались в четвертой серии опытов, наряду с введением социальной мотивации деятельности, создавать у ребенка эмоциональное предвосхищение** ее результатов. Для этого мы применили наглядное моделирование смысла ситуации, которая должна сложиться в итоге выполнения задания, используя драматизированное словесное описание и выразительное наглядное изображение того, как хорошо будет в игровой комнате, как там удобно будет играть малышам, когда старшие дети наведут соответствующий порядок и аккуратно сложат все пирамидки. Одновременно с помощью аналогичных словесных и наглядных средств рисовалась мрачная картина последствий невыполнения задания: в групповой комнате беспорядок, маленькие дети плачут, ссорятся, не могут найти свои игрушки. Таким образом, мы стремились организовать у наших испытуемых особую психическую деятельность, *деятельность эмоционального воображения*, которая позволила бы им не только представить, но и пережить отдаленные последствия своих поступков, прочувствовав их смысл для окружающих и важную роль самих детей в этом деле.

Результаты четвертой серии экспериментов показали, что формирование процессов эмоционального предвосхищения способствует мобилизации душевных и физических сил ребенка, повышает уровень его активности, направленной на достижение поставленной цели.

От рассмотрения регулирующих функций детских эмоций вообще и эмоций предвосхищения в частности нам предстоит сейчас вернуться к поставленной ранее в самой общей форме проблеме содержания эмоциональных процессов, к вопросу о том, что и как они отражают.

<...> Мы полагаем, что в психологии накоплено достаточное количество данных, свидетельствующих о существовании особого вида *эмоционального познания*, при котором субъект отражает действительность в форме эмоциональных образов.

288

Важнейшая особенность эмоции и ее существенное отличие от органических ощущений — предметная отнесенность, адресованность к чему-то внешнему, взволновавшему человека, выведшему его из душевного равновесия. В связи с этим в эмоциональных образах отражаются, наряду с изменениями внутреннего состояния субъекта, изменениями, вызванными жизненно важными для него предметами и явлениями, также и самые эти предметы и явления, воспринимаемые и донимаемые с особой точки зрения, с позиции заинтересованной в них личности.

Некоторые особенности генезиса и структуры эмоциональных образов обнаружились в уже описанных нами исследованиях эмоционального предвосхищения детьми результатов своих действий. В дальнейшем мы специально занялись изучением подобного рода образов, возникающих у детей в процессе восприятия художественного произведения. В ходе экспериментов детям дошкольного возраста зачитывали текст художественного рассказа или сказки. Чтение сопровождалось демонстрацией диапозитивов. Помимо особенностей поведения и высказываний испытуемых регистрировались физиологические показатели возникающих у них эмоций (частота пульса, кожно-гальваническая реакция, мышечное напряжение, тремор и дыхание). Под влиянием слушания художественного повествования и восприятия соответствующих наглядных иллюстраций у ребенка постепенно возникало сочувствие герою произведения и складывался эмоциональный образ воспринимаемых событий и взаимоотношений. Показателем этого служили не только слова и действия испытуемых, но и возникающие внутриорганические изменения, свидетельствующие о том, что события рассказа или сказки стали для ребенка не безразличными, волнующими. При повторном чтении и демонстрации диапозитивов такие изменения в поведении и физиологических реакциях начали опережать ход повествования. Иначе говоря, возникающие у детей эмоциональные образы стали предвосхищать то, что должно было случиться с героем рассказа в будущем, в ходе развития сюжета.

Анализ полученных данных позволяет высказать некоторые предварительные соображения относительно того, что и как отражают эмоциональные образы.

Выше мы отмечали, что эмоциональные процессы соотносимы не со значением, а со смыслом ситуаций и действий, в них производимых. В связи с этим в отличие от чисто рассудочных представлений и понятий, где отражается объективное значение вещей в их независимых от субъекта связях и взаимоотношениях, эмоциональные образы отражают действительность в ее

10 — 10754 Болотова

289

отношении к индивиду, к его потребностям и интересам (П. Я. Гальперин, 1945). Соответственно в этих образах представлена внешняя экстероцептивная картина окружения: в ней выделены и

подчас гиперболизированы признаки, репрезентирующие субъекту ту ценность, тот смысл, который для него имеют окружающие лица, предметы и события (признаки привлекательные или отталкивающие, пугающие или вызывающие гнев и т.д.).

Наряду с этим специфической особенностью эмоциональных образов является то, что в их состав входят вместе с экстеро-цептивными интероцептивные компоненты в виде органических ощущений и представлений, отражающих те внутренние изменения в самом субъекте, в глубинах его существа, которые возникают в зависимости от того, какое значение, положительное или отрицательное, имеет для него

сложившаяся ситуация и насколько успешно продвигается он к достижению жизненно важных для него целей. Внешний и внутренний опыты сливаются в эмоциональном образе в единое целое. Возникающая в детском сознании внешняя картина проблемной ситуации как бы совмещается с интероцептивной картиной тех волнений, тех внутри-органических изменений, которые вызывает у ребенка эта ситуация или вызывали у него ранее аналогичные обстоятельства. В результате создается эмоционально окрашенное и обладающее побудительной силой поле отражения воспринимаемой действительности. <...>

Именно присутствие в составе эмоционального образа подобных интероцептивных компонентов придает ему, в отличие от образа чисто рассудочного, особый побудительный, активизирующий характер и обеспечивает его регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности; однако это влияние не прямое, а опосредованное внутренней психической деятельностью, развертывающейся в поле образа, в поле эмоционально-познавательного отражения окружающей действительности.

Описанный нами процесс формирования у ребенка сложной психической деятельности, обеспечивающей возможность эмоционального предвосхищения результатов своих поступков, играет важную роль в нравственном развитии личности. В процессе такого рода деятельности решается особый класс смысловых задач, путем мысленных преобразований данной ситуации⁴ позволяющих обнаружить ранее скрытую положительную или отрицательную ценность для субъекта как сложившихся обстоятельств, так и действий, которые могут быть в них произведены. Решая смысловые задачи, ребенок, достигнувший относительно

290

высокой ступени интеллектуального и эмоционального развития, пытается, как мы уже указывали, предварительно мысленно проиграть различные варианты действий и прочувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а следовательно, и для него самого как социального существа. Таким образом, у него возникает возможность определить основную линию своего последующего поведения, избегая тех ошибочных, не соответствующих его потребностям и ценностным установкам поступков, которые легко могли бы быть совершены под влиянием мимолетных желаний и случайных обстоятельств, если бы их конечные результаты не были заранее представлены и пережиты эмоционально.

Подобно любой другой форме идеальной, внутренней, деятельности, эмоциональное представление, эмоциональное воображение первоначально складывается, как об этом, в частности, свидетельствует наше исследование эмоций, возникающих у детей в процессе коллективного выполнения трудовых заданий, на основе деятельности материальной, практической, осуществляющей реальные взаимоотношения ребенка с действительностью, и прежде всего с окружающими людьми.

Приобретаемый таким образом нравственный практический опыт является основным источником чувств ребенка, и только этот опыт может придать его эмоциональным предвосхищениям истинное содержание и действительную побудительную силу.

Глубокие сдвиги в аффективно-потребностной сфере детской личности, которые совершаются при переходе от раннего к дошкольному возрасту, обусловлены тем, что у дошкольников начинается интенсивная «ориентация в основных смыслах человеческой деятельности», освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми (Д. Б. Эльконин, 1971, с. 15). В связи с возникновением новой социальной мотивации деятельности у детей постепенно складываются более сложные формы предвосхищающей эмоциональной регуляции поведения.

Гуткина Н. И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ И «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»

Из книги: Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М : 2000. С. 5-14

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент — залог надежности и качества будущей постройки. <...>

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное

созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости. Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. Это находит отражение в применяемых ими батарейных тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций

292

(см. Catalogue of Psychological Tests, 1988 — 89; Instructional Materials and Tests, 1991; Tests, Materials, Books and Journals, 1991).

В советской психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущая из трудов Л. С. Выготского, содержится в работах Л. И. Божович (1968); Д. Б. Эльконина (1981, 1989); Н. Г. Салминой (1988); Е. Е. Кравцовой (1991). <...>

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и других представителей школы Л. С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие, то есть подтверждается идея Л. С. Выготского, что обучение идет впереди развития и ведет его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия — «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах» (Л. С. Выготский, 1982, с. 230).

Получается некоторое противоречие: если обучение стимулирует развитие, то почему нельзя начинать школьное обучение без определенного исходного уровня психического развития, почему этот уровень не может быть достигнут непосредственно в процессе обучения? Ведь исследования, выполненные под руководством Л. С. Выготского, показали, что дети, успешно обучающиеся в школе, к началу обучения, то есть в момент поступления в школу, не обнаруживали ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые должны были предшествовать началу обучения согласно теории, утверждающей, что обучение возможно только на основе созревания соответствующих психических функций.

На примере обучения письму Л. С. Выготский показывает, что в данном случае дети овладевают видом деятельности, для которого необходима высокая степень абстракции (абстракция от звучащей стороны речи и от собеседника), но к началу обучения в

293

"»

школе такого уровня абстракции у ребенка нет, он появляется по мере овладения письменной речью и «вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психическую систему устной речи» (Л. С. Выготский, 1982, с. 238). Далее Выготский показывает, что у ребенка, начинающего обучаться письму, еще нет мотивов, побуждающих его обращаться к письменной речи, а ведь именно мотивация — мощный рычаг развития всякой деятельности. Еще одна трудность, возникающая при овладении письмом, — письменная речь предполагает развитую произвольность. В письменной речи ребенок должен осознавать звуковую структуру слова и произвольно воссоздавать ее в письменных знаках. То же самое относится и к построению фраз при письме, здесь также необходима произвольность. Но к началу обучения в школе произвольность у большинства детей находится в зачаточном состоянии, произвольность и осознанность являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста (Л. С. Выготский, 1982). Изучив процесс обучения детей в начальной школе, Л. С. Выготский приходит к выводу: «К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы.

Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к началу обучения — общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания» (1982, с. 241).

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л. С. Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития», которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Опираясь на исследования по подражанию, Л. С.

Выготский пишет, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей» (1982, с. 248), а потому нет оснований считать, что подражание не относится к интеллектуальным достижениям детей. «Зона ближайшего развития» гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития.

Два

294

ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную «зону ближайшего развития», будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Различие «зон ближайшего развития» при одинаковом уровне актуального развития может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, а также наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под влиянием обучения. Таким образом, «зона» у одних детей будет «шире и глубже», чем у других, и соответственно одного и того же более высокого уровня актуального развития они достигнут в разное время с разной скоростью. То, что сегодня является для ребенка «зоной ближайшего развития», завтра станет уровнем его актуального развития. В связи с этим Л. С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и «зону ближайшего развития», причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в «зоне ближайшего развития». Именно это ребенок способен воспринять и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Л. С. Выготский однозначно отвечал на вопрос о созревших функциях к моменту обучения в школе, но все же у него есть замечание о низшем пороге обучения, то есть пройденных циклах развития, необходимых для дальнейшего обучения. Именно это замечание и позволяет понять противоречия, существующие между экспериментальными работами подтверждающими принцип развивающего обучения, и теориями психологической готовности к школе.

Все дело в том, что обучение, соответствующее «зоне ближайшего развития», все равно опирается на некоторый уровень актуального развития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, а затем уже можно определить высший порог обучения, или «зону ближайшего развития». В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Школьные программы составлены таким образом, что они опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Отсюда ясно, что эти программы не опираются на те психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста и которые в работах

295

Л. С. Выготского фигурировали как незрелые, но тем не менее позволяющие ученикам обучаться письму, арифметике и т. д. Эти незрелые функции не являются тем низшим порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей.

Работы Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина как раз и были посвящены выявлению того низшего уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе. Кажется, что здесь опять противоречие с теорией о «зоне ближайшего развития». Но это противоречие снимается, когда мы вспомним, что речь идет не просто о готовности к обучению (когда взрослый индивидуально занимается с ребенком), а о готовности к школьному обучению, то есть обучению в классе сразу 20 — 30 человек по одной программе. Если уровень актуального развития нескольких детей ниже, чем предусмотрено программой, то обучение не попадает в их «зону ближайшего развития», и они сразу же становятся отстающими. <...>

В теоретических работах Л. И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

1) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

2) мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Л. И. Божович, 1972, с. 23 — 24).

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Но следует заметить, что и «внутренняя позиция школьника», и широкие социальные мотивы учения —

296

явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления: 1) *ясли, детский сад* — дошкольное детство; к детям относятся как к малышам; 2) *школа* — с

поступлением в школу ребенок встает на первую ступеньку взросления, здесь начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни; именно такое значение придается школе в нашем обществе; 3) высшая школа или *работа* — взрослые люди. Таким образом, школа является связующим звеном между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольного учреждения является необязательным, то посещение школы до сих пор было строго

обязательным, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному как для ребенка, так и для окружающих его взрослых.

Субботский Е. В. ВСЕГДА ЛИ БЫЛА ШКОЛА?

Из книги: Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. М.: Просвещение, 1991. С. 179-183

Десять лет — примерно седьмую часть жизни — проводят современные дети в школе. Вот сколько времени надо, чтобы подготовиться к современному производству! Что же делает ребенок в школе? Овладевает грамотой, умениями и знаниями, короче, совершенствует свой ум и тело. Этот процесс мы и называем учением. В отличие от воспитания — формирования личности и характера. Конечно, школа занимается также и воспитанием. Но основная ее задача — обучение. Современная средняя школа в СССР и других европейских странах — явление сложное. Масса учебных предметов, программ, учебников. Миллионы учителей. И, конечно, науки — педагогика и психология. Науки, призванные дать ответ на вопрос, как в эти десять лет вместить катастрофически возрастающий объем информации. А делать это становится все труднее. Вот и получается, что разрыв между уровнем преподавания учебных предметов и уровнем развития науки все увеличивается.

Пути преодоления этого разрыва могут быть разные. Для начала посмотрим, как решали свои проблемы обучения общества, находившиеся на более низких ступенях цивилизации.

В самых простых архаичных культурах мы не находим специальных форм обучения. Его там просто нет. Взрослые и не думают учить малышей обрабатывать почву, охотиться, рыбачить. Считается, что вполне достаточно магически приобщить ребенка к орудиям труда (как это делается, мы уже знаем), а там все произойдет само собой. Вот и приходится малышам присматриваться к действиям взрослых, а потом копировать их в игре.

Часами африканский малыш наблюдает, как отец работает на гончарном круге или управляется с рыбацкими снастями. Затаив дыхание, смотрят дети на ритуальные пляски во время праздников, а затем в одиночку или группами пытаются подражать. Такое «обучение путем наблюдения» существует во всех культурах, в том числе и в наших, европейских. Оно очень напоминает то, как ребенок овладевает речью. Ведь специально его не учат говорить, и все же маленький несмышленик с фантастической быстротой осваивает самый сложный язык, а то и 2 — 3 сразу. Похоже на чудо, но это так.

В более сложных культурах мы встречаем новые по сравнению с архаичными культурами элементы. Тут родители, «воздав

298

богу — богово, а кесарю — кесарево» и магически приобщив ребенка к орудиям труда, начинают учить его. Никакой системы нет; просто отец или мать за работой время от времени показывают малышу, как плести сеть, строить хижину, различать следы разных животных, готовить еду... Вечерами, сидя у костров, взрослые рассказывают предания о богах и героях, нравоучительные истории, притчи. Так ребенок знакомится с мифологией и историей племени, моральными и этическими нормами.

Обучение старших детей уже более целенаправленно. В ходе исторического развития у некоторых народов возникали специальные общества молодых людей, своеобразные архаические интернаты, где юноши жили, работали и учились. Так, на Самоа юноши до 17—18 лет находились дома, а затем вступали в специальное общество — аумага. Обществом руководили старейшие и уважаемые члены племени. Юноши аумага вместе жили, охотились, рыбачили, работали на полях. Каждый из них обучался какому-нибудь ремеслу: строительству хижин, резьбе по дереву, ораторскому искусству. После окончания обучения юноша награждался титулом «матаи» — вождя семейного клана. В Японии по сей день сохранились подобные общества, существующие уже тысячу лет.

Другой формой обучения юношей и девушек служили обряды и ритуалы. Вспомним обряды «посвящения во взрослые». Конечно, основная их функция — воспитание, формирование личности, но в ходе инициации осуществляется и обучение: юношам и девушкам сообщают нормы жизни взрослых людей, их учат ритуальным танцам, показывают священные предметы (маски, чуринги, фигурки идолов).

Характерная черта архаичного обучения — огромная дистанция между учителем и учеником. Учитель в глазах ученика — не просто человек, который больше знает, умеет. Он — «мастер», носитель высшей мудрости. Учитель не может быть не прав; все, сказанное им, — непререкаемая истина. Учение сводится к повторению и зубрежке. Кроме того, ученики еще и слуги своего учителя: помогают ему вести хозяйство.

Итак, мы видим: в более развитых архаичных культурах обучение уже не является целиком

стихийным, неуправляемым. Обучают тут не родители или случайные люди, а «специалисты» — шаманы, монахи, мудрецы. Но все же школой такую форму обучения еще не назовешь. Нет ни программ, ни учебников. Да и отношения между учителем и учеником какие-то неучебные, эмоциональные. Подросток (юноша) целиком находится под обаянием личности учителя, стремится не просто чему-то научиться,

но и впитать в себя «высшую мудрость», «магическую силу», носителем которой тот является. Собственно же обучение дело второстепенное.

Совсем не то современная школа. Здесь обучение — главное занятие учеников и учителей. Есть четкая программа, учебник. Да и учитель уже не носитель высшей мудрости, не обладатель магической силы, а просто толкователь учебников. Это, конечно, не значит, что каждый педагог мирится с такой ролью; хороший учитель всегда вносит в свою работу что-то личное, индивидуальное. Но все же основная задача педагога — объяснить учебник, а все остальное — дело его инициативы, мастерства, таланта.

И еще характерный момент: если учитель по ходу объяснения ошибается (все ошибаются, учителя тоже), ученики поправляют его. Ведь в руках у детей учебник, есть с чем сравнить, и все то, что исходит от учителя, вовсе не является для них непререкаемой истиной. А могут ли учитель и ученик завести какие-то неформальные отношения? Могут, но другие их осудят. И, наверное, будут правы: один, два — любимчики, а как же остальные ?

Возникает вопрос: как и когда архаичные «институты» наших далеких предков преобразовались в современную школу? Оказывается, наша школа не так уж и молода. Еще в Древнем Китае дети знатных родителей ходили в школу, учились читать и писать иероглифы, изучали философию, литературу. Существовали школы в Индии. Малой Азии, Египте. В некоторых школах готовили священников, жрецов; они больше походили на архаические. В других, мирских, готовили писцов, служащих. Это и были, очевидно, «прародители» современной школы.

Школы Древней Спарты — агеллы — еще не были чисто учебными заведениями. Мальчики поступали туда с 7 лет. В агеллах они жили, привыкали переносить голод, холод, жажду, занимались спортивными упражнениями, воинским делом; обучались музыке, пению, танцам, основам грамоты. Обучение было тесно связано с воспитанием качеств воина и рабовладельца. В Древних Афинах мальчики с 7 лет поступали в школу грамматиста, где усваивали грамоту и счет. Затем в школе кифариста изучали литературу, музыку и пение, овладевали искусством декламации. В 13—14 лет мальчики переходили в палестру — школу борьбы, где занимались физическими упражнениями. Дети из богатых семей после палестры поступали в гимнасию, где изучали философию, политику, литературу, а также гимнастику. Наконец, 20-летние юноши переходили в эфебию — своеобразную

300

военную академию. В эфебии их учили обращаться с военными машинами, строить укрепления, нести гарнизонную службу. Конечно, такое образование было доступно немногим; дети ремесленников осваивали какое-нибудь ремесло дома, не говоря уже о детях рабов, вообще лишенных возможности учиться.

В Древнем Риме, наоборот, дети знатных людей обучались гувернерами на дому, а дети бедняков ходили в общественные школы, где преподавались элементы математики и грамота. После завоевания римлянами Греции в Риме появились греческие грамматические и риторические школы. Ученики этих школ овладевали грамматикой латинского и греческого языков, изучали мифологию и литературу, ораторское искусство. Ведь в Древнем Риме только хороший оратор мог стать государственным человеком, сенатором или полководцем.

В средние века обучение ребенка по-прежнему зависело от того, в какой семье он родился. Дети ремесленников, как и в древности, учились ремеслу у родителей. Дети священников осваивали премудрости грамматики, риторики и философии в монастырских и архиерейских школах, а задачей мальчика из знатной семьи было овладеть семью рыцарскими добродетелями — умениями ездить верхом, плавать, владеть копьем, мечом и щитом, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, слагать и петь стихи. Сражаться на турнирах, блистать в высшем обществе, служить даме сердца — таковы были основные занятия знатного юноши. Уметь читать и писать для него было совсем не обязательно.

Лишь в XVI в., в эпоху Возрождения, в городах Европы появляются школы с 8—10-летним обучением. И это не случайно: ведь эпоха Возрождения — время бурного расцвета почти всех видов искусства, время нового этапа в развитии науки и техники. Количество знаний, добытых людьми у природы, умножилось во много, раз. Их уже невозможно было бессистемно преподносить детям.

Наконец, в XVII в. знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский написал свою «Великую дидактику», которая, по существу, и легла в основу современного школьного обучения. Он разработал школьную программу, придумал уроки, перемены, четверти. Предложил новую систему общения — «класс —учитель».

Последнее, пожалуй, было самым важным нововведением. Ведь до тех пор обучение являлось в целом индивидуальным: даже если детей было много, учитель обучал каждого в отдельности. Основой обучения все-таки оставалось личное общение, напоминающее общение родителей с детьми. Теперь же учитель

301

учит одному и тому же целый класс — группу учеников, подобранных по возрасту и способностям.

На личное общение с каждым его просто не хватает.

Вот почему общение учителя с учеником из воздействия на ум и личность ребенка превращается преимущественно в воздействие на ум. А это и значит, что обучение отделяется от воспитания, и становится главной задачей школы. Выгода от такой системы очевидна. Ведь при индивидуальном обучении учитель может охватить в одно и то же время двух-трех учеников, а при коллективном — в десять раз больше. Да и учение делается более компактным: вместо того чтобы заниматься с тремя разными

питомцами месяц, можно объяснить то же тридцати «одинаковым» за неделю. Стало быть, решается главная учебная задача «машинного века» — за меньшее время больше знаний. Как же стандартизовать детей, подбирать их по способностям и умениям? Очень просто. Обычно используют два критерия — возраст и умение решать задачи. Например, в современной Англии любой 5-летний ребенок поступает в двухгодичную школу для малышей, а затем в начальную школу (с 7 до 11 лет). Но вот приходит время специальных экзаменов, которые и определяют его дальнейшую судьбу. Для тех, кто лучше всех решит экзаменационные задачи, открываются хорошие перспективы: их принимают в школы, готовящие к поступлению в университет или технический институт. А для тех, у кого результаты похуже, остаются «современные школы», не дающие права поступления в высшее учебное заведение. Но зато в каждой из этих школ дети подобраны по уровню знаний и обучать их легко. Конечно, в первую категорию детей большей частью попадают отпрыски обеспеченных родителей, ведь в их распоряжении и дорогие учебники, и репетиторы. В нашей стране нет системы тестового обследования и отбора, как в Англии, но проблема стандартизации учеников по знаниям существует. Неудачных оставляют на второй год или же их срочно подтягивают на дополнительных занятиях. Не секрет, что порою таким детям просто завышают оценки. В некоторых странах, например в Венгрии и Чехословакии, стандартизация детей по знаниям осуществляется даже до поступления в школу: дети проходят через тестирование в специальных психологических диспансерах. Конечно, по поводу применимости тех или иных тестов можно спорить, но ясно одно: без такой стандартизации современная школа работать не может, так как разрыв в уровне знаний между учениками внутри одного класса сделал бы существующую форму обучения неприемлемой.

302

Итак, современная школа — продукт длительной истории. Перечислим ее основные вехи. Распад пралогического мышления — исчезновение представления об учителе как носителе высшей мудрости и магической силы. Появление программ и учебников — превращение учителя из единственного вместилища знаний в толкователя учебников. Возникновение системы «класс — учитель» — отмирание индивидуального обучения. Отделение обучения от воспитания — разрыв эмоционально-личностных связей учителя и ученика; усиление насыщенности обучения информацией.

Гансберг Э.

ТВОРЧЕСТВО И ИГРА

Из книги: Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. ред. Г. В. Бур-менской и В. М. Слущкого. — М.: Прогресс, 1991. С. 351—368.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ

В 1959 году американский психолог Фромм предложил следующее определение понятия творчества (креативности): «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». Таким образом, следуя этой формулировке, критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. Учитывая результаты многократных наблюдений, можно заявить, что это определение творчества применимо и в отношении детей дошкольного возраста. Составители учебных программ единодушно подчеркивают, что сам процесс участия ребенка в экспериментировании гораздо более важен для развития детских творческих способностей, нежели получаемый конечный результат их деятельности.

Дошкольное обучение призвано обеспечить детям речевую, социальную и прочую подготовку. Суждение об успехах, достигнутых дошкольниками, выносится на основании сравнения этих достижений с предыдущими результатами. Некоторые педагоги, вместе с тем, считают, что творческие способности являются врожденным свойством, причем природа награждает ими далеко не всех. Подобная точка зрения основывается на суждениях о сравнительных качествах конечных продуктов деятельности. Этот критерий вполне применим для выявления «более» творческих индивидуумов из какой-то группы населения, но мало полезен для стимулирования творческой активности детей. Если педагоги сводят свое определение творчества к относительному качеству конечных продуктов деятельности, то предпосылки, ведущие к созданию этих продуктов, остаются вне зоны их внимания.

В отличие от концепций, связывающих креативность с качеством конечных продуктов, мы придерживаемся точки зрения на характер творчества, которая основана на гуманистических подходах, предложенных Фроммом, Маслоу, Мэйем и Роджерсом.

Кроме этого, мы учитываем работы Торренса, посвященные выделению и изучению предпосылок, способствующих появлению и укреплению элементов творчества у детей.

304

Исследования (Wallace, Kogan Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction in young children. New York. Holt, Rinehart&Winston, 1965) показали, что проявления

креативности (их усиление или ослабление) подвержены влиянию многих внешних условий. Например, в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок или стресса, дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами. Когда мы говорим о воспитании креативности, мы имеем в виду развитие способности и предрасположенности к таким занятиям, в результате которых будет получен творческий продукт. В таком случае уместно будет задать вопрос: «Какие же конкретно формы деятельности учителя должны прививать

своим ученикам?» Этот вопрос вызывает еще один: «Установлены ли такие виды и формы деятельности, которые способствуют созданию «продукта», признаваемого «творческим»?» Автор настоящей работы полагает, что исследования творческих способностей детей-дошкольников должны быть сконцентрированы на выявлении таких элементов («клеточек») поведения и деятельности детей в дошкольном учреждении, при помощи которых они находят новые пути освоения окружающей действительности.

СВЯЗЬ МЕЖДУ ИГРОЙ И ТВОРЧЕСТВОМ

В условиях детского дошкольного учреждения спонтанное обучение детей происходит в игровых занятиях. Игра была предметом многочисленных исследований с точки зрения ее связи с детским творчеством. Ученые предполагают, что поскольку игра является процессуальным, а не продуктивным видом деятельности, ребенок по-своему преобразует окружающую среду (что зачастую приводит к новым или нетрадиционным результатам); активная игровая деятельность детей может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей. Данс-кий и Силверман (Dansky J., Silverman I. Effects of play on associative fluency in preschool-aged children. *Development Psychology*, 1973, 9, 38 — 43.) в результате своих экспериментов, направленных на анализ поведения детей в игровых ситуациях, во время которых им разрешалось абсолютно свободное обращение с предметами, получили данные, подтверждающие гипотезу о том, что игры могут повысить способность ребенка к продуцированию нестандартных идей и выработке оригинальных решений. Фейтельсон и Росс (Feitelson D., Ross G. The neglected factor — play. *Human Development*, 1973, 16, 202-223) установили, что дети, наблюдавшие за участием взрослых в ролевой игре,

305

сами стремились к совместным сюжетным играм. Эти наблюдения подтверждают гипотезу о том, что ролевая игра в определенной степени способствует развитию оригинального и творческого мышления.

РАЗЛИЧИЕ МЕЖДУ ИГРОЙ И ИССЛЕДОВАНИЕМ

Психологи считают, что игра является процессуальным видом деятельности, в которой ребенок создает воображаемую ситуацию. Различие между «игрой» и некоторыми формами исследовательского поведения в процессе игры было прослежено Коррин Хатт (Hutt C. Exploration and play in children. In R. Hergon & B. Sutton-Smith (Eds.), *Child's play*. New York, Wiley, 1971). В целях эксперимента Хатт установила в одном из детских садов некий аппарат, издающий звуки, меняющиеся в зависимости от усилий, прилагаемых на рычаг. Детям предоставлялось право выбора: либо этот аппарат, либо 5 знакомых игрушек. Дети предпочли аппарат. Анализируя поведение детей в ситуации альтернативного выбора, Хатт сумела выявить значительные различия между исследовательским поведением детей и гораздо более разнообразными действиями, которые она назвала «игрой».

Закончив обследование незнакомого предмета, дети приступили к действиям, которые состояли из: 1) повторяющихся движений (похлопывание по рычагу аппарата); 2) продолжительных манипуляций (попытки навалиться всем телом на рычаг и издать непрерывный сигнал); 3) последовательных действий, как в отношении аппарата, так и в отношении игрушек (повторяющиеся попытки завладеть им, и другим). То есть результатом действий детей явилась «игра». Вместе с тем наблюдался и другой вид реагирования, который можно условно назвать «изменение функции». В частности, это проявлялось в том, что дети начинали использовать аппарат совершенно по иному, например, в виде препятствия для преодоления, места для сидения и т. п. Все эти действия относятся к игровым.

Подводя итог своим наблюдениям, Хатт определила различие между «игрой» и исследовательской активностью следующим образом: «Если в процессе исследования дети как бы пытаются ответить на вопрос «Для чего служит этот предмет?», то игрой движет уже совсем другой вопрос: «Что можно делать с этим предметом?» Иными словами, исследование определяется новым стимулом, а игра — цепью реакций».

Хатт подчеркивает, что исследование начинается тогда, когда внимание ребенка концентрируется на незнакомом предмете

306

или каком-нибудь другом аспекте своего окружения. Только после того, как ребенок заканчивает обследование нового предмета, его исследовательское поведение или активность постепенно сменяются разнообразными повторяющимися действиями, которые можно назвать «игрой». «Игра» характеризуется изменчивостью реакций и быстрой сменой направленности действий. Ребенок может совершенно по-разному использовать предоставленные в его распоряжение предметы. В нашем случае, например, он либо нажимает на рычаг с целью извлечения звука, либо влезает на поверхность аппарата, как на стул. Такого рода свободная игровая деятельность, доставляющая ребенку радость и удовольствие, а, кроме того, позволяющая произвольно преобразовывать (в воображении) окружающую обстановку, содержит много признаков, сходных с дивергентным мышлением. Именно это сходство игрового процесса с дивергентным мышлением и

натолкнуло исследователей на мысль, что способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов, а также некоторые другие свойства креативности могут проявляться и развиваться в игровых ситуациях.

РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ

<...> В самой природе детских игр заложены возможности развития гибкости и продуктивности мышления ребенка. Действительно, дети, задумавшие, к примеру, играть «в больницу», должны тщательно распределить роли и функции, а также продумать сюжет: у врача должны быть пациенты; пациенты должны жаловаться на какую-то болезнь; для болезни должна быть предусмотрена процедура лечения; эта

процедура предполагает использование определенных инструментов и т. д. В процессе игры перед детьми возникают проблемы, которые они решают, экспериментируя с различными предметами, а также развертывая и прорабатывая содержание игры. В нашем примере дети могут использовать старое одеяло в качестве носилок для переноса «больного», «доктор» может соорудить рентгеновский аппарат из жестяных конструкций и т. д. Вполне очевидно, что сложенная и по-настоящему интересная игра возможна только в том случае, если дети проявляют мыслительную гибкость и способность конкретизировать и развивать как свои собственные замыслы, так и предложения других детей.

Еще одно исключительно важное преимущество игровой деятельности составляет внутренний характер ее мотивации, что также способствует развитию творческих возможностей детей. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс.

307

\

Педагоги, которые четко уяснили для себя ценность игры с точки зрения развития у детей дивергентного мышления, могут использовать естественную потребность детей играть и связанный с этим высокий уровень мотивации для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности. <...>

СТИМУЛЯЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ВО ВРЕМЯ ИГРЫ

Каллаган (Callahan C. Developing creativity in gifted and talented. Reston VA: The Council for Exceptional Children, 1978) в результате своих наблюдений и исследований предложила несколько основополагающих принципов стимулирования творческого поведения в условиях дошкольного образовательного учреждения. Исходя из этих принципов можно вывести некоторые рекомендации относительно роли учителя в процессе игры. Каллаган уверена, что прежде всего учитель должен создать доброжелательную атмосферу в классе. Развивая эту тему, она призывает учителей отказаться от функций строгих наставников во время игры, так как обстановка раскрепощенности и непринужденности является надежным залогом продуктивности дивергентного мышления. Для того, чтобы успешно использовать на практике эти рекомендации, учитель прежде всего сам должен чувствовать себя свободным и раскрепощенным. В классе должна быть создана благоприятная обстановка для игровых занятий: уровень шума должен контролироваться, нежелательные и отвлекающие действия ограничиваться, а сопутствующие материалы должны содержаться таким образом, чтобы они не мешали игре и в то же время были доступны детям. Очень важно, чтобы учитель чувствовал себя уверенно и спокойно во время игры детей, а также ощущал подконтрольность ситуации. Уверенность в своих силах позволяет учителю вести наблюдение за ходом игры, с пользой взаимодействовать с детьми и подавать пример творческого подхода.

Довольно часто бывает так, что учитель, стремясь восстановить порядок и спокойствие в классе, прерывает игровую активность малышей, которая таит в себе возможность для раскрытия их творческих способностей. Приводимый ниже эпизод хорошо иллюстрирует подобную ситуацию. Группа детей увлеченно играет с веревкой. Двое держатся за один конец веревки, а другие пытаются протаскивать их по комнате. Кто-то имитирует стук колес идущего поезда. Дети увлечены своей игрой и не замечают, как натыкаются на стол, за которым другие малыши играют в кубики. Кубики падают на

308

пол. Тут вмешивается учитель: «Достаточно. Давайте-ка, уберем веревку, а то она всем мешает». С этими словами учитель отбирает веревку у детей.

При анализе этого эпизода напрашиваются следующие суждения. Дети, которые были заняты игрой с веревкой, пусть непроизвольно, но вторглись на территорию, занятую детьми, игравшими в другую игру. У нашего учителя была возможность разрешить конфликт конструктивным путем (не отбирая веревку у детей), но для этого он должен был следить за развертыванием игровой ситуации. Во-первых, учитель мог бы сразу привлечь внимание детей такой фразой: «Дети, а ведь поезд может идти только по рельсам!» Затем он мог бы предложить детям соорудить путь, по которому должен идти их поезд. Корректируя игру, учитель как бы сам включается в нее и вместе с тем ставит перед детьми задачу, которую они должны решить по ходу действий. Например, вполне возможен такой вариант. Разрабатывая тему игры в поезд, учитель спрашивает: «Из чего мы можем сделать железнодорожную колею?» Естественно, что дети наперебой начинают предлагать свои варианты решения. Таким образом, учитель ненавязчиво создает атмосферу «мозгового штурма», что в конце концов приводит к обсуждению и оценке выдвигаемых идей. «Давайте-ка посмотрим, насколько пригодны деревянные рейки для этой цели. Сможем ли мы пройти по ним с веревкой? Давайте вместе подумаем, по чему легче пройти: по рейкам или по ленте?» Задавая такие вопросы и направляя ход мыслей детей, учитель берет под контроль активность всей участвующей группы и вместе с этим способствует творческому решению встающих проблем.

НОВЫЕ СТИМУЛЫ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагоги, которые поставили перед собой задачу развить творческое начало в своих учениках,

могут воспользоваться еще одной рекомендацией Каллаган относительно стимулов, активизирующих любознательность. Вполне очевидно, что новые материалы, предоставляемые в распоряжение детей (например, сетки, полоски резины, куски гофрированного картона и т.д.), толкают их на экспериментирование с использованием этих материалов. Признавая стимулирующее значение новых материалов и предметов, Каллаган предложила весьма оригинальный способ развития детской любознательности и креативности, который предполагает принятие учителем совершенно необычной роли. Смысл всего сказанного хорошо раскрывает приводимый ниже эпизод.

Во время урока учитель рассказывает детям о свойствах воздуха. В качестве вспомогательных материалов использовались велосипедный насос и камера. Каждый ученик должен был накачать камеру до необходимого предела. Спустя несколько дней дети вдруг заметили на своей игровой площадке лежащего без движения учителя — он исполнял роль спущенной велосипедной камеры. Один из самых сообразительных детей сделал вид, что «накачивает» учителя насосом. По мере того, как его «накачивали» учитель менял позы и положения; сначала он принял сидячее положение, затем развел в стороны руки, сделал глубокий вдох и что есть силы надул щеки, как будто «камеру» наполнили воздухом до отказа. Учителя продолжали надувать. Наконец настал такой момент, когда импровизированная камера «лопнула» — учитель издал звук, имитирующий звук лопнувшей шины, и беспомощно распластался на земле. Дети, наблюдавшие за этой сценой, дружно рассмеялись и каждый из них выразил желание «накачать камеру». В конце концов, среди детей нашлись добровольцы, которые согласились быть «камерой». Игра продолжалась уже без учителя. Новые стимулы в сочетании с оригинальными формами занятий, предложенные учителем, как видно из нашего примера, способствуют вовлечению детей в творческую игровую активность.

ВНУТРЕННЕЕ ПОДКРЕПЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УСИЛИЙ

Вводя в игру новые виды действий, направленных на расширение и обогащение репертуара детских игр, учитель рассчитывает, что они будут подхвачены детьми и получают дальнейшее развитие в разнообразной игровой тематике. Вся сложность состоит в том, каким образом подвести детей к активному высказыванию своих идей. Когда Каллаган предложила ввести поощрение детей за высказывание оригинальных замыслов, руководствуясь тем, что подкрепление увеличивает вероятность их появления, сам термин «поощрение» был не совсем четко определен. В чем же конкретно состоит это поощрение? Какое поощрение является самым эффективным? Каков механизм его действия? Попробуем ответить на эти вопросы, анализируя следующий эпизод.

Про Билли

Учитель и три его маленьких ученика играют на полу цилиндрами. Учитель только что показал детям, как надо пользоваться цилиндрами для имитации игры в кегли — одни цилиндры он использовал в виде кеглей, а другие — как шары.

310

г^

Дети пробуют играть, но у них мало что получается, так как очень трудно направить цилиндр точно в цель. Наконец одному из детей это занятие надоело, он взял два цилиндра, приставил их к голове наподобие рогов и начал мычать: «Му, му-у-у». Тогда учитель сказал: «Ребята, посмотрите-ка, что делает наш Билли, он превратился в корову». Таким образом он привлек внимание остальных двух детей к новой идее Билли. Затем учитель подходит к Билли, хлопает его по плечу со словами: «Привет, корова! Ты дойная корова или нет? Даешь ли ты молоко?» Мальчик, который все еще держал цилиндры на голове, подумал и сказал: «Да». Затем учитель говорит: «Так. Мне нужно немного молока. Я буду тебя «доить». Где наше ведро?» Другой мальчик, внимательно наблюдавший за всем происходящим, вдруг протянул учителю цилиндр. Учитель взял «ведро», поставил около Билли и начал производить движения, имитирующие доение коровы. «Ведро наполнено до отказа», — говорит учитель и протягивает его стоящему рядом мальчику. Тот с видимым удовольствием «выпивает молоко». Тогда учитель продолжает: «Ты выпил мое молоко! Теперь подои-ка корову сам». Мальчик подходит к Билли и начинает его «доить». Затем он поворачивается к учителю и говорит, что надо бы на ночь загнать «корову» в хлев. Тогда учитель спрашивает: «Из чего можно соорудить хлев?» Дети начинают предлагать свои варианты и наконец останавливаются на том, что место под столом вполне подходит для этого. «Чем же мы будем кормить корову?» — задает учитель вопрос. Вдруг еще один мальчик, который не принимал участия в игре, взял два цилиндра и поднес их к своему носу наподобие хобота, потом начал мотать головой и издавать громкие звуки. «О, боже! — восклицает учитель с беспокойством. — У нас теперь и слон есть!» <...> Учитель в этом эпизоде мог бы настоять, чтобы мальчик прекратил паясничать и вернулся к игре. Он также мог бы начать убеждать ребенка, что играть в кегли интереснее. Таким образом, учитель отверг бы замысел мальчика и показал, что он никуда не годится. Однако задача состоит в том, чтобы стимулировать творческую активность детей. Еще раз следует подчеркнуть, что эффективность игровых занятий зависит от мастерства педагога, в задачу которого, помимо всего прочего, входит решение вопроса о том, насколько часто следует привлекать всеобщее внимание к новым идеям и в какой степени их следует подкреплять. <...>

311

ТВОРЧЕСКАЯ ИГРА И ЕЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И МАТЕРИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Учитель, который стремится развить творческие качества у одаренных детей посредством их вовлечения в соответствующие игры, должен четко представлять себе наиболее подходящие для

этого методы и необходимые материалы. Игровые формы обучения языку, двигательным, социальным и практическим навыкам вызывают у детей желание экспериментировать и заниматься игровой деятельностью ради самого процесса, который доставляет им удовольствие. Творческая деятельность зачастую предполагает соединение разнородных элементов. Внешне не связанные друг с другом, эти элементы как бы обнаруживают новые отношения между собой, благодаря видению ребенка.



РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ

Эриксон Э. ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ: ЭПИГЕНЕЗ ИДЕНТИЧНОСТИ

Из книги: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М: Прогресс, 1996. С. 100-152.

Одной из основных координат идентичности является жизненный цикл, поскольку мы исходим из предположения о том, что не только до подросткового возраста индивид развивает предпосылки своего психологического роста, умственного созревания и социальной ответственности для того, чтобы пережить «кризис идентичности», пройти через него. Фактически мы можем говорить о «кризисе идентичности» как о психологическом аспекте отрочества. Эта стадия не может быть пройдена без формирующейся особой формы идентичности, которая будет решающим образом определять дальнейшую жизнь. <...> <...> Любая стадия становится кризисом, поскольку начинающийся рост и осознание в какой-то новой части функционирования идут вместе с изменениями энергии инстинктов и, таким образом, также обуславливают специфическую уязвимость этой части. Из сказанного следует, что наиболее сложный вопрос, который необходимо решить, — это вопрос о том, силен или слаб данный ребенок на данной стадии развития. Может быть, было бы лучше сказать, что он всегда уязвим в отношении каких-то одних аспектов и абсолютно безразличен и несензитивен — в отношении других, но что в то же самое время он невероятно устойчив в тех самых аспектах, где он уязвим. Причем слабость ребенка дает ему власть; исходя из этой своей зависимости и слабости, он подает сигналы, к которым его окружение крайне сензитивно, вне зависимости от того, руководствуется ли оно «инстинктивными» или традиционными моделями воспитания. <...>

ОТРОЧЕСТВО

С прогрессом технологии связано расширение временных рамок подросткового возраста — периода между младшим школьным возрастом и окончательным получением специальности. Подростковая стадия становится все более заметной, и, как это традиционно существовало в истории некоторых культур, эта стадия является каким-то особым способом существования между 313

детством и взрослостью. На первый взгляд кажется, что подростки, зажатые в кольцо физиологической революцией полового созревания и неопределенностью будущих взрослых ролей, заняты своими чудачковатыми попытками создать собственную подростковую субкультуру. Они болезненно, а чаще, по внешнему впечатлению, странно озабочены тем, что их собственное мнение о себе не совпадает с мнением окружающих их людей, а также тем, что их собственные идеалы не являются общепринятыми. В своих поисках нового чувства преимущества и самотождественности, которое теперь должно включать половую зрелость, некоторые подростки вновь должны попытаться разрешить кризисы предшествующих лет, прежде чем создать для себя в качестве ориентиров для окончательной идентификации устойчивые иды и идеалы. <...> Совокупность этих элементов составляет список основных подростковых проблем.

Если самая ранняя стадия завещала «кризису идентичности» важную потребность в доверии себе и другим, то ясно, что подросток особенно страстно ищет тех людей и те идеи, которым он мог бы *верить*. Это в свою очередь означает, что и оказавшиеся в этой роли люди и идеи должны доказать, что они заслуживают доверия. <...> В то же самое время подросток боится быть обманутым, доверившись простодушным обещаниям окружающих, и парадоксально выражает свою потребность в вере громким и циничным неверием.

Если достижения второй стадии связывали с тем, чего ребенок свободно *желает*, то подростковый период характеризуется поиском возможностей свободного выбора подростком путей исполнения своих обязанностей и своего долга и в то же время смертельной боязнью оказаться слабым, насильно вовлеченным в такую деятельность, где он будет чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах. Это также может вести к парадоксальному поведению, а именно к тому, что вне свободного выбора подросток скорее будет вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит принудить себя к активности, позорной в своих собственных глазах или в глазах сверстников.

Если безграничное *воображение* того, кем некто *мог бы* стать, есть наследие возраста игры, то становится понятно, почему подросток готов доверять тем сверстникам и тем, действительно направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые зададут образные, если не иллюзорные границы его устремлениям. Лишним доказательством этого может служить то, что он страстно протестует против любых «педаanticных» огра-

ничений его представлений о себе и может громко и настойчиво настаивать на своей виновности даже явно вопреки собственным интересам.

Наконец, если желание что-то хорошо делать становится завоеванием младшего школьного возраста, то выбор рода занятий приобретает для подростка большее значение, чем вопрос о

зарплате или статусе. По этой причине некоторые подростки предпочитают временно вовсе не работать, чем быть вынужденными встать на путь перспективной карьеры, обещающей успех, но не дающей удовлетворения

от самой работы.

В каждый конкретный исторический период эта часть юношества оказывается на волне общей технологической, экономической или идеологической тенденции, как бы обещающей все, что только может запросить юношеская витальность.

Поэтому отрочество — наименее «штормовой» период для той части молодежи, которая хорошо подготовлена для приобщения к расширяющимся технологическим тенденциям и поэтому может идентифицировать себя с новыми ролями, предполагающими компетентность и творчество, и полнее предвидеть неявную перспективу идеологического развития. Там, где этого нет, сознание подростка с очевидностью становится идеологичным, следующим внушаемой ему унифицированной традиции или идеям, идеалам. И конечно, именно идеологический потенциал общества наиболее отчетливо говорит с подростком, так жаждущим поддержки сверстников и учителей, так стремящимся воспринять стоящие, ценные «способы жизни». С другой стороны, стоит молодому человеку почувствовать, что его окружение определенно старается отгородить его от всех тех форм выражения, которые позволяют ему развивать и интегрировать свой следующий жизненный шаг, как он начнет сопротивляться этому с дикой силой, пробуждающейся у зверя, неожиданно оказавшегося перед необходимостью защищать свою жизнь. Поскольку, конечно, в социальных джунглях человеческого существования без чувства идентичности нет ощущения жизни. <...>

Отчуждением этой стадии является *спутанность идентичности* <...> Неспособность многих молодых людей найти свое место в жизни базируется на предшествующих сильных сомнениях в своей этнической или сексуальной идентичности, или ролевой спутанности, соединяющейся с застарелым чувством безнадежности. В этом случае делинквентные и «пограничные» эпизоды не становятся чем-то уникальным. Один за другим, сбиваемые с толку собственной неспособностью принять навязываемую им <...> роль, молодые люди так или иначе пытаются уйти от этого,

315

убегая из школы, бросая работу, бродя где-то по ночам, отдаваясь странным и неприятным занятиям. Для подростка, однажды признанного «делинквентным», самым большим желанием, а часто и единственным спасением является отказ его старших друзей, наставников, представителей судебных органов припечатывать ему и в дальнейшем патологический диагноз и соответствующие социальные оценки, игнорирующие специфику отрочества. Именно здесь <...> проявляется практическая клиническая ценность концепции спутанности идентичности, потому что если правильно поставить диагноз таким подросткам и правильно с ними обращаться, то окажется, что многие психотические и клинические инциденты в этом возрасте не имеют такой фатальной значимости, которую они могли бы иметь в других возрастах. В целом можно сказать, что более всего беспокоит молодых людей неспособность установить профессиональную идентичность. Чтобы сохранить свою общность, они временно начинают идентифицироваться с героями своих групп, клик, толп вплоть до возможной полной потери своей индивидуальности. На этой стадии, однако, даже «влюбленность» не есть полностью или даже в первую очередь проблема секса. До определенной степени подростковая любовь — это попытка прийти к определению собственной идентичности через проекцию своего диффузного образа «я» на другого и возможность таким образом увидеть этот образ отраженным и постепенно проясняющимся. Вот почему во многом юношеская любовь — это беседа, разговор. С другой стороны, прояснения образа «я» можно добиться и деструктивными мерами. Молодые люди могут становиться заметно обособленными, приверженными только своему клану, нетерпимыми и жестокими по отношению к тем, кого они отвергают, потому что те, другие, «отличаются от них» по цвету кожи или культурному происхождению, по вкусам или дарованиям, а часто только по мелким деталям одежды и манерам. В принципе важно понять (но не значит оправдать), что такое поведение может быть временно необходимой защитой от чувства потери идентичности. Это неизбежно на этапе жизни, когда наблюдается резкий рост всего организма, когда созревание половой системы наводняет тело и воображение всевозможными импульсами, когда приближаются интимные отношения с другим полом. В данной ситуации молодой человек может предпринять какие-то действия, в результате которых его ближайшее будущее субъективно предстанет перед ним противоречивым и полным альтернатив. Подростки не только помогают друг другу на время избавиться от этого дискомфорта, формируя группы и стереотипизируя

316

самих себя, свои идеалы и своих врагов; они также постоянно проверяют друг друга на способность сохранять верность при неизбежных конфликтах ценностей.

Готовность к таким проверкам помогает объяснить <...> привлекательность простых и жестоких тоталитарных доктрин для молодежи определенных стран и классов, потерявшей или теряющей свою групповую идентичность — феодальную, аграрную, родовую, национальную. Демократия сталкивается с необходимостью решения трудной задачи убедить эту суровую молодежь в том, что демократическая идентичность может быть сильной и вместе с тем устойчивой, мудрой и при этом детерминированной. Но индустриальная демократия выдвигает свои проблемы, делая

акцент на самостоятельном формировании идентичности, готовой к тому, чтобы воспользоваться множеством шансов, приспособиться к меняющимся обстоятельствам бумов и банкротства, мира и войны, миграции и вынужденной оседлости. Поэтому демократия должна дать своим подросткам идеалы, которые могли бы разделять молодые люди самого разного происхождения и которые бы подчеркивали автономию в форме независимости и инициативу в форме конструктивной работы. Эти обещания, однако, нелегко исполнить во все более и более

усложняющихся и централизованных системах индустриальных, экономических и политических организаций, которые, на словах ратуя за самостоятельно формируемую идентичность, на деле все яростнее ее отвергают. <...>

Мы говорим здесь не просто о каких-то высоких привилегиях и идеалах, а о психологической необходимости, поскольку социальным институтом, отвечающим за идентичность, является идеология. Кто-то может видеть в идеологии отображение аристократии в самом широком смысле, означающее, что внутри определенного представления о мире и истории придут к управлению лучшие люди, а управление в свою очередь будет развивать лучшее в людях. Чтобы со временем не пополнить ряды так называемых «потерянных», молодые люди должны как-то убедить себя в том, что в превосходящем ими взрослом мире те, кто преуспевают, одновременно и взваливают на свои плечи обязательства быть лучшими. Именно через их идеологию социальные системы проникают в характер следующего поколения и стремятся «растворить в его крови» живительную силу молодости. Таким образом, отрочество — это жизненный регенератор в процессе социальной эволюции, поскольку молодежь может предложить свою лояльность и энергию как для сохранения того, что продолжает казаться истинным, так и для революционного изменения того, что утратило свою обновляющую значимость. <...>

317

Кле М.

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

Из книги: Кле М. Психология подростка. — М.: Педагогика, 1991. С. 74, 109-115

Следует поэтому еще раз обратиться к англосаксонским исследованиям, избегая, однако, излишних обобщений, ибо, как это показывают кросс-культурные исследования Лакей и Нэс-са (Luskey, Nass, 1969), существуют значительные различия в сексуальных установках и поведении подростков разных стран Европы и Америки. Английские и норвежские подростки более раскованны и склонны к сексуальному экспериментированию, чем их канадские сверстники, которые в целом более консервативны. Кроме факторов культуры, нужно учитывать возраст, пол, усвоенные сексуальные стереотипы поведения, социально-экономическое происхождение, т. е. любое обобщение должно касаться только конкретной группы.

А. Сексуальные установки

Сексуальные установки подростков претерпели значительные изменения за последнее двадцатипятилетие и особенно в ходе последних лет. Аналогичный процесс наблюдается в восточных странах: растет терпимость в таких вопросах, как сохранение девственности до замужества, отношение к добрачным связям и гомосексуализму. Так, в 1965 г. 47% подростков, опрошенных Шофиддом, считали гомосексуализм наказуемым преступлением, а в 1977 г. только 12% из них придерживались этого мнения (см.: Rioux-Marquis, 1977).

Старшие подростки терпимее, чем младшие, относятся к реальностям сексуальной жизни. Они считают, что важно думать и говорить о сексе, они более толерантны, чем младшие, в вопросах контрацепции, добрачных сексуальных связей, гомосексуализма. Социальные установки подростков, имеющих сексуальный опыт, отличны от установок девственных подростков: первые более открыты по отношению к сексуальной жизни и включают секс в целостную систему межличностных отношений (Sorense, 1973).

Сексуальные установки девочек больше подвержены влиянию социальных и родительских установок, определяющую роль в формировании их сексуальных норм играет чувство любви. Терпимость в оценке сексуальных отношений влюбленных, не состоящих в браке, характерна и для мальчиков, и для девочек

318

(93% и 82% соответственно), но в случае отсутствия любви лишь 47% девочек допускают возможность сексуальных отношений против 63% мальчиков (Crepault, Gemme, 1975).

Все подростки, как мальчики, так и девочки, в принципе придерживаются «двойного сексуального стандарта», т. е. различной сексуальной морали для женщин и мужчин, характеризующейся большей терпимостью к сексуальной активности последних. Крепо и Жамм (ibid.) наблюдали у юных жителей Монреаля тенденцию установить сексуальное равенство мальчиков и девочек, однако только в том случае, если сексуальные отношения «освящены» любовью.

<...>

1. СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

А. Освобождение от родительской опеки

В животном мире, там, где родители берут на себя опекающую роль по отношению к своему потомству, освобождение от этой опеки выступает как природный, естественный процесс, начинающийся задолго до того, как молодое животное достигает половой зрелости. Наблюдения за «общественными» животными позволяют, однако, увидеть, что признание взрослого статуса никогда не предшествует пубертату; это признание не наступает автоматически, оно зависит и от индивидуальных (физическая сила, пол), и от социальных факторов (число особей в стае,

определенная «структура власти») (Ausubel et al., 1980). В человеческом обществе родительской опекой отмечено все детство ребенка, и освобождение от нее практически никогда не наступает раньше периода пубертата. Во всех человеческих обществах можно наблюдать более или менее длительный период между началом освобождения от родительской опеки и достижением взрослого статуса, предоставление которого всегда институализировано и регулируется с

помощью системы социальных ритуалов. Западные общества растянули этот процесс; долгий период между первыми признаками эмансипации от родителей и признанием взрослого статуса является важным отрезком жизни человека, в то время как у примитивных народов этот период относительно короток.

Переход от состояния детской зависимости к взрослому социально независимому состоянию детерминируется одновременно обычаями семейной жизни и социальными факторами, которые, как мы отмечали в I главе, и регулируют достижение взрослого статуса. Однако оба эти фактора взаимосвязаны, ибо если, с одной

319

стороны, общество как бы навязывает человеку неизбежные задержки процесса эмансипации от родителей, то, с другой стороны, человек, который не смог преодолеть свою детскую зависимость, будет неизбежно ограничен в поисках социального признания.

Избавление от родительской опеки является универсальной целью отрочества. Постепенный переход из семьи в другие социальные институты заставляет нас считать это одной из основных психолого-биологических проблем отрочества.

В западной культуре эмансипация от родителей осуществляется через последовательное замещение роли родителей в процессе социализации группой сверстников. Осубель (Ausubel et al., 1980) говорит в этой связи о процессах ослабления и усиления зависимости подростка от различных институтов социализации. Семья постепенно теряет свою притягательность по сравнению с группой сверстников, которая отныне является носителем системы ценностей, норм поведения и источником определенного статуса.

Этот феномен был ярко проиллюстрирован исследованием Бианки Заззо (Zazzo, 1966) на выборке французских подростков, в котором она задавала вопросы о привязанности к семье. Вопрос «Что вы лично предпочитаете, жизнь в вашей семье или вне ее, в компании с другими подростками?» — был направлен на оценку желания вырваться из семейного окружения, чтобы расширить свои социальные контакты. Выбор большинством подростков жизни вне семьи ясно демонстрирует их стремление вырваться из семейного окружения, причем с возрастом это желание усиливается. Данный феномен выявлялся вопросом анкеты, направленным на изучение желания абсолютно независимой жизни, вне любых семейных привязанностей. В этом случае большинство младших подростков утверждали, что они предпочитают все-таки жить в семье, более старшие (старше 17 лет) высказывались чаще за отделение в случае экономической самостоятельности (если юноша или девушка надлежащим образом зарабатывают себе на жизнь). Анализ ответов показывает, что в реальности постановка цели независимости от семьи больше связана с достижением самостоятельности в поведении, чем с желанием порвать эмоциональные связи.

Поскольку процесс эмансипации в отрочестве развивается всегда по двум направлениям (ибо речь идет о том, чтобы оторваться от прошлого ради устремления в будущее), постольку он предполагает одновременно преодоление эмоциональных связей с родителями и включение в социальную жизнь, протекающую вне семьи.

320

Б. Достижение автономии в поведении

Доуван и Адельсон определяют поведенческую самостоятельность как то, что подросток может сделать по-своему, и оценивают ее, исходя из анализа тех решений, которые подростки могут принимать в повседневной жизни без апелляции к родительскому авторитету. Данный вид освобождения от опеки часто исследуется при изучении конфликтов, возникающих в результате противостояния родительскому контролю.

Большинство подростков в ответ на вопрос о том, как они принимают решения в повседневной жизни, утверждают, что испытывают трудности и определенные конфликты с родителями. Проведенные на эту тему исследования рисуют достаточно стабильную картину. Прежде всего, это конфликты по поводу повседневных привычек: одежды, длины волос, макияжа, времени отсутствия дома и т. д. Затем это проблемы, связанные со школьной жизнью: низкая успеваемость, несделанные уроки, необходимость подготовки к экзаменам. Наконец, это конфликты, связанные с системами норм и ценностей. В целом результаты опросов, проведенных в Европе (Zazzo, 1966; Coleman, 1980) и Соединенных Штатах (Rice, 1975), показывают, что меньшинство подростков (от 20 до 30%) не отмечают трудностей в общении с родителями или говорят, что уже преодолели их, большая же часть (70%) отмечают наличие проблем, часто становящихся предметом споров, и высказывают определенные жалобы в адрес родителей. В этой группе 20% респондентов указывают на серьезные и постоянные конфликты и считают, что их не понимают. 5—10% респондентов живут в постоянных острых конфликтах, испытывают чувство отверженности, заявляют о непонимании со стороны родителей, о ригидности родительского мышления и о глубоких расхождениях с родителями во мнениях по многим вопросам. Эта группа сталкивается с открытыми кризисами, выражающимися в бурных конфликтах и бегствах из дому. Изучение этих результатов ясно показывает, что попытки эмансипации от родителей в большинстве случаев ярко выражены. Однако такие опросы не позволяют составить ни общую

картину «непокорившихся» подростков, ведущих открытую борьбу за свою независимость, ни общую картину семьи, терзаемой конфликтами с подростками. Подобная картина, как можно будет увидеть, наблюдается лишь в одном случае из пяти: большинство подростков как-то договариваются с родителями, появление острых конфликтов наиболее часто характерно для семьи, чья история отмечена старыми конфликтами. Впрочем, требования полной свободы не должны затенять позитивный характер

отношений с родителями, отмеченный в анкетах: более 60% подростков считают, что встречают понимание со стороны родителей и испытывают удовольствие от их общества (Larsen, 1972; Rutter, 1980). Но хотя 25% респондентов стоят на более критических позициях, только 5% подростков описывают семью как место подавления их личной Свободы.

Несомненно, на характер ответов респондентов влияют их возраст, пол и социально-экономические условия жизни. Многие авторы (Douvan, Adelson, 1966; Zazzo, 1966; Coleman, 1980) утверждают, что конфликтность подростков увеличивается в возрасте от 11 до 18 лет, причем эта динамика имеет межполовые различия. Требования свободы более сильно выражены у младших девочек, после 15-летнего возраста они снижаются. У мальчиков в начале отрочества жалобы на родителей менее многочисленны, но они возрастают после 15 лет. Если младшие девочки чаще мальчиков требуют свободы, то в силу того, что семейные требования дольше удерживают девочек в инфантильной ситуации: они жалуются, что их заставляют заниматься домашними делами, строго контролируют отсутствие и выбор друзей-мальчиков. Воспитание мальчиков определяется другими родительскими императивами: достижение независимости, уже возникшее в конце детства, не прерывается с наступлением пубертата; трудности возникнут позднее и будут связаны с возможной конфронтацией по поводу школьных успехов, профессионального выбора и жизненных ценностей.

Согласно результатам исследований Заззо (Zazzo, 1966), студенты демонстрируют большую неудовлетворенность степенью личной свободы, чем молодые французские рабочие. Если последние и отмечают трудности в общении с родителями, то в прошлом, и считают их преодоленными, в то время как у студентов эти конфликты могут развиваться и оставаться постоянными с возрастом. Наконец, старшие дети в семье стоят в большей оппозиции к родителям и, по сравнению с братьями и сестрами, часто испытывают чувство отверженности. Если же посмотреть на эти проблемы глазами родителей, можно увидеть, что взрослые имеют более негативные установки по отношению к подросткам, чем последние к первым.

Отношения между поколениями двусторонни и, как показал в своем исследовании взаимоотношений поколений Масгроу (Masgrove, 1964), английские подростки в целом расположены к родителям, которые часто находятся под влиянием неблагоприятных стереотипов и выражают негативные чувства по отношению к молодежи. Большую роль здесь играет социальное

322

происхождение. По Смитту (Smith, 1978), почти половина родителей английских рабочих негативно относится к молодежи; часто отрочество для родителей связано с проблемами: алкоголизм, секс, употребление наркотиков и правонарушения. Отношения родителей и подростков в рабочих слоях населения во многом определяются стремлением родителей охранить себя от волнений и опасениями, что «заскоки» их детей могут привести к неприятностям с законом.

Заззо (Zazzo, 1972), которая предполагала в своем исследовании большую родительскую открытость и доброжелательность, также была вынуждена отметить нетерпимость большинства взрослых французов по отношению к молодежи. Отмечается, что во Франции на доброжелательное отношение старших к отрочеству влияет также уровень социально-экономического благополучия.

В. Достижение эмоциональной автономии

На этот раз речь пойдет о весьма трудноизмеримом аспекте эмансипации от родителей, ибо он отражает ее эмоциональную сторону, которая не сразу поддается ясному и связному описанию. Чувства, испытываемые подростком в результате эмоционального разрыва с родителями, противоречивы. Это достижение эмоциональной автономии, по выражению Доуван и Адель-сона (Douvan, Adelson, 1966), больше всего привлекало к себе внимание психоаналитиков, которые *настаивали на травматических аспектах разрыва* связей детской зависимости. Анна Фрейд (A. Freud, 1968) и позднее Грин (Green, 1977) связывают расставание с интериоризированными в отрочестве объектами любви с чувством печали, вызывающим депрессию, тоску и ощущение вины.

Доуван и Адельсон исследовали эту проблему с помощью следующего методического приема. Испытуемому задавались конфликтные ситуации, в которых сталкивались желание близости с родителями и стремление к личной эмансипации. При этом изучались чувства, вызванные теми формами поведения, которые осуждаются родителями. Исследователи не обнаружили драматической картины конфликтующих подростков, которая подтвердила бы их гипотезы. Наиболее часто подростки преодолевают возникшие трудности, приспосабливаясь таким образом, чтобы иметь и эмоциональную близость с родителями, и определенные «выгоды» эмоциональной эмансипации.

Подобное расхождение между психоаналитически ориентированными гипотезами и эмпирическими данными уже было отмечено нами ранее и вновь возвращает нас к неоднократно

сделанному выводу: клинические описания касаются психологически

11-

323

неблагополучных подростков, требующих лечения. Трудности в отношениях с родителями часто являются центральными в характеристике данного неблагополучия: так в исследовании, охватывающем всю подростковую популяцию острова Уайт, Рат-тер (Rutter, 1980) выяснил, что у 50% подростков, подвергшихся клиническому вмешательству, наблюдались серьезные проблемы в общении с родителями,

в то время как у «нормальных» подростков подобные трудности наблюдались лишь в 15% случаев.

Что касается изучения депрессии, то можно вспомнить работы Шиланда (Chiland, 1978), уже цитированные в III главе, который, говоря о подростках, ставших объектом психологического консультирования, отмечал у них «экстраординарные аффективные притязания и интенсификацию депрессивного кризиса». Клерк (Clerck, 1980), приводя данные клинических наблюдений за детьми и подростками, чьи родители развелись, говорит о «той особенной непреходящей грусти, которая окрашивает все их установки и ожидания в ситуации межличностного общения». Но в данном случае депрессивное состояние не является продуктом символической скорби, оно есть результат реального опыта.

Результаты опроса, проведенного Доуван и Адельсоном (Douvan, Adelson, 1966), рисуют весьма контрастную картину достижения самостоятельности мальчиками и девочками. Желание освободиться от эмоциональной зависимости от родителей настолько меньше выражено у девочек, чем у мальчиков, что в отрочестве достижение эмоциональной самостоятельности представляется им вообще неважным. В целом для девочек в этом возрасте характерны согласие с родительскими требованиями, озабоченность поддержанием эмоциональных отношений с семьей, склонность к воспроизводству образа жизни семьи, определение своих жизненных идеалов на основе родительских представлений.

Мальчики представляются более решительно противостоящими своей семье, в большинстве своем они склонны следовать внешним по отношению к своей семье моделям успеха и социальной жизни.

Они определяют свое будущее в терминах саморегуляции через те действия, которые предстоит осуществить. Хотя планы девочек на будущее также ориентированы на работу и образование, мало кто из них проявляет себя активно включенными в эти проблемы. Их планы реализации задуманного часто нереальны, когда девочки говорят о своих жизненных идеалах, темы карьеры и профессиональных достижений в них абсолютно отсутствуют. В большинстве случаев их заменяют темы будущих межличностных отношений — с мужем, с детьми, в своем окружении.

324

Группа сверстников используется мальчиком как средство поддержки попыток достичь независимости — порвать с семейными правилами и достичь свободы; для девочки же группа сверстников в основном служит для проявления эмоциональных межличностных отношений. Данное, довольно стереотипное, мнение было одновременно подтверждено Заззо (Zazzo, 1966) в исследованиях французских подростков. Заззо также констатировала у обследованных ею девочек общую установку на зависимость. Они критикуют и негативно оценивают женский пол, переоценивая в то же время мужской, девочки не солидарны друг с другом в своей группе и стремятся сблизиться с мальчиками. Но эта установка отмечена амбивалентностью. Хотя девочки и отвергают «женскую модель», они тем не менее проявляют глубокую солидарность с ней в тот момент, когда речь заходит об их собственном будущем, об их самореализации как будущих женщин. «Их планы на будущее свидетельствуют о меньшей склонности к утверждению своего Я, большей зависимости от другого: чувственный успех — это приоритетная цель, достижению которой они отдают себя, и, если судить по другим осознаваемым целям, принимаемый ими способ вхождения в общество содержит ту же установку на зависимость» (Zazzo, 1966, p. 375). Правоммерно задать вопрос: изменились ли эти довольно стереотипные модели поведения со времени данного исследования? В настоящее время никакие новые данные не позволяют усомниться, что большинство девочек-подростков и сегодня продолжают социализироваться в этом же плане, предпочитая те же роли.

Бардевик (Bardewick, 1971) обнаружил появление новых моделей женского образа жизни, в которых личная самореализация оценивается наравне с успехом в межличностных отношениях; женщины в основном происходят из среднего или высшего классов общества и включены в активную социальную деятельность. Данную точку зрения подкрепляют наблюдения Доуван и Адельсона. Эти авторы в конечном счете выделили в своей выборке некоторую группу «лично подвижных» девочек-подростков, стремящихся участвовать в жизни общества посредством личностной самореализации, а не благодаря социальному положению будущего мужа. Похоже, что число девочек-подростков, выбирающих такую модель социализации, возрастает в том случае, если их ближайшее социальное окружение ее поддерживает, но сегодня представляется все-таки очевидным, что число девочек, социализирующихся согласно классической модели, составляет большинство.

325

Д. Родительские модели и процесс социализации

Итак, можно полагать, что представление подростка о родителях развивается от образа, в котором отец ассоциируется с авторитетом, к большему «смешению» родительских образов с преобладанием чувств. Это подводит к классическому вопросу: какой тип родительского образа наиболее адекватен? Если этот вопрос сформулировать так, как это сделал Конджер: «Какой тип

образа родителя в наибольшей степени позволяет современному подростку противостоять непредсказуемому миру?» (Conger, 1977, p. 221), ответы здесь могут быть только умозрительными. Но если речь идет о влиянии моделей родительской власти на поведение подростков, то исчерпывающие в данной области работы Элдера позволяют определить его. Элдер обобщил суждения подростков о различных способах поведения их родителей, выделив 7 видов родительской власти:

автократичный — подросток не может ни выразить свою личную точку зрения, ни участвовать в

решениях, которые его касаются;

авторитарный — подросток может участвовать в обсуждении проблемы, но родители принимают окончательное решение, исходя из своего мнения;

демократичный — подросток вносит свой вклад в обсуждение проблемы и может сам принять какое-либо решение, однако, должен сообщить о нем родителям, от которых зависит окончательное утверждение решения;

эгалитарный — роли практически не дифференцированы, родители и подростки на равных участвуют в принятии решения;

разрешающий — подросток занимает более активную и влиятельную позицию в формировании решений;

попустительский — подросток имеет выбор — информировать или нет родителей о своих решениях;

игнорирующий — родители не знают о тех решениях, которые принял подросток, и он не информирует их.

Отцы чаще характеризуются как «автократичные» и «авторитарные» (35% случаев), чем матери (22%), что соответствует данным о характере представлений о родителях, которые уже приводились. По отношению к старшим подросткам родители чаще проявляют «разрешающее» поведение, что, впрочем, отчетливее выражено у матерей; авторитарные отцы твердо придерживаются избранного типа родительской власти. Кстати говоря, в многочисленных семьях родители чаще занимают авторитарную позицию, чем в малочисленных. Однако наиболее

326

значимые данные исследований Элдера — это данные о реакциях подростков на различные типы родительского поведения. Анализ того, как подростки оценивают модели родительской власти, показывает, что демократическая модель встречает наибольшее согласие подростков (около 90% подростков, имеющих таких родителей, считают, что правила хороши и обоснованы, в то время как автократическая модель встречает гораздо меньше согласных — 50%). Однако реакции подростков варьируют в зависимости от пола родителей: более доброжелательно принимается авторитарность отца (75%), чем матери (50%); мать, придерживающаяся разрешающего стиля поведения, оценивается более благоприятно, чем отец, играющий ту же роль.

Подростки, сталкивающиеся с демократическими, эгалитарными или разрешающими типами поведения родителей, редко испытывают чувство заброшенности, отверженности, в то же время оно характерно для половины тех, кто испытывает попустительскую, игнорирующую или автократическую модели родительского воздействия. Здесь также многое зависит от пола родителя, так как более часто причиной подобных чувств является авторитарная мать, нежели авторитарный отец.

Позднее Элдер (Elder, 1963) проанализировал влияние типа родительской власти на степень независимости подростка в принятии решений и его доверия к ним. Элдер установил, что демократическая модель в большей степени соответствует возникновению чувства независимости и доверия, особенно если родители объясняют свои решения. Сравнительное исследование, проведенное в Дании и США (Kandel, Lesser, 1972), дало близкие результаты, в обеих странах подростки, имеющие «демократических» родителей, считают, что пользуются достаточной свободой, отмечая, что к ним относятся как ко взрослым. В свою очередь, подростки автократичных родителей, редко обосновывающих свои решения, более зависимы и меньше доверяют собственным решениям.

Хотя исследования Элдера проведены много лет назад, они и сегодня актуальны, ибо ясно показывают, что воспитание, основанное на демократичной модели родительской власти, гарантирует постепенное развитие эмоциональной и поведенческой самостоятельности подростков, позволяя им освоить навык принятия решений. Авторитарная модель вызывает у них ощущение отверженности и зависимости, как, впрочем, попустительская и игнорирующая, хотя в двух последних случаях уместно задаться вопросом, идет ли речь о реальном опыте родительских обязанностей, или же о неспособности их исполнять.

327

Е. Образ отрочества у взрослых

Представления взрослых об отрочестве редко становятся предметом специального исследования. Однако вокруг этого вопроса часто возникает страстная полемика, доходящая до «открытых писем» одного поколения другому, то восхищенных, то полных осуждения. Отрочество — это своего рода зеркало, позволяющее взрослому увидеть себя подростком и прочувствовать изменения, пришедшие с возрастом, а сравнение этих двух эмоционально насыщенных образов может оказаться болезненным.

Приёр и Венсан (Prieur, Vincent, 1978) проанализировали итоги анкетирования 300 французских родителей, чтобы установить зависимость между двумя типами представлений: о своем отрочестве и о современных подростках. Исследователей интересовало, какие особенности представлений определяют характер отношений взрослого с подростками. Опрошенным

родителям в среднем было по 45 лет, их отрочество пришлось на середину 40-х гг., т. е. на годы войны или сразу же после нее.

Первое, что поражает в их воспоминаниях о собственном отрочестве, — это отсутствие впечатлений о семейных конфликтах. Респонденты утверждали, что не могут и представить возможность «бунта» против родительской власти. Подобная покорность сопровождалась своеобразным «размыванием» Я, свойственным им и по сей день. Образы родителей этих мужчин и женщин в основном структурировались

вокруг понятия власти и были очень стереотипизированы: отец, как правило, строг, а мать мягка и терпима. Воспоминания о «счастливом» отрочестве оказались связаны с ощущением взаимопонимания с отцом, в руках которого находился «ключ» гармоничного развития, во всяком случае этого поколения. И, как мы это подчеркивали выше, подобная модель преобладала во Франции вплоть до 70-х гг.

Мысленные обращения к современным подросткам образуют постоянный «экран», на который проецируются представления о собственном отрочестве: «Когда мы начинаем говорить о своей молодости, они считают нас «старыми развалинами», и эта молодость, пережитая в 1945 г., предстает как бессильный бунт, претерпевший множество изменений и потерявший всякую способность соответствовать требованиям современной эпохи».

Образ, который сохраняет взрослый о своем отрочестве, непостоянен и изменчив. Оценка своей юности колеблется между двумя полюсами: с одной стороны, отрочество предстает как законченный период жизни, имевший начало и конец, с другой — как нечто, живущее само по себе, продолжающее изменяться и

328

бросающее вызов времени. И если первое представление вызывает чувство разрыва и грусти, то второе — стремление к жизни и порыв.

Представление взрослого о современных подростках связано с образом собственной молодости, и, как это четко показали Приёр и Венсан, в зависимости от того, что именно привносят подростки в жизнь взрослого, они воспринимаются им как источник радости или же забот и тревог. Как мы уже отмечали, восприятие взрослыми современных подростков нередко негативно и выражается в терминах «недостатка»: радости жизни, тонуса, страстности... Факт переживания в прошлом «счастливого отрочества» абсолютно не влияет на то, позитивной или негативной окажется эта оценка, лишь актуализация того или иного полюса в представлении о собственном отрочестве определяет переживание отдаленности или близости. Если современные подростки воскрешают в моей памяти «законченный» образ того меня, каким я был когда-то, если они не пробуждают существующий во мне «развивающийся» образ, они вызывают негативные чувства. Впрочем, взрослые часто используют схожие категории для описания современных подростков и самих себя, какими они стали. Согласно Приёру и Венсану, понимание между поколениями основано на восприятии их сходства и может быть выражено следующим образом: «Сегодняшние подростки напоминают мне живущую во мне собственную юность, дарящую ощущение радости и полета». Но взаимосвязь поколений влечет потерю чувства общности со сверстниками, как если бы близость к молодежи возникла за счет отдаления от взрослых своего поколения.

Ж. Заключение

Изложенные на предыдущих страницах исследования не свидетельствуют о драматической картине становления независимости в подростковом возрасте, якобы отмеченной конфликтами, депрессиями, чувством вины или же семейными дразнами. Несомненно, разногласия между детьми и родителями нередки и служат скорее правилом, чем исключением, но чаще всего переход к самостоятельности происходит постепенно и не является травмирующим событием. Подростки и родители понемногу свыкаются с требованиями процесса взросления, а «выгоды» взрослого статуса особенно ярко выступают на фоне меланхолической ностальгии по утраченному детству. Впрочем, конфликты между родителями и подростками не обязательно порождаются в отрочестве: чаще всего их истоки лежат в детстве,

329

отмеченном либо недостатком родительской любви, либо родительской гиперопекой.

Изучение *эмансипации* подростков должно быть вписано в историческую перспективу, ибо именно она способствовала росту зависимости подростков и удлинению времени родительского контроля над ними. Судя же по цитированным работам, установление подростковой автономии является проблемой скорее родителей, чем самих подростков. В самом деле, исследование становления подростковой независимости углубляет понимание семьи и ее эмоциональной зрелости. Анализ содержания и интенсивности конфликтов приводит к родителям: воспитательным моделям, которых они придерживаются, ожиданиям, предъявляемым к собственным детям.

Мы видим сегодня упадок родительской авторитарности. Образ авторитарного отца, источника ссор и конфликтов, заменяется другим образом, больше похожим на материнский, которому свойственны большая эмоциональность, стремление к пониманию и близости.

Приведенные работы также со всей очевидностью показывают, что идея конфликта отцов и детей безосновательна. Конечно, в 60-е гг. движения за социальные права вывели молодежь в авангард движения протеста, что позволило поверить в разрыв между поколениями. Но здесь речь идет о проблеме, которая выходит далеко за рамки конфликта поколений, и если молодежь показала себя наиболее активно включенной в процесс борьбы за социальные права, то это потому, что данный вопрос имел для нее совершенно особое историческое значение. Эмпирические исследования Дуован и Адельсона (Douvan, Adelson, 1966) и Офферов (D. Offer, J. B. Offer, 1975) в Соединенных Штатах, Густафсона (Gustafson, 1972) в Швеции и Раттера (Rutter, 1980) в Англии

однозначно показывают, что большинство подростков разделяют ценности семейного окружения; конформность по отношению к родительским ценностям существенно перекрывает моменты конфронтации, и чаще всего в отношениях подростков с родителями преобладает солидарность.

Байярд Р. Т., Байярд Дж. ВАШ БЕСПОКОЙНЫЙ ПОДРОСТОК

Из книги; Байярд Р. Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный ребенок. — М.: Просвещение, 1991. С. 67—80.

Если вы испытываете трудности с ребенком, то, скорее всего, вы оба переживаете такого рода кризис, когда одна часть вашего «Я» стремится думать и поступать совершенно самостоятельно, а другая вынуждает вас соответствовать неким внешним требованиям, соображениям и целесообразностям.

Ребенок переживает кризис потому, что достигает возраста, в котором люди в нашем обществе начинают по-новому осознавать свою автономность и самостоятельность. Если мы посмотрим на ситуацию, в которой находится ребенок, то увидим, что до 11 — 12-летнего возраста он научается очень многому, но, весьма вероятно, по большей части он усваивал это от вас. Даже ребенок, который всячески этому сопротивляется, скорее всего, научится иному, просто подражая вам как родителю: научиться ходить, а не ползать, говорить, пользоваться во время еды не пальцами, а вилкой и ложкой, ходить одетым, а не голым, посещать школу и т. д.

После того как все это окажется усвоенным, для ребенка приходит время узнать еще кое-что не менее важное, еще полнее осознать, что он или она — человек, личность, существующая отдельно от вас или кого-либо еще, человек, распоряжающийся своей собственной жизнью. При нормальном развитии ребенок *должен* понять, что он, она не чья-то копия и что побуждения его или ее исходят не извне, а изнутри. Другими словами, для ребенка этого возраста оказывается крайне важным развить свою собственную идентичность. Для достижения такой цели ребенок должен принимать решения, которые отличались бы от ваших, просто для того, чтобы понять: он или она *может* порождать собственные идеи. Внутренняя потребность в этом начинает находить выражение у людей в нашем обществе где-то между одиннадцатью и шестнадцатью годами. В своей основе это вполне нормальное и положительное явление, означающее, что ребенок взрослеет, а отнюдь не то, что он или она ненавидит вас или становится хуже. Впоследствии, когда ребенок уже пройдет через все это и почувствует себя отдельным и самостоятельным человеком, он может вернуться к вам и даже осуществить многие из ваших идей и начинаний, но все это станет возможным только потому, что он сам захочет этого, реализуя таким образом, уже будучи взрослым(ой), свое собственное намерение.

331

Здесь нам хотелось бы подчеркнуть, что это внутреннее давление, вынуждающее ребенка принимать самостоятельные решения, является для него поистине мучительным. Ребенок оказывается в положении льва, для которого настало время выходить из клетки, принимать свои собственные решения, но который уже напуган всем этим. Безусловно, что-то в ребенке искренне нуждается в свободе — и это составляет главное направление развития, но обычно в нем существует и своего рода панический страх от мысли о действительной свободе. Очень велико искушение опять вбежать в «клетку», и большинство детей проделывают это по многу раз.

Способ, с помощью которого дети вновь забегают в «клетку», состоит в том, чтобы *вынудить кого-либо еще принимать решения за них*. Последовательность здесь примерно такова:

1. У ребенка появляется смелая мысль принять какое-то собственное ответственное решение.
2. Ощущение панического страха овладевает им или ею.
3. Ребенок совершает нечто, что, как он или она знают, заденет вас, с *тем чтобы вынудить вас принять решение*.
4. Вы реагируете на это и, осуществляя надзор, браня, указываете ему или ей, как следует поступить.

Если ребенку удастся вынудить вас или кого-либо еще сказать, как ему или ей следует себя вести, заставить присматривать за ним или ней, одобрять или не одобрять его или ее поведение, тогда сам ребенок уже не должен все это делать. Он или она теперь свободен(на) от необходимости принимать собственные решения. Теперь, имея над собой другого человека в качестве начальника, ответственного за принятие решений, ребенок может вновь возмутиться творимым над ним или над ней «диктатом», громко настаивать на своем стремлении получить свободу и в то же время делать все, что он или она хочет, не обременяя себя чувством ответственности.

Вновь и вновь проходить через такую последовательность не столь приятно, как может показаться на первый взгляд, и замкнутые, мрачные выражения лиц у многих из этих беспокойных подростков отражают типичное для них настроение. Все это неприятно, поскольку ребенок никогда не может исчерпать до конца, полностью реализовать эту свою позицию. Нечто, заключенное в самом ребенке, знает, что выход из данного положения отнюдь не в том, чтобы жить в клетке, просто подчиняясь решениям этих людей или игнорируя их, а в том, чтобы быть свободным и принимать собственные решения, и это нечто постоянно действует на подростка изнутри. Ребенок вновь и вновь побуждается к тому, чтобы выскользнуть на свободу, приняв

332

самостоятельное ответственное решение. Однако, все это похоже на выход из «клетки», сама мысль о котором снова вызывает страх, и поэтому ребенок быстро выбрасывает ее. Он или она

вновь делает так, чтобы спровоцировать вас или кого-либо еще забрать весь контроль в свои руки, вынуждает вас браниться или наказывать, одобрять или неодобрять, задавать вопросы, присматривать, говорить, что делать и что не делать. Как только вы прореагируете таким образом, ребенок вновь оказывается за дверью «клетки»; он

при этом, возможно, несчастлив, но по крайней мере в безопасности. Однако и это длится недолго, до тех пор, пока идея о необходимости распоряжаться собственной жизнью не всплывает в его сознании. Круг повторяется, и ребенок должен вновь и вновь манипулировать вами, чтобы вы по-прежнему оставались дома. Почти всегда и вы, и ваш ребенок не осознаете, что действуете по данной схеме, и если мы зададим вопрос, почему вы делаете все это, то вряд ли вы поймете, о чем в действительности вас спрашивают. И тем не менее весьма вероятно, что многое из описанного выше на самом деле происходит между вами. Мы можем также сказать, что в подобных ситуациях у ребенка вырабатывается пагубная привычка к отрицательному вниманию. Каждый раз, как только появляется возможность принять собственное ответственное решение, ребенок начинает вести себя так, чтобы спровоцировать вас принять ответственность на себя. Вы делаете это, осуществляя тем или иным способом надзор над ребенком с *помощью отрицательного внимания*, как бы говорящего ему: «Я же сказал(а): ты должен(на) *делать так-то и так-то*». Даже не осознавая всего этого, большинство подростков тем не менее очень хорошо понимают, что именно будет беспокоить их родителей и как использовать все это, чтобы спровоцировать их именно на тот совет, на ту степень ограничения, неодобрения или наказания, которые им нужны. В одной семье дети добивались этого, долго не ложась спать или обзывая родителей, в другой — говоря матери и отцу, что те о них не заботятся, или же отказываясь принимать ванну. Одна из известных нам девочек-подростков делала это таким образом: она напускала на себя совершенно невинный вид, а затем спрашивала у своего отца что-нибудь вроде следующего: «Папа, что ты думаешь о девочках, которые забеременели?» В то время ей еще не хотелось забеременеть, не испытывала она и интереса к тому, что думает ее отец на этот счет (так как это она уже знала), но такого рода вопрос давал ей именно ту степень встревоженного и обеспокоенного родительского внимания, которая убеждала ее, что отец по-прежнему ведет себя как ее настоящий сторожевой пес, а сама она ни за что не должна отвечать.

333

Для того чтобы оставаться в подчиненном, третируемом положении, требующем отрицательного внимания, дети провоцируют такого рода внимание не только с вашей стороны, но и со стороны любой другой власти; они делают также все возможное, чтобы усиливать и даже создавать такое внимание, где только возможно. Многие подростки рассказывают своим друзьям о жестокости, строгости или равнодушии своих родителей, которые для всего остального мира являются совершенно справедливыми людьми; умение описывать наихудшие стороны семейного воспитания считается настоящим шиком среди подростков. Ребенок добывается той безопасности, которую мы здесь имеем в виду, представляя себя в качестве непонятого, безнадёжного, конченого человека. А поскольку быть таким нельзя, не имея злодея рядом, ребенок просто обязан провоцировать кого только можно (скорее всего, вас!) принять роль настоящего диктатора. Но и этого недостаточно; ребенок должен постоянно провоцировать вас, чтобы удерживать и вас, и самого себя в этих ролях. Некоторые стычки между вами и вашим ребенком могут быть в большей степени вызваны попытками ребенка вновь вынудить вас принять эту диктаторскую позицию, нежели теми вопросами, по поводу которых, как вы думаете, идет, спор.

Мы утверждаем: многое из того, что расстраивает вас в поведении ребенка, совершается им или ею не потому, что это так уж забавно и приятно само по себе, и не потому, что ребенок ненавидит вас, но *для того, чтобы заставить вас уделить ему или ей отрицательное внимание и тем самым спасти от необходимости принимать собственные ответственные решения*. Другими словами, ребенок привыкает к отрицательному вниманию как к своего рода наркотику, тогда как вы оказываетесь в положении поставщика, торговца этим наркотиком. Если развить аналогию еще дальше, то можно сказать, что подобный наркотик также оказывает весьма пагубное, разрушительное действие на ребенка; ваше отрицательное внимание на самом деле поощряет его уклоняться от принятия самостоятельных ответственных решений, непосредственно относящихся к его жизни.

Короче говоря, то, что ребенок, скорее всего, *получает от* родителей в подростковом возрасте, — это отрицательное внимание: брань, осуждение, обеспокоенный совет, разного рода свидетельства неодобрения его поведения, а подчас и преисполненные еще большего отчаяния попытки контроля. То же, в чем ребенок действительно *нуждается* в этой ситуации, — это помощь, содействие и поощрение выбора линии поведения на принятие собственных решений.

334

Кон И. С.

САМОСОЗНАНИЕ И ОБРАЗ «Я»

Из книги: Кон И. С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1982. С. 57-69 Важнейший психологический процесс юношеского возраста — становление самознания и устойчивого образа «я». <...>

Биогенетическая школа в психологии выводила рост самосознания и интереса к собственному «я» у подростков и юношей непосредственно из процессов полового созревания. Половое созревание,

скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т. п. действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. Но ведь ребенок рос, менялся, набирал силу и до переходного возраста, что тем не менее не вызывало у него тяги к интроспекции. Если это происходит теперь, то прежде всего потому, что физическое созревание является одновременно социальным символом, знаком повзрсления, возмужания, на который обращают внимание и за которым пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка, изменение структуры его социальных

ролей и уровня притязаний — вот что в первую очередь актуализирует вопрос: «Кто я?» Постановка этого вопроса — закономерный результат всего предшествующего развития психики. Рост самостоятельности означает не что иное, как переход от системы внешнего управления к *самоуправлению*. Но всякое управление требует информации об объекте. При самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе, т. е. *самосознание*. Уровень самосознания и степень сложности, интегрированности и устойчивости образа «я» тесно связаны с развитием интеллекта.

Развитие абстрактно-логического мышления означает появление не только нового интеллектуального качества, но и новой потребности. У подростков и юношей появляется непреодолимое тяготение к абстракции, теоретизирование становится насущной психологической потребностью. Ребята готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых они ничего не знают. <...>

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира, которое равнозначно для юноши настоящей коперниковской революции. <...>

Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток и юноша открывают целый

335

мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. <...>

Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «я» еще неопределенно, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении. <...>

Не менее важно для развития самосознания и сознание своей преемственности, устойчивости *во времени*.

Для ребенка из всех измерений времени самым важным, а то и единственным, является настоящее — «сейчас». Ребенок слабо ощущает течение времени. Детская перспектива в прошлое невелика, все значимые переживания ребенка связаны только с его ограниченным личным опытом. Будущее также представляется ему только в самом общем виде.

У подростка положение меняется. Прежде всего с возрастом ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция продолжается и в старших возрастах: пожилые люди, говоря о времени, выбирают обычно метафоры, подчеркивающие его скорость, — бегущий вор, скачущий всадник и т. д., юноши — статические образы: дорога, ведущая в гору, спокойный океан, высокий утес.

Развитие временных представлений тесно связано как с умственным развитием, так и с изменением жизненной перспективы ребенка. Восприятие времени подростком еще остается дискретным и ограничено непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. <...>

Но как сознание своей единственности и особенности приводит подростка к открытию одиночества, так чувство текучести и необратимости времени сталкивает его с проблемой конечности своего существования и понятием смерти, занимающей важное место в юношеских размышлениях и дневниках. Мысль о неизбежности смерти вызывает у многих старшеклассников смутение и ужас. <...>

336

Конечно, так драматично вопрос ставится не всегда. Не все старшеклассники, не говоря уже о подростках, расположены и способны к философской рефлексии. Одни уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррационального детского страха, которого юноша стыдится. Некоторые педагоги считают, что, чем меньше старшеклассник задумывается о печальных вещах, тем лучше. Но этот бездумный «оптимизм» опасен. Именно отказ от детской мечты о личном бессмертии и принятие неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни, о том, как лучше прожить отпущенный ему ограниченный срок. Бессмертному некуда спешить, незачем думать о самореализации, бесконечная жизнь не имеет конкретной цены. Иное дело — человек, сознавший свою конечность. Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением о том, будто время остановилось. Как справедливо замечает Э. Эриксон, чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Юноша попеременно чувствует себя то очень молодым, даже совсем маленьким, то, наоборот,

донельзя старым, все испытавшим. Надежда на личное бессмертие или заменяющую ее бессмертную славу перемежается страхом старости. <...>

Свойства человека как индивида формируются и осознаются раньше, чем личностные свойства. Отсюда — неодинаковое соотношение «телесных» и морально-психологических компонентов «я». Подростки и юноши особенно чувствительны к особенностям своего тела и внешности, они сопоставляют свое развитие с развитием товарищей. <...>

Юноши и девушки придают важное значение тому, насколько их тело и внешность соответствуют стереотипному образцу «маскулинности» или «фемининности». При этом юношеский эталон красоты и просто «приемлемой» внешности нередко бывает завышенным, нереалистичным. <...>

Поскольку наружность — важный элемент юношеского самосознания, учителям и родителям полезно знать, какие аспекты ее чаще всего вызывают у ребят беспокойство (в острых случаях нужна консультация психотерапевта).

У мальчиков самым частым источником тревоги является недостаточный, по их мнению, рост, с которым, как мы уже видели,

337

ассоциируется общая «маскулинность», и т. д. Много неприятностей доставляет старшекласникам кожа. <...> Многие юноши и девушки болезненно реагируют на появление прыщей, угрей и т. п.

Важной проблемой является ожирение, избыточный вес. Юношеские стереотипы красоты в этом отношении не отличаются от взрослых. Но, не говоря уже о конституциональных особенностях, как раз накануне полового созревания у многих подростков образуются жировые накопления, составляющие своего рода энергетический резерв организма. Полноту, даже временную, болезненно переживают и девочки, и мальчики. <...>

С возрастом озабоченность внешностью обычно уменьшается. Человек привыкает к своей внешности, принимает ее и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. На первый план выступают теперь другие свойства «я» — умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависит успешность деятельности и отношения с окружающими. Насколько объективны, адекватны человеческие самооценки и как меняется это свойство с возрастом? Проверку адекватности самооценочных суждений затрудняют различия в объектах и способах самооценки. <...>

В общем и целом адекватность самооценок с возрастом, по-видимому, повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские более объективны, чем подростковые. Сказывается большой жизненный опыт, умственное развитие и стабилизация уровня притязаний. Но тенденция эта не является линейной. Надо учитывать изменение с возрастом самих критериев самооценки. <...>

Психологи предпочитают изучать возрастную динамику не отдельных самооценок, а структуры образа «я» в целом.

Судя по имеющимся данным, *когнитивная сложность* и *дифференцированность* элементов образа «я» последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши — больше, чем подростки, подростки — больше, чем дети: растет и обобщенность осознаваемых качеств, причем это тесно связано с развитием интеллекта.

Интегративная тенденция, от которой зависит *внутренняя последовательность, целостность* образа «я», также усиливается с возрастом, но несколько позже. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем

338

детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних *содержательных противоречий* самосознания, которые служат источником дальнейшего развития. <...>

Данные об *устойчивости* образа «я» не совсем однозначны. В принципе она, как и устойчивость прочих установок и ценностных ориентации, с возрастом увеличивается. Описывая себя через определенные промежутки времени, взрослые делают это более последовательно, чем юноши подростки и дети. Самоописания взрослых меньше зависят от случайных, ситуативных обстоятельств. Однако в подростковом возрасте и ранней юности самооценки иногда меняются очень резко. Кроме того, личностные черты, из которых складывается образ «я», обладают, как мы видели, объективно разной степенью устойчивости, да и разные индивиды меняются далеко не в одинаковой степени. Это серьезно затрудняет получение достоверных, сопоставимых результатов.

То же нужно сказать и о *контрастности, степени отчетливости* «я». Здесь также происходит рост: от детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ «я» становится одной из центральных, главных установок личности, с которой она соотносит все свое поведение. Однако с изменением *содержания* образа «я» существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В юношеском возрасте масштаб самооценок заметно укрупняется; «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение. Повышение степени *осознанности* своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое индивид производит на окружающих, и, как следствие этого, застенчивость. В ранней юности это бывает часто.

Личко А. Е.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Из книги: Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. С. 31—51

ДЕЛИНКВЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Под делинквентным поведением подразумевается цепь проступков, провинностей, мелких правонарушений (от лат. Delinquo — совершить проступок, провиниться), отличающихся от криминала, т. е.

наказуемых согласно Уголовному кодексу серьезных правонарушений и преступлений. Делинквентность обычно начинается со школьных прогулов и приобщения к асоциальной группе сверстников. За этим следуют мелкое хулиганство, издевательство над младшими и слабыми, отнимание мелких карманных денег у малышей (на сленге делинквентных подростков обозначается выражением «трясти деньги», малыша заставляют прыгать, чтобы услышать, не зазвенят ли у него монеты), угон (с целью покататься) велосипедов и мотоциклов, которые потом бросают где попало. Реже встречаются мошенничество, мелкие противозаконные спекулятивные сделки («фарцовка»), вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединяться «домашние кражи» небольших сумм денег. Все эти действия в несовершеннолетнем возрасте не являются поводом для наказания в соответствии с Уголовным кодексом СССР и союзных республик, да и у взрослых подобное поведение чаще служит предметом разбирательства товарищеских судов и причиной административных взысканий. Однако подростки могут проявлять большую делинквентную активность и тем причинять много беспокойства. Обычно именно делинквентность служит наиболее частой причиной разбирательств в комиссиях по делам несовершеннолетних при местных Советах народных депутатов. Иногда все эти нарушения поведения называют «девиант-ным поведением», что не совсем точно отражает суть дела. Де-виантность — отклонение от принятых норм — понятие более широкое, оно включает не только делинквентность, но и другие нарушения поведения от ранней алкоголизации до суицидных попыток.

Подростковая делинквентность в подавляющем большинстве имеет чисто социальные причины — недостатки воспитания, прежде всего. От 30 до 85% делинквентных подростков, по данным

340

разных авторов, вырастают в неполной семье, т. е. без отца, или в семье деформированной — с недавно появившимся отчимом или, реже, с мачехой.

Немалое значение имеют безнадзорность, воспитание по типу «гипопротекции» (Jenkins R., 1969; Вдовиченко А. А., 1976; Гурьева В. А., Гидикин В. Я., 1980). Росту делинквентности среди подростков способствуют социальные потрясения, влекущие безотцовщину и лишаящие семейной опеки; примером в нашей стране может послужить армия беспризорников после гражданской войны, достигавшая более четырех миллионов (Миньковский Г. М., 1965).

ПОБЕГИ ИЗ ДОМУ И БРОДЯЖНИЧЕСТВО

Побеги из дому и бродяжничество иногда также рассматриваются как одна из форм делинквентности. Однако, по нашим данным, делинквентность лишь в 1/3 случаев (от 55% у гипертимов до 15% у эпилептоидов) сочетается с побегами из дому. Последние могут быть совершенно не связаны с делинквентностью и поэтому, с нашей точки зрения, представляют особую форму нарушений поведения. <...>

Побеги нередко начинаются еще в детстве, до начала пубертатного периода. Может быть, поэтому данная форма нарушений поведения лучше других исследована детскими психиатрами. Первые побеги у детей обычно совершаются в страхе наказания или как реакция оппозиции, а по мере повторения превращаются в «условно-рефлекторный стереотип» (Сухарева Г. В., 1959). Наиболее обстоятельно побеги у детей и подростков были систематизированы Н. Stutte (1960), который выделил: 1) побеги как следствие недостаточного надзора, в целях развлечения и удовольствия; 2) побеги как реакцию протеста на чрезмерные требования или на недостаточное внимание со стороны близких; 3) побеги как реакцию тревоги из страха наказания у робких и забитых; 4) «специфически-пубертатный побег» вследствие фантазерства и мечтательности и др.

При определенных социальных условиях побеги подростков из дому могут приобретать эпидемический характер. Примерами тому служат массовое беспризорничество в нашей стране в период гражданской войны и послевоенной разрухи, а в США 1929 год — время тяжелого экономического кризиса. В обоих случаях подростков из дому гнали голод и нужда. Менее понятным оказалось массовое распространение побегов в США в 60—70-е годы. Как сообщалось в United States News and World Report (24th April, 1972; 3d September, 1973), если в 1929 г., в тяжелый год кризиса, из дому убежало 200 тыс. подростков, то в 1963 г. —

341

300 тыс., в 1970 г.—600 тыс., а в 1972 г. число беглецов достигло почти миллиона! С конца 70-х годов побеги как будто несколько пошли на убыль. Однако число сбежавших из дому девочек стало превышать число беглецов-мальчиков.

В качестве причин массовых побегов в США приводятся безнадзорность, ссоры с родителями, «протест школе, семье, всему образу жизни», поиск приключений и «свободы». Предполагается, что рост числа побегов связан с такими неблагоприятными социальными сдвигами в американской жизни, как рост числа разводов (в 1972 г. число разводов в США достигло 33% от числа заключенных браков). <...>

В последнее время беглецов стало заменять «уличное племя» (street people), к которому относят подростков, формально из дому не сбежавших, но приходящих домой лишь для ночного сна, и то не всегда. Эти подростки вовсе не считают свое положение тяжелым или трудным. Они часто

происходят из внешне благополучных семей среднего достатка. Свою жизнь на улице со злоупотреблением наркотиками, сексуальной свободой, поисками пищи и места для ночлега, стычками с полицией они находят интересной и увлекательной. Отношения с родителями у них обычно бывают крайне напряженными. Они особенно склонны винить отца. По их словам, родители не относятся к ним как к самостоятельным людям, не принимают их всерьез. Девочки особенно негодуют по поводу осуждения родителями их манеры одеваться,

выбирать друзей, развлечения и т. п. Речь, как правило, идет о постепенном, но неуклонном накоплении взаимного недовольства, которое предшествует побегу (Howell M. et al., 1973). На основании данных А. У. Нураевой (1973) можно выделить следующие типы побегов у подростков.

Эмансипационные побеги. Эти побеги являются у подростков наиболее частыми (46%) и совершаются, чтобы избавиться от опеки и контроля родных или воспитателей, от наскучивших обязанностей и понуждений и отдаться «свободной», «веселой», «легкой» жизни. Начало этих побегов падает в основном на возраст 12—15 лет. Поводом для первого побега нередко являются ссоры, вернее, столкновения с родителями или воспитателями интерната. Но не страх перед ними, а жажда освободиться от надзора, надоевшего режима, наскучившего образа жизни толкает к побегу. Эмансипационные побеги часто совершаются с одним-двумя приятелями, или таковые приобретаются в процессе самого побега. В 85% случаев этим побегам предшествуют прогулы занятий, в 75% случаев они сочетаются с делинквентностью, в 32% — с алкоголизацией во время побега. <...>

342

Импунитивные побеги (от англ. impunity — безнаказанность). Этот вид побегов составил 26%. Чаще всего первые побеги были следствием жестокого обращения, суровых наказаний, «расправ» со стороны родных или товарищей по интернату. Побегу способствовало положение изгоя или «Золушки» в семье, преследования со стороны соучеников в интернате или школе. Подобные побеги обычно совершаются в одиночку. Во время них все поведение подростка строится так, чтобы забыться, отвлечься от тяжелой ситуации, толкнувшей на бегство. Другие проступки во время побегов обычно всячески избегаются. Например, деньги на еду добываются собиранием пустых бутылок, продажей собранных цветов, но не воровством. Вероятно, суждение об опасности суицидов во время побегов (Жезлова П. Я., Скуратович Г. А., Чомарян Э. А., 1981) относится именно к импунитивному их типу. Однако повторные побеги становятся стереотипной поведенческой реакцией на любую трудную ситуацию. Во время повторных побегов уже нередко ищут попутчиков и может присоединиться делинквентность.

Возраст начала импунитивных побегов весьма различен — от 7 до 15 лет. В 16—17-летнем возрасте вместо побега, возможно, выискивается иная форма отделения от семьи (например, поступление на учебу или работу с общежитием и т. п.). <...>

Демонстрационные побеги. Эти побеги у подростков были следствием реакции оппозиции и наблюдались в 20% случаев. Их первый отличительный признак — обычно относительно небольшой ареал: убегают недалеко или в те места, где надеются быть увиденными, пойманными и возвращенными. В побеге ведут себя так, чтобы обратить на себя внимание окружающих. Причиной таких побегов является стремление привлечь к себе особое расположение близких или вернуть их внимание, утраченное или ослабленное ввиду каких-либо причин (например, болезнь сиблинга или появление отчима). Иногда подросток требует не только внимания, а каких-то преимуществ, выполнения каких-то его желаний, определенных благ, особенно тех, которые позволили бы ему возвыситься в глазах сверстников. Демонстративные побеги могли начинаться на всем протяжении подросткового возраста — от 12 до 17 лет. <...>

Дромоманические побеги. Этот вид побегов и бродяжничества является самым редким в подростковом возрасте (только 9% обследованных нами подростков-беглецов). Этим побегам предшествует внезапно и беспричинно изменившееся настроение («какая-то скука», «тоска»). Возникает немотивированная тяга к перемене обстановки, в дальние места. В побег пускаются

343
в одиночестве, попутчики отсутствуют или приобретаются случайно. Ареал быстро расширяется от побега к побегу. Во время побега внезапно появляется желание вернуться домой — возвращаются измученные, притихшие, послушные. Причину побега объяснить не в силах, поступка своего стыдятся, и слишком большая настойчивость при расспросах может толкнуть на новый побег. Дромоманические побеги могут сочетаться с дисфориями и расстройствами влечений в виде гиперсексуальности, стремления напиваться пьяными «до отключения», садо-мазохистическими действиями. Некоторые подростки отмечали, что во время таких побегов резко снижается аппетит, они спят гораздо меньше обычного, все время находятся в каком-то необычном, взвинченном состоянии. <...>

РАННЯЯ АЛКОГОЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ТОКСИКОМАНИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

К ранней алкоголизации должны быть отнесены знакомство с опьяняющими дозами алкоголя в возрасте до Шлет и более или менее регулярное употребление спиртных напитков в возрасте 17—18 лет. Таким образом, речь здесь идет не о раннем алкоголизме, а о подростковом эквиваленте бытового пьянства взрослых. Однако ряды взрослых алкоголиков пополняются в основном за счет тех, кто начинает выпивать с подросткового возраста. По данным Г. В. Морозова и А. К. Качаева (1976), при бытовом пьянстве взрослых алкоголизация начинается в 76% случаев до 20 лет, в том числе в 49% — в подростковом возрасте. Ранняя алкоголизация часто возникает поначалу как одно из проявлений делинквентности. Не случайно среди делинквентных подростков, состоящих

на учете в милиции, 38% злоупотребляли алкоголем (Гурьева В. А., Гиндикин В. Я., 1980). Первые выпивки совершаются, как правило, тайком от взрослых со «своей» группой сверстников. Мотивами здесь служат и нежелание «отстать» от товарищей, и любопытство, и ложно понимаемый путь к взрослости. Но при повторных выпивках может появиться новый мотив— желание испытать «веселое настроение», чувство расторможенности, самоуверенности и т. п. Тогда алкоголизация становится формой токсикоманического поведения. С той же целью и также в компании товарищей могут использоваться не только алкоголь, но и

другие дурманные средства, способные вызвать необычное повышение настроения и дать испытать неизведанные еще до того ощущения и переживания вплоть до галлюцинаций. <...>

344

Токсикоманическое поведение еще не свидетельствует о формировании токсикомании, в частности, алкогольной. Последней присуще появление сперва психической, а затем физической зависимости от алкоголя. У подростков на формирование психической зависимости сильно влияет реакция группирования со сверстниками.

Групповая психическая зависимость. Это — особый подростковый феномен, описанный Ю. А. Строгановым и В. Г. Капанадзе (1978). В этих случаях потребность в выпивке возникает немедленно, как только подростки попадают в «свою» компанию. За пределами «своей» группы пока еще нет тяготения к вину, с чужими и малознакомыми не пьют. Отрыв от «своей» группы сразу же прекращает алкоголизацию. Наличие групповой психической зависимости еще не свидетельствует о наличии алкоголизма, а лишь является угрожающим предшественником его.

Индивидуальная психическая зависимость. Этот феномен является уже ранним признаком алкоголизма. Здесь подросток начинает активно выискивать любой повод и ситуацию для выпивки. Отрыв от своей группы ведет сразу же к поиску другой подростковой алкоголизирующей компании. Неалкогольные дурманные средства нередко начинают использоваться в одиночку. <...>

Актуальным для подросткового возраста является не алкоголизм, а склонность к алкоголизации. Ее выявление, установление контингентов и индивидуумов, подозрительных в отношении повышенного риска равной алкоголизации, было бы важной предпосылкой для целенаправленной психопрофилактической работы (Муратова И. Д. и др., 1978).

ДЕВИАЦИИ СЕКСУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Подростковый возраст — период формирования сексуального влечения, которому свойственны недостаточная дифференцированность и повышенная возбудимость («юношеская гиперсексуальность»), а также незавершенность половой идентификации в психологическом смысле (Кон И. С., 1979). Поэтому под влиянием ситуативных фактов легко могут возникнуть девиации сексуального поведения. Наиболее угрожаемыми в этом отношении являются как акселерированные, так и инфантильные подростки. У первых сильное половое влечение возникает задолго до социальной зрелости. У инфантильных в силу реакции гиперкомпенсации иногда рождается стремление «не отстать» и даже «обогнать» сверстников в сексуальном отношении. В других случаях они оказываются предметом совращения

345

более развитых подростков и в силу своей инфантильности бывают неспособными им противостоять.

Возникающие в подростковом возрасте **девиации** сексуального поведения бывают сходными с истинными перверзиями (гомосексуализм, эксгибиционизм и др.). Но в отличие от истинных перверзий, которые также могут впервые выявляться в подростковом возрасте, подобные девиации всегда ситуативно обусловлены и являются переходящими. Обычно по миновании подросткового возраста и с началом нормальной половой жизни от них не остается и следа. Лишь в некоторых неблагоприятных случаях, становясь дурной привычкой, эти сексуальные девиации могут сохраняться наряду с нормальной половой жизнью или возобновляться при ее вынужденных перерывах (ложные перверзии).

Транзиторные подростковые девиации сексуального поведения могут проявляться в разных формах.

Онанизм. У подростков онанизм в настоящее время не принято рассматривать как патологическое явление (Исаев Д. Н. и др., 1979), если только он не начинается ранее 14 лет, не достигает чрезмерной интенсивности (до нескольких раз в день), не сочетается с невротическими симптомами и не сопровождается депрессивной реакцией на невозможность от него избавиться. Считается, что не менее 70% подростков мужского пола и около 15 — 20% женского пола после 14 лет регулярно занимаются онанизмом. Принято говорить о «мастурбации периода юношеской гиперсексуальности» (Общая сексопатология, 1977) и связывать ее с тем, что сексуальное влечение возникает гораздо раньше возможности вступить в брак.

Не следует рассматривать как патологический феномен и «групповой», «совместный», «подражательный» онанизм, когда мастурбацией занимаются двое или несколько подростков одновременно на виду друг у друга. Эта форма сексуальной активности тесно сопряжена с подростковой реакцией группирования, имитацией поведения сверстников. Однако взаимный онанизм может быть первым проявлением гомосексуальных склонностей.

Петтинг. Эта форма удовлетворения полового влечения представляет собой нечто среднее между онанизмом и настоящим половым сношением и заключается во взаимном раздражении эрогенных зон (без интродитуса) до оргазма (Общая сексопатология, 1977). Практикуется обычно в гетеросексуальных сношениях. Подростки прибегают к петтингу, так как при этом не разрушается hymen у девочек и, по их представлению, петтинг абсолютно защищает от беременности. По

данным Р. Hertoft (1969), петтинг практикуют около 30% подростков.

346

Ранняя половая жизнь. Ранние половые сношения гетеросексуального типа могут рассматриваться как патологическая девиация, если только они начинаются до того, как наступило достаточное физическое созревание. Его признаками у юношей служат лобковое оволосение по мужскому типу, появление растительности на щеках, груди, средней линии живота, установившийся мужской тембр голоса, замедление роста тела. В наших широтах в настоящее время у юношей такое созревание чаще всего

достигается к 16—18 годам. У девушек подобная зрелость (регулярные месячные, остановка роста) наступают в 15—17 лет.

Половая жизнь до юридического совершеннолетия (в РСФСР официальный брачный возраст — с 18 лет, в УССР и некоторых других республиках — с 16 лет), но при наличии достаточной физической зрелости может расцениваться как нежелательное явление с социальной точки зрения, но не как патологическая девиация. <...>

Подростковый промискуитет. Частые половые сношения с непрерывной сменой партнеров встречаются в некоторых асоциальных подростковых компаниях. Промискуитет нередко сочетается с ранней алкоголизацией, особенно у девочек (Илешева Р. Г., 1978). В состоянии алкогольного опьянения у одних растормаживаются влечения, у других — наступает пассивная подчиняемость более старшим и более активным партнерам, в асоциальных компаниях срабатывает также реакция имитации. У девочек промискуитет как форма сексуального поведения склонен закрепляться, и тогда стремление к постоянной смене партнера становится чем-то вроде ложной перверзии.

Транзиторный подростковый гомосексуализм. Эта девиация является ситуативно обусловленной — его проявления сильны в закрытых учреждениях, где сосредотачиваются подростки одного пола. У старших подростков он бывает вызван сильным влечением при отсутствии объектов противоположного пола, у младших — подражанием, соблазном, иногда — понуждением со стороны старших. От взаимного онанизма и поцелуев, оставляющих кровоподтеки на теле, переходят к взаимному петтингу, сосанию половых органов, а мальчики — даже к педерастическим актам — введению penis в anus партнера. У подростков мужского пола транзиторный подростковый гомосексуализм встречается чаще, чем у девочек.

Причина транзиторного подросткового гомосексуализма состоит в том, что периоду становления полового влечения свойственна его малая дифференцированность, что отметил еще А. Моль (1893). В отличие от истинного при транзиторном подростковом

347

гомосексуализме объект противоположного пола всегда остается более привлекательным. В присутствии представителей противоположного пола своего возраста, даже без всякой половой близости с ними, гомосексуальные склонности блекнут. <...>

Первые проявления истинного гомосексуализма также падают на подростковый возраст.

Дифференциально-диагностическими признаками зарождения истинного гомосексуализма в отличие от транзиторного подросткового служат полное отсутствие влечения к сверстникам противоположного пола, даже чувство отвращения при представлении и физической близости с ними, эротические сновидения во время поллюций исключительно гомосексуального содержания. В старшем подростковом возрасте к этому присоединяется активный поиск гомосексуальных партнеров, а также ситуаций, где можно увидеть обнаженными гениталии представителей своего пола (общественные бани, туалеты и т. п.). Женственная внешность у юношей и, наоборот, маскулинизированность у девушек сами по себе еще не свидетельствуют о гомосексуальных склонностях.

Другие транзиторные сексуальные девиации в подростковом возрасте. Сюда относятся более редкие случаи вуайеризма (подглядывания за обнаженным телом, особенно гениталиями противоположного пола), эксгибиционизма (выставление напоказ собственных обнаженных гениталий, у мальчиков — обычно эрегированного полового члена), манипуляции над половыми органами малолетних или животных и т. п. Обычно эти действия сопровождаются мастурбацией или она следует за ними. Но все это встречается не как стойкая перверзия, а как случайные эпизоды, обычно на высоте полового возбуждения.

Более стойкой перверзией, также проявляющейся с подросткового возраста, является своеобразный фетишизм. Такие подростки занимаются онанизмом, переодеваясь в белье и платье противоположного пола, или используют для онанизма предметы туалета противоположного пола. <...>

СУИЦИДАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Термин «суицидальное поведение», распространившийся в последние годы (Stanley E., Barter J., 1970), объединяет все проявления суицидальной активности — мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. Этот термин особенно применим к подростковому возрасту, когда суицидальные проявления отличаются многообразием.

С 60-х годов нашего столетия суицидальное поведение подростков стало весьма актуальной проблемой в развитых капиталистических странах. <...>

348

Отмечается, что до 13 лет суицидные попытки чрезвычайно редки. С 14—15 лет суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16— Шлет (Otto U., 1972). По нашим данным. 32% попыток приходится на 17-летних, 31% — на 16-летних, 21% — на 15-летних, 12% — на 14-летних и 4% — на 12-13-летних. По одним данным, суицидные попытки более часты у мальчиков (Michaux L., 1953), по другим — у девочек (Otto U., 1972).

<...> Суицидальное поведение у подростков — это в основном проблема «пограничной психиатрии», т. е. области изучения психопатий и непсихотических реактивных состояний на фоне акцентуации характера. Лишь 5% суицидов и попыток падает на психозы, в то время как на психопатии — 20 — 30%, а все остальное — на так называемые «подростковые кризы» (Michaux L., 1953, Otto U., 1972). По нашим данным, среди совершивших попытки подростков соотношение числа психопатий и акцентуаций характера приблизительно одинаково.

Лишь в 10% случаев у подростков имеется истинное желание покончить с собой (покушение на самоубийство), в 90% суицидальное поведение подростка — это «крик о помощи». Не случайно 80% попыток совершается дома, притом в дневное или вечернее время, т. е. крик этот адресован к близким прежде всего.

Частота завершенных суицидов по сравнению с попытками в подростковом возрасте относительно невелика. По американским данным (Jacobziener H., 1965), завершается лишь 1% попыток, по скандинавским — 28% у мальчиков и 3% у девочек (Otto U., 1972). Величина, указанная для мальчиков, несомненно, представляется завышенной. Суицидные действия у подростков часто носят «несерьезный», демонстративный характер, могут приобрести черты «суицидального шантажа» (Michaux L., 1953). Однако именно в подростковом возрасте дифференциация между истинными покушениями и демонстративными действиями бывает чрезвычайно затруднена. Нашим сотрудником А. А. Александровым (1973), наряду с истинной суицидальностью и демонстративным поведением, у подростков выделен особый тип «неясных» попыток, где все действия определялись необыкновенно сильным аффектом при угнетении рассудочной деятельности. В силу этого отнести эти попытки к истинным, обдуманым или к демонстративным часто бывает совершенно невозможно. Малоопасный для жизни способ мог быть выбран чисто случайно.

Демонстративное суицидальное поведение. Это — разыгрывание театральных сцен с изображением попыток самоубийства безо всякого намерения действительно покончить с собой, иногда с расчетом, что вовремя спасут. Все действия предпринимаются

349

с целью привлечь или вернуть утраченное к себе внимание, разжалобить, вызвать сочувствие, избавиться от грозящих неприятностей (например, наказаний за совершенные правонарушения или проступки), или, наконец, чтобы наказать обидчика, обратив на него возмущение окружающих, или доставить ему серьезные неприятности. Место, где совершается демонстрация, свидетельствует обычно о том, кому она адресована: дома — родным, в компании сверстников — кому-либо из ее членов, при аресте — властям и т. п.

Следует, однако, учитывать, что демонстративные по замыслу действия вследствие неосторожности, неправильного расчета или иных случайностей могут обернуться роковыми последствиями. Оценка поступка как демонстративного требует тщательного анализа всех обстоятельств.

Аффективное суицидальное поведение. Сюда относятся суицидные попытки, совершаемые на высоте аффекта, который может длиться всего минуты, но иногда в силу напряженной ситуации может растягиваться на часы и сутки. В какой-то момент здесь обычно мелькает мысль, чтобы расстаться с жизнью, или такая возможность допускается. Тем не менее здесь обычно имеется больший или, меньший компонент демонстративности. Существует целая гамма переходов от импровизированного на высоте аффекта суицидального спектакля до почти лишенного всякой демонстративности истинного, хотя и мимолетного, желания покончить с собой. В первом случае речь идет о демонстративном поведении, но развертывающимся на фоне аффекта — аффективная демонстрация. В других случаях аффективная суицидная попытка может быть обрамлена демонстративными действиями, желанием, чтобы смерть «произвела впечатление». Наконец, истинное покушение на самоубийство может совершаться также на высоте аффективной реакции интрапунитивного типа.

Истинное суицидальное поведение. Здесь имеет место обдуманное, нередко постепенно выношенное намерение покончить с собой. Поведение строится так, чтобы суицидная попытка, по представлению подростка, была эффективной, чтобы суицидным действиям «не помешали». В оставленных записках обычно звучат идеи самообвинения, записки более адресованы самому себе, чем другим, или предназначены для того, чтобы избавить от обвинений близких. Социально-психологические факторы играют важную роль в стимуляции всех видов суицидального поведения. Например, в мае 1968 г. во время «молодежного бунта» во Франции суицидные

350

попытки среди подростков почти исчезли. Среди социально-психологических факторов на первое место выдвигается семейная дезорганизация (Otto U., 1972). Подчеркивается значение утраты родителей, особенно в возрасте до 12 лет, распад семьи вследствие развода. Отец в семье вообще часто отсутствует или играет пассивную роль при властной и деспотичной матери. Обращается также внимание на «школьные проблемы», на роль дезадаптации в учебе и труде, особенно у мальчиков, на утрату контактов с товарищами (Otto U., 1972).

Эти проблемы часто возникают у подростков, у которых невысокий интеллект сочетается с выраженной сенситивностью.

«Сексуальные» проблемы обычно бывают дополнены другими, не менее важными факторами дезадаптации. Разрыв с возлюбленными толкает на суицидные попытки, если этот разрыв сочетается с унижением чувства собственного достоинства или если имелась чрезвычайно

сильная эмоциональная привязанность, встречающаяся у подростков из развитых семей или у эмоционально-лабильных подростков, которые в родительской семье ощущали эмоциональное отвержение. Стыд из-за раскрывшейся мастурбации, обнаружившейся беременности, импотенции, страх стать гомосексуалистом («гомосексуальная паника») также может толкнуть на суицидную попытку (Glasser K., 1965). L. Zimpe (1959) нашел, что суициды у подростков 11 — Шлет, выросших без отца, чрезмерно привязанных к матери, чаще связаны с проблемами, обусловленными половым созреванием. В возрасте 16—19 лет больше встречается выходцев из полных семей, но в которых не было хорошего контакта. Трудности этих подростков более

сопряжены с социальной адаптацией, отсутствием близкого человека, который мог бы послужить им моральной опорой. По мнению Л. Я. Жезловой (1978), «семейные» проблемы более значимы в препубертатном, а «сексуальные» и «любовные» — в пубертатном возрасте.

У подростков обнаруживается определенная склонность к повторению суицидных попыток и особенно суицидальных демонстраций. Среди наблюдавшихся нами 92 подростков с суицидальным поведением у 34% в анамнезе уже были те или иные проявления суицидального поведения.

Толстых А. В.

ПОДРОСТОК В НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЕ

Из книги: Толстых А. В. Подросток в неформальной группе. М, 1991

Исследование неформальных молодежных объединений относится к сравнительно новым, но уже запущенным областям нашего общественного знания. Сменилось несколько поколений неформалов, а ученые все еще находятся в периоде первоначального накопления фактических данных, отчего журналистское расследование, как более оперативное, конкретное и эффективное, до сих пор заменяет нам научные исследования, призванные проникнуть в сущность феномена. <...>

Не подоряясь на выполнение слишком масштабных задач, мы остановимся лишь на одной проблеме, связанной с социально-психологическими механизмами ряда неформальных общностей подростков. Этот с виду частный и специфичный вопрос относится к разряду наиболее социально острых и эмоционально окрашенных, и к тому же отмеченных криминальными эксцессами и особой агрессивностью общественного мнения. <...>

Несколько слов об истории неформального движения молодежи. В ней явственно просматриваются три основных этапа;

Первый закончился приблизительно в середине семидесятых годов и может быть охарактеризован как предыстория неформальных объединений. По сути, мы имели дело с давно известным феноменом подростковых компаний, с присущей им типичной социально-психологической структурой (лидерами, «звездами», предпочитаемыми, отвергаемыми и «изгоями»). <...>

С 1977 года, ознаменовавшегося появлением первой массовой неформальной подростковой общности — фанатов футбольной команды «Спартак», количество таких объединений стало стремительно возрастать, охватывая все более широкие слои школьников и учащихся ПТУ. <...>

Наконец, на современном этапе существования молодежных групп обращает на себя внимание та дифференциация, которая происходит в «неформальном мире». Часть групп политизируется, пытается принимать активное участие в общественной жизни. Другая, в силу своих существенных особенностей герметически закрыта для постороннего проникновения, а некоторые имеют тенденция к слиянию с асоциальным и преступным миром. <...>

Приходится считаться с тем, что подросток — явление скорее городское, чем сельское, скорее социальный статус, нежели возрастное качество. <...>

352

Отметим ряд принципиальных положений, необходимых для понимания современного подростства.

Первое связано с миграционными процессами, в частности, с миграцией сельского населения в город, которая с 20-х годов носит массовый характер. <...> (Забегая вперед, заметим, что в некоторых группах неформалов основной контингент составляют вчерашние сельские выходцы.)

Второе. Последние два десятилетия жизни нашего общества отмечены тектоническими расслоениями общества на сословно-имущественных основах. <...> В период, когда в обществе господствуют корпоративные настроения, когда процветают научные кланы, производственные и управленческие мафии, различные секты «по интересам», когда прищипывается социально-психологический механизм деления на «мы» и «они», вполне логичным и даже закономерным видится поиск подрастающим поколением своих возрастных общностей, моделирующих окружающую жизнь. <...>

Третье. Неформальное движение ощущало и ощущает на себе постоянное давление «внешних сил»: милиции, семьи, школы, комсомола, прессы. В то время как семья, находящаяся сегодня, мягко говоря, не в лучшем состоянии, потеряла влияние на многих подростков, теша себя иллюзией, что отныне воспитательная функция в основном лежит на школе, сама же школа требовала преимущественно соблюдения правил для учащихся. <...>

В конце 1989 года ленинградские социологи провели исследование, в ходе которого были изучены различные неформальные группы. <...> Всего было исследовано более 40 групп; 70% их участников составляют юноши, 30% — девушки; абсолютное большинство — несовершеннолетние. Вот в кратком изложении полученные данные.

Среди наиболее важных причин, побудивших молодых людей «уйти в неформалы», — потребность в друзьях, в чем-то необычном, а также конфликты в школе, дома, недоверие к взрослым, протест против формализма и вранья. Почти каждый восьмой пришел в группу, потому что «не знал, как

жить дальше».

Довольны тем, как проводят в группе свободное время, 64% опрошенных. В основном это просто «тусовка на своей площадке». Другой наиболее распространенный способ времяпрепровождения — посещение видеосалона. Молодые люди предпочитают смотреть фильмы ужасов, комедии, эротику. «Сидят у себя в подвале» лишь 15% опрошенных.

70% молодых людей заявили, что у них в группе все употребляют спиртное, 55% — «иногда

хулиганят», 9% — случается

12 —10754 Болотова

353

фарцуют, 36% ответили, что участники их группы защищают свою ; территорию от других групп, 52% — что бывают драки с другими ! группами, 23% — что не дают спуска приезжим из других республик, 46% — что допускают в группе «свободную любовь».

36% опрошенных заявили, что будут держаться вместе со своей группой, даже если ее действия будут противоправными; 45% постараются не нарушить закон и удержаться от этого других. <...> Более 25% за хорошие деньги согласились бы сами и уговорили своих товарищей защищать кооператоров от хулиганов.

Готовы участвовать в полезном для обществе деле 27%. <...>

ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ ТИПОВ ПОДРОСТКОВЫХ ГРУПП

Общественно-политические группы. Они не слишком многочисленны, распространены в больших городах. Ставят своей целью пропаганду определенных политических взглядов, развитие демократии в СССР. Важно, что практически для всех таких, групп характерна «мирная», «академическая» деятельность. <...>

Радикальные группы. Распространены преимущественно в больших городах, однако отмечается их появление и в поселках, селах. Основной контингент — учащиеся восьмых—девятых классов; лидеры — чаще всего молодые люди в возрасте 20 — 25 лет; взрослых в группе немного, но их авторитет очень высок. Характерный пример групп радикального толка — люберы.

«Радикалы» строят свою деятельность не на мирных основах, не на пропагандистских путях, а на тактике собственного решительного, «радикального» вмешательства в текущие события. <...>

Именно эта категория молодежи дает наибольший рост преступности, терроризирует других подростков, молодежь.

Эколого-этнические группы сегодня переживают период бурного роста. Распространены они в больших городах, в неблаго-" получных в экологическом отношении районах. <...> Деятельность их разнопланова. Здесь и «зеленые патрули», состоящие из подростков при взрослых руководителях, и группы экологии культуры и человеческого общежития, и группы, возникшие по какому-либо конкретному поводу (борьба со строительством «вредного» предприятия, спасение исторического памятника). <...>

Группы образа жизни, пожалуй, можно назвать классическими неформальными группами.

Именно их члены получили первыми прозвище неформалов. Хиппи и панки — яркие представители этого направления. Распространены эти группы в больших городах, в их деятельности участвуют много школьников. <...^

354

К нетрадиционно-религиозным группам относятся «Общество всеобщего сознания Кришны», группы дзен-буддистов, са-танистов и ряд других; существуют они преимущественно в больших городах.

Нетрадиционно-религиозные группы пытаются найти некоторый мистический смысл во всех происходящих событиях и повлиять на их ход путем заклинаний, медитативной практики и т. д. Группы имеют развитую иерархию, харизматических лидеров. Школьники не составляют в них большинства, но так или иначе участвуют, сочувствуют, используют оккультную атрибутику. <...>

Группы по интересам распространены в городах и в сельской местности. Основной контингент — учащиеся восьмых—десятых классов, но встречаются и семиклассники, и даже подростки более раннего возраста.

Типичный пример таких групп — поклонники музыкальных рок-ансамблей. Широко известны, скажем, сторонники *Heavy metal rock*, так называемые металлисты.<...>

Другой пример — рокеры. Они носятся на мотоциклах, украшены различной атрибутикой. <...>

Заканчивая этот краткий обзор, отметим, что предложенная классификация крайне приблизительна и для своего адекватного построения нуждается в обширных исследованиях. <...>

До недавнего времени потребность в самоутверждении как независимой и «взрослой» личности через компанию сверстников была достоянием многих школьников. Сегодня социальная ситуация развития подростка резко изменилась.

Выходя за пределы очерченной взрослыми «детской площадки» (дом, школа, «кружок по фото»), он оказывается на плотно заселенной территории подростковых групп.

Даже сам выбор неформальной группы не является сугубой прерогативой личности. Чаще всего подросток примыкает к уже сложившейся группе — в основном по территориальному признаку.

<...>

Тотальная несвобода от окружения — вот одна характерная особенность современного отрочества.

Вторая — беспредметность общения. «Предмет», вокруг которого объединяются подростки, выполняет практически «тотемическую» функцию. Рок — музыка, футбол, мода являются лишь поводом для определенного типа общения. Специалистов поражает то обстоятельство, что

футбольные фанаты в массе не разбираются в азах фугбола, рокеры, различая этикетки солистов и групп, обычно вовсе не меломаны и музыкально безграмотны. <...>

12*

355

Поскольку подростковое общение преимущественно беспредметно, оно является подчеркнуто эмоциональным. Чтобы достигнуть эмоциональной близости, и используется зрелищное общение, а

именно — такой процесс взаимодействия и взаимовлияния участников определенного публичного действия, в котором главное место занимают аудиовизуальные компоненты (совокупность видимого и слышимого). Последние организуют восприятие определенным образом, вызывая сильное эмоциональное переживание, обостренное чувство общности, причастности к группе. <...> Подростковые группировки обычно хорошо организованы, требуют безусловной и непререкаемой лояльности, преданности группе. Организационные основы такой неформальной общности так же настроены на волну деперсонализации, уничтожения личностного начала, как и ее «идеология», основанная на мифологии и зрелищности. Лишь жестко держа горизонтальные связи, за счет разрушения связей вертикальных, связей с миром взрослых, группа обеспечивает свою устойчивость.

Как это ни парадоксально, но такая полувоенная организация отдельных типов группировок отвечает чувствам подростка, главным из которых является страх потерять «свою» группу, боязнь отторжения. <...> Весьма своеобразные в школьном и домашнем кругу, подростки в группировке могут¹ проявлять «чудеса» дисциплины и самоограничения. Лишаясь свободы выбора, они обретают взамен нечто для них крайне важное, поскольку чувство зависимости дает им иллюзию уверенности в себе, позволяет снять или по крайней мере отодвинуть лавинную долю боязней и найти относительный душевный комфорт.

При этом общность держится в первую очередь не внутренними связями, а стремлением к разграничению с другими общностями. Все подростковые группы — соперничающие группы, и это соперничество чем дальше, тем больше принимает характер столкновений, в том числе и кровавых. Определенное влияние на подростковые группы начинает оказывать организованная преступность.

Все это неудивительно, поскольку деперсонализирующий эффект неформального общения в группах с низким уровнем рефлексии позволяет «подсовывать» им в качестве групповых ценностей самые различные цели и средства их достижения. Активность неформальных групп, их жесткую организацию можно использовать как в социально-позитивных, так и в асоциальных целях. <...>

РАЗДЕЛ 4 ЗРЕЛОСТЬ Юнг К. Г. ЖИЗНЕННЫЙ РУБЕЖ

Из книги: Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. Пер. с нем. / Предисл. А. В. Брушлинского. — М.: Издательская группа «Прогресс». «Универс». 1993. С. 185—203

Здесь мы подошли непосредственно к нашей теме, то есть к проблематике возрастных ступеней. Сначала речь пойдет о проблематике молодого возраста. Эта ступень простирается от непосредственно послепубертатного времени и примерно до середины жизни, которая приходится на возраст где-то между тридцатью пятью и сорока годами.

Всем нам известны истоки проблем этой возрастной ступени. Подавляющее большинство людей соприкасаются здесь с внезапно прерывающими сон детства требованиями жизни. Если индивид достаточно подготовлен, то переход в профессиональную жизнь может произойти гладко. Но если имеются контрастирующие с действительностью иллюзии, то сразу возникают и проблемы. Никто не вступает в жизнь без некоторых уже сложившихся представлений. Иногда это представления ложные, не соответствующие внешним условиям, с которыми человек сталкивается. Часто это связано со слишком большими ожиданиями, с недооценкой внешних трудностей либо же с необоснованным оптимизмом или негативизмом. <...>

Если попытаться извлечь из почти неисчерпаемого многообразия индивидуальных проблем молодого возраста общее и самое главное, то наталкиваешься на определенную характеристику, присущую, похоже, всем проблемам этой ступени: речь идет о выраженном в той или иной степени застревании на детской ступени сознания, о сопротивлении действующим в нас и вокруг нас силам судьбы, которые пытаются вовлечь нас в мир. Что-то в нас хотело бы оставаться ребенком, быть совершенно бессознательным или по меньшей мере осознавать только свое «Я» и отвергать все чужое, в предельном же случае подчинить все другое своей воле. Хотелось бы ничего не делать, а если уж что-то делать, так ради собственного удовольствия или же

357

для того, чтобы утвердить свою власть. В этом проявляется нечто вроде инертности материи, что в свою очередь выражается в застревании на предыдущей фазе, сознание которой меньше, уже, эгоистичнее, чем сознание фазы дуалистической, где индивид поставлен перед необходимостью признавать и принимать другое, чужое, как свою жизнь и как «тоже-Я».

Сопротивление направляется против расширения сферы жизни, являющегося важной особенностью этой фазы. <...>

Психология учит нас, что в душе, в известном смысле, нет ничего старого, нет ничего, что действительно могло бы отмереть <...>. Тот, кто защищается от нового, чужого и отступает к прошлому, находится в таком же невротическом состоянии, как и тот, кто отождествляет себя с новым, бежит от прошлого. Единственное различие между ними состоит в том, что один отчуждает от себя прошлое, а другой — будущее. Принципиально оба делают одно и то же: они сохраняют узость своего сознания вместо того, чтобы разорвать ее через противопоставление

противоположностей и тем самым добиться более широкого и высокого состояния сознания. Было бы идеальным, если бы все это произошло в этой фазе жизни. <...>
Достижения, полезность и т. д. являются идеалами, которые как будто указывают путь из хаоса

проблем. Они являются путеводными звездами для расширения и упрочения нашего физического бытия, для нашего укоренения в мире, но не для дальнейшего развития человеческого сознания, то есть того, что называют культурой. Для молодого возраста это решение является вполне нормальным, и оно, во всяком случае, лучше, чем застревание исключительно на своих проблемах.

Таким образом, проблема разрешается путем приспособления того, что дано прошлым, к возможностям и требованиям грядущего. Человек ограничивается доступным, что в психологическом отношении означает отказ от всех остальных душевных возможностей. Тем самым у одного теряется часть ценного прошлого, у другого — часть не менее ценного будущего. Все мы, наверное, помним некоторых своих друзей и школьных товарищей, которые в свое время подавали многообещающие надежды, но, встретившись с ними вновь через несколько лет, находим их закостеневшими в шаблонах и ограниченными. Таковы факты.

Большие жизненные проблемы никогда не разрешаются навсегда. Если они однажды покажутся нам разрешенными, то это будет идти нам только в ущерб. По-видимому, смысл и цель

358

существования таких проблем заключаются не в их разрешении, а в том, чтобы мы беспрестанно над ними работали. Одно это оберегает нас от оупения и закостенения. Так же и разрешение проблем молодого возраста путем ограничения себя доступным является лишь временным и, по сути, недолговечным. Во всяком случае, стать социальным существом и преобразовать свою первоначальную природу так, чтобы она более или менее отвечала этой форме существования, — это значительное достижение. Эту внутреннюю и внешнюю борьбу можно сравнить с борьбой детского возраста за существование «Я». Правда, эта борьба протекает для нас в основном впотьмах, но по тому, с каким упорством удерживаются в дальнейшем детские иллюзии, представления, эгоистические привычки и т. д., мы можем судить, сколько же усилий было на них затрачено. И то же самое происходит теперь с идеалами, убеждениями, направляющими идеями, установками и т. д., которые вводят нас в жизнь в молодом возрасте, ради которых мы боремся, страдаем и побеждаем: они срастаются с нашей сущностью, мы, по всей видимости, превращаемся в них и поэтому продолжаем их *ad libitum*¹ с той же естественностью, с какой молодой человек *polens volens* выставляет по отношению к миру или самому себе собственное «Я».

Чем ближе середина жизни и чем больше удалось утвердиться в своей личной установке и социальном положении, тем сильнее кажется, что найдены правильная линия жизни, верные идеалы и принципы поведения. Поэтому в дальнейшем возникает представление, что они незыблемы, и появляется желание навсегда за них зацепиться. При этом, однако, остается без внимания тот существенный факт, что утверждение социальной цели происходит за счет цельности личности. Многое, слишком многое — жизнь, которая могла бы быть прожита иначе, — остается лежать в чуланах покрытых пылью воспоминаний, порою даже оказываясь раскаленными углями под серым пеплом.

Статистика указывает на возрастание частоты депрессий у мужчин в возрасте около сорока лет. У женщин невротические трудности появляются, как правило, несколько раньше. В этой фазе жизни, то есть между тридцатью пятью и сорока годами, подготавливается существенное изменение человеческой психики. Сначала, правда, это неосознанное и не бросающееся в глаза изменение — речь здесь скорее идет о косвенных признаках

По желанию; по своему усмотрению; как захочется или сколько угодно (*лат.*). — Перев.

359

изменений, берущих, по-видимому, свое начало в бессознательном. Иногда это как бы постепенное изменение характера, в другом случае появляются качества, которых не было с детского возраста, или же начинают блекнуть прежние склонности и интересы, а их место занимают новые, или — что бывает очень часто — начинают затвердевать и становиться жесткими прежние принципы и убеждения, особенно моральные, что постепенно, к пятидесяти годам, может перерасти в нетерпимость и фанатизм — как будто существованию этих принципов что-нибудь угрожает и поэтому их нужно выпячивать еще более.

Не всегда в зрелом возрасте вино молодости становится прозрачным, иногда оно и мутнеет. Все эти явления наиболее заметны у людей несколько односторонних. Иногда они наступают раньше, иногда позже. Зачастую, как мне кажется, их наступление затягивается тем обстоятельством, что еще живы родители данного человека. Тогда как бы чересчур растягивается юношеская фаза. Главным образом я наблюдал это у тех мужчин, отец которых долгое время был жив. Его смерть вызывала тогда нечто вроде скоротечного созревания и действовала, так сказать, катастрофически.

Очень часто встречающиеся невротические расстройства зрелого возраста имеют нечто общее: они пытаются перенести психологию фазы молодости через порог зрелого возраста. Кто не знает тех трогательных пожилых господ, погрязших в беспросветном мещанстве, которые все снова и снова вытаскивают на свет божий давно уже забытые студенческие годы и, только возвращаясь в

прошлое, к своему героическому гомеровскому времени, способны разжечь пламя жизни? Однако у них, как правило, есть преимущество, которое нельзя недооценивать, — они не невротики, а большей частью всего лишь скучные и стереотипные люди.

Невротиком скорее является тот, кому никогда не удавалось осуществить в настоящем то, чего бы ему хотелось, и кто поэтому не может радоваться прошлому. Так же как раньше он не сумел отделаться от детства, так и теперь он не в состоянии избавиться от фазы молодости. Наверное, он не может найти себя в мрачных мыслях старения и поэтому напряженно смотрит назад, поскольку смотреть вперед для него невыносимо. Как инфантильный человек боится неизвестности мира и жизни, так и взрослый сторонится

второй половины жизни, как будто там его подстерегают неведомые трудности, или как будто это чревато для него жертвами и потерями, с которыми он не может

360

смириться, или как будто прошлая его жизнь была настолько прекрасна и настолько ему дорога, что он не может без нее обойтись.

Но, может быть, это просто страх смерти? Мне, однако, это представляется маловероятным, поскольку, как правило, смерть еще далека, а потому и несколько абстрактна. Опыт показывает, что основой и причиной всех трудностей этого переходного периода скорее является глубинное, удивительное изменение души. Для того чтобы его охарактеризовать, я бы хотел привести в качестве сравнения дневное движение солнца. Имеется в виду солнце, одушевленное человеческим чувством и наделенное сиюминутным человеческим сознанием. Утром оно появляется из ночного моря бессознательного, освещая широкий, пестрый мир, и чем выше оно поднимается на небосводе, тем дальше распространяет свои лучи. В этом расширении сферы своего влияния, связанном с восходом, солнце будет видеть свое предназначение и усматривать свою высшую цель в том, чтобы подняться как можно выше и тем самым как можно больше распространить свою благодать. С этим убеждением солнце достигает непредвиденной полуденной высоты — непредвиденной, потому что из-за своего однократного индивидуального существования оно не могло знать заранее собственного кульминационного пункта. В двенадцать часов дня начинается закат. Он представляет собой инверсию всех ценностей и идеалов утра. Солнце становится непоследовательным. Оно как бы убирает свои лучи. Свет и тепло убывают вплоть до полного угасания.

Всякое сравнение хромает. Но это сравнение хромает по крайней мере не больше, чем остальные.<...>

К счастью, мы люди, а не солнца, иначе с нашими культурными ценностями дело обстояло бы туго. Но кое-что в нас есть от солнца; и утро, и весна, и вечер, и осень — это не просто сентиментальная болтовня, а психологические истины, более того, это даже физиологические факты, так как полуденный переворот изменяет далее наши физические свойства. Для южных народов особенно характерно, что у пожилых женщин появляется хриплый, низкий голос, усы, жесткие черты лица и разные другие мужские признаки. И наоборот, мужской физический хаби-тус ослабляется женскими чертами, например увеличением жировой прослойки и более мягким выражением лица.

Мужское и женское начала вместе с их душевными особенностями можно было бы, к примеру, сравнить с определенным запасом субстанций, которые в первую половину жизни расходуются неодинаково. Мужчина расходует свой большой запас мужской

361

1

субстанции, и у него остается лишь небольшая сумма женской, которой он и начинает пользоваться. И наоборот, женщина теперь пускает в ход не использованный ею ранее запас мужественности.

Еще более, чем в физическом отношении, это изменение проявляется в психическом. Как часто, например, бывает, что мужчина в возрасте сорока пяти — пятидесяти лет разоряется, и тогда женщина надевает брюки и открывает лавку, где мужчина разве что исполняет роль подручного. Существует очень много женщин, у которых социальная ответственность и социальное сознание пробуждаются вообще только после сорока лет жизни. В современных деловых кругах, особенно в Америке, break down, нервный срыв после сорока лет, — явление достаточно распространенное. Если исследовать такого бедолагу более тщательно, то оказывается, что разрушенным является прежний, мужской, стиль, а то, что остается, представляет собой феминизированного мужчину. И наоборот, в тех же кругах встречаются женщины, которые в эти годы обнаруживают необычайную мужественность и твердость разума, оттесняющие на задний план сердце и чувство. Очень часто эти изменения сопровождаются разного рода супружескими катастрофами; ведь не так уж трудно себе представить, что бывает, когда муж проявляет свои нежные чувства, а жена свой разум. Самое плохое во всем этом то, что умные и образованные люди живут, даже и не подозревая о возможности таких изменений. Они вступают во вторую половину жизни совершенно неподготовленными. <...> Нет, мы вступаем во вторую половину жизни крайне неподготовленными; хуже того, мы делаем это, находясь под влиянием ложных представлений наших прежних истин и идеалов. Мы не можем прожить вечер жизни по той же самой программе, что и утро, потому что того, чего много утром, будет мало вечером, а то, что верно утром, вечером будет уже неверно. Мне приходилось лечить слишком многих пожилых людей и заглядывать в сокровенные уголки их души, чтобы усомниться в истине этого основного правила.

Стареющий человек должен знать, что его жизнь не увеличивается и не расширяется; наоборот, неумолимый внутренний процесс приводит к сужению жизни. Если молодой человек слишком много занимается собственной персоной — это является для него чуть ли не грехом или, по крайней мере, опасностью; для стареющего же человека уделять серьезное внимание своей

Самости — это обязанность и необходимость. Солнце прячет свои лучи для освещения самого себя, после того как оно расточало свой свет миру. Вместо этого многие пожилые люди предпочитают превращаться в ипохондриков, скряг, узких педантов и

362

landatores temporis acti¹ или даже оставаться вечно молодыми — жалкая замена освещению Самости, но неминуемое следствие того заблуждения, что вторая половина жизни должна управляться принципами

первой.

Разумеется, человек не жил бы семьдесят и восемьдесят лет, если бы такая продолжительность жизни не соответствовала смыслу его вида. Поэтому вечер его жизни также должен иметь свой смысл и цель, он не может быть жалким придатком утра. Несомненно, смыслом утра является развитие индивида, его устройство во внешнем мире, продолжение рода и забота о потомстве, Это является очевидной природной целью. Но если эта цель достигнута, и достигнута даже с избытком, должно ли приобретение денег, дальнейшее завоевание и расширение пространства своего существования переходить за рамки разумного смысла? Тот, кто подобным образом без нужды переносит закон утра, то есть природную цель, на вторую половину жизни, должен считаться с душевными потерями точно так же, как юноша, пытающийся перенести свой детский эгоизм в зрелый возраст, должен расплачиваться за это свое заблуждение социальным неуспехом. Приобретение денег, социальное существование, семья, потомство представляют собой всего лишь природу, но не культуру. Культура находится по ту сторону природной цели. Тогда, может быть, культура является смыслом и целью второй половины жизни?

У первобытных племен, например, мы видим, что почти всегда старики являются хранителями таинств и законов, а в этом и выражается прежде всего культура племени. Как обстоит дело в этом смысле у нас? Где мудрость наших стариков? Где их секреты и вещие сны? Скорее старики у нас чуть ли не пытаются подражать молодым. В Америке считается, так сказать, идеалом, если отец является братом для своих сыновей, а мать где только можно — младшей сестрой своей дочери. Я не знаю, что в этом заблуждении можно отнести к реакции на преувеличение в прошлом *статуса* и что к ложным идеалам. Последние, несомненно, имеются: конечный пункт для таких людей находится не впереди, а позади них. Поэтому они устремляются назад. Можно согласиться с ними в том, что трудно увидеть, какие другие конечные пункты должны быть во второй половине жизни по сравнению с целями первой: расширением жизни, полезностью, дееспособностью, утверждением в социальной

Апологеты минувшего времени (*лат.*). — Перев.

363

жизни, предусмотрительным подыскиванием подходящей пары и хорошего положения для своего потомства — цель жизни достигнута! К сожалению, это не может являться достаточным смыслом и целью для многих людей, усматривающих в старении только лишь угасание жизни и ощущающих, что их прежние идеалы поблекли и изжили себя. Конечно, если бы эти люди еще раньше успели наполнить до краев и опустошить до дна чашу своей жизни, то теперь они чувствовали бы себя, пожалуй, иначе; их бы ничего не удерживало, все, что могло сгореть, сгорело бы, и спокойствие старости было бы для них желанным. Но нам нельзя забывать, что мало кто из людей умеет жить и что искусство жить является к тому же самым важным и самым редким из всех искусств — ■ исчерпать всю чашу красоты, кому это удавалось? Так что для большинства людей слишком многое остается непережитым — часто даже возможности, которые они не смогли бы реализовать при всем желании, — и, таким образом, они переступают через порог старости с неудовлетворенными притязаниями, которые невольно заставляют их смотреть назад. Таким людям смотреть назад особенно пагубно. Им скорее нужна перспектива, прицельная точка в будущем. Поэтому во всех основных религиях имеются свои заверения относительно потусторонней жизни, есть своя стоящая над миром цель, которая позволяет смертному прожить вторую половину жизни с такой же целенаправленностью, что и первую. Однако насколько убедительны для современного человека цели расширения и кульминации жизни, настолько же сомнительна или прямо-таки невероятна для него идея продолжения жизни после смерти. И все же конец жизни, то есть смерть, может быть разумной целью лишь в том случае, если либо жизнь настолько ужасна, что в конце концов радуешься ее завершению, либо когда есть убеждение, что солнце с такой же последовательностью, с какой оно поднимается к полудню, стремится к своему закату, «чтобы светить дальним народам». <...>

Я обнаружил, что целенаправленная жизнь в целом лучше, богаче, здоровее, чем бесцельная, и что лучше идти вперед вместе со временем, чем назад против времени. <...> Как врач я убежден, что, так сказать, гигиеничнее видеть в смерти цель, к которой нужно стремиться, и что сопротивление этому является чем-то нездоровым и ненормальным, потому что оно делает вторую половину жизни бесцельной. Поэтому, исходя из точки зрения душевной гигиены, я нахожу чрезвычайно разумными все религии, которые имеют цель, стоящую над миром. Если я живу в доме и знаю, что в течение двух недель он рухнет на мою голову,

364

то эти мысли нанесут ущерб всем моим жизненным функциям; если же я, напротив, чувствую себя уверенным, то смогу спокойно и нормально в нем жить. Следовательно, с психотерапевтической точки зрения было бы лучше, если бы мы могли думать, что смерть — это всего лишь переходный период, часть неизвестного большого и долгого процесса жизни.

Да и вообще, мы когда-нибудь понимаем то, о чем думаем? Мы понимаем только такое мышление, которое представляет собой не что иное, как уравнение, из которого никогда не получится более

того, что нами в него вложено. Это интеллект. Но кроме него существует мышление в элементарных образах, символах, более древних, чем исторический человек, которые издавна являются у него врожденными и которые, переживая все поколения и оставаясь вечно живыми, составляют подпочву нашей души. Полноценная жизнь возможна лишь в согласии с ними; мудрость — это возвращение к ним. В действительности речь не идет ни о вере, ни о знании; речь идет о согласовании нашего мышления с первообразами бессознательного, порождающими любую мысль, над разгадкой которой постоянно бьется

наше сознание. И одной из этих архаичных мыслей является идея о жизни по ту сторону смерти. Наука несоизмерима с этими первообразами. <...> Для меня первообразы являются своего рода органами души, о которых я забочусь по мере возможного; поэтому я обязан сказать пожилому пациенту; «Ваш образ Бога или ваша идея бессмертия атрофирована, из-за этого у вас нарушен обмен веществ». <...>

В заключение я бы хотел на миг вернуться к сравнению с солнцем. 180 градусов нашей жизненной дуги распадаются на четыре части. Первая, восточная четверть, представляет собой детство, то проблемное состояние, где мы являемся проблемой для других, но пока еще не осознаем собственной проблематики. Осознанная проблематика распространяется на вторую и третью четверти, а в последней четверти, в старости, мы вновь погружаемся в то состояние, где мы, не заботясь о своем состоянии сознания, опять скорее становимся проблемой для других. Детство и старость, хотя и чрезвычайно отличаются друг от друга, имеют все же нечто общее, а именно погруженность в бессознательное. Поскольку душа ребенка развивается из бессознательного, то в его психологии, тоже весьма непростой, разобраться все же легче, чем в психологии старца, который снова погружается в бессознательное и постепенно в нем растворяется. Детство и старость представляют собой проблемные состояния жизни, поэтому я их здесь и не рассматривал.

365

Эриксон Э. Г.

ВОСЕМЬ ВОЗРАСТОВ ЧЕЛОВЕКА

Из книги: Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб. ИТД «Летний сад», 2000. С. 252-259

БЛИЗОСТЬ ПРОТИВ ИЗОЛЯЦИИ

Позитивное качество, приобретаемое на любой стадии, испытывается необходимостью превзойти его таким образом, чтобы на следующей стадии индивидуум мог рискнуть тем, что на предыдущей было для него особо оберегаемой драгоценностью. Поэтому новоиспеченный взрослый, появившийся в результате поисков и упорного отстаивания собственной идентичности, полон желания и готов слить свою идентичность с идентичностью других. Он готов к близости или, по-другому, способен связывать себя именованными отношениями интимного и товарищеского уровня и проявлять нравственную силу, оставаясь верным таким отношениям, даже если они могут потребовать значительных жертв и компромиссов. Тело и эго должны теперь быть хозяевами модусов органа и справляться с нуклеарными конфликтами для того, чтобы не дрогнуть перед страхом утраты эго в ситуациях, требующих отказа от себя, как, например, при полной групповой солидарности, брачных союзах и физическом единоборстве, при испытании влияния со стороны наставников и прорыве в сознание потаенных мыслей и чувств. Избегание такого личного опыта из-за страха утратить эго может привести к глубокому чувству изоляции и последующему самопоглощению. Противная сторона близости есть дистанцирование: готовность изолировать, а если необходимо — уничтожить те силы и тех людей, чье существование выглядит опасным для нас самих и чья «территория», кажется, захватывает пространство наших близких отношений. Развиваемые таким образом предрассудки (находящие применение и поддержку в политике и войнах) — просто более зрелые отростки на древе того слепого неприятия, которое во времена борьбы за идентичность резко и безжалостно разграничивает «свое» и «чужое». Опасность этой стадии заключается в том, что интимные, соперничающие и враждебные отношения человек испытывает к тем же самым людям. Но по мере того, как очерчиваются зоны взрослых обязанностей и когда схватка соперников отделяется от сексуального объятия, они со временем становятся подвластными тому *этическому чувству*, которое служит отличительным признаком взрослого человека.

366

Строго говоря, только теперь и может полностью проявиться *истинная генитальность* ибо значительная часть половой жизни, предшествовавшей этим обязательствам, относится к активности, нацеленной на поиск идентичности, либо находится во власти фаллических или вагинальных борений (strivings), которые делают половую жизнь своего рода битвой гениталий. С другой стороны, генитальность все еще слишком часто изображают как перманентное состояние взаимного сексуального блаженства. В таком случае, именно на этом и можно было бы закончить наше обсуждение генитальности.

Чтобы задать основную ориентацию в данном вопросе, я приведу самое краткое, насколько мне известно, высказывание Фрейда.<...> Однажды Фрейд спросили, что, по его мнению, обычному человеку следовало бы уметь хорошо делать. Спрашивавший, вероятно, ожидал пространного ответа. Но, как утверждают, Фрейд в отрывисто-грубой стариковской манере сказал: «Любить и работать» («Lieben und arbeiten»). Краткость окупается возможностью размышлять над этой простой формулировкой: она обретает глубину по мере того, как мы думаем над ней. Ибо когда Фрейд говорил «любить», он, конечно, подразумевал *генитальную любовь*, но и генитальную *любовь* тоже; когда он говорил «любить и работать», он имел в виду общую плодотворность

работы, которая не поглощала бы индивидуума до такой степени, когда он теряет свое право или способность быть ге-нитальным и любящим существом. <...>

Озабоченному, фактически, целебными аспектами, психоанализу никак не удавалось выразить сущность генитальности в виде «формулы», в известном смысле значимой для социальных процессов, затрагивающих все классы, народы и уровни культуры. Та обоюдность оргазма, которую имеет в виду психоанализ, по-видимому, легко достигается в социальных классах и культурах, волею судеб оказавшихся ее досужим воплощением. В более сложно организованных обществах этой обоюдности мешает такое множество факторов, имеющих отношение к благосостоянию, традициям, возможностям и темпераменту, что скорее подошла бы такая формула сексуального здоровья: человек должен быть потенциально

способным достигать обоюдного генитального оргазма, но еще и быть так устроенным, чтобы переносить определенное количество фрустрации обоюдности без чрезмерной регрессии во всех тех случаях, где эмоциональное предпочтение или соображения долга и верности требуют этого. Хотя психоанализ иногда заходил слишком далеко в своем подчеркивании генитальности как универсального лекарства для

367

общества и тем самым подтолкнул к новой (пагубной) привычке и снабдил новым предметом потребления тех, кто хотел именно так интерпретировать его учение, он не всегда указывал все цели, которые генитальность, фактически, должна бы и, теоретически, обязана заключать в себе. Для того чтобы иметь прочное социальное значение, утопия генитальности должна включать:

1. обоюдность оргазма;
2. с любимым партнером;
3. другого пола;
4. с которым человек может и хочет разделить взаимную верность;
5. и с которым он может и охотно готов регулировать циклы:

а) работы;

б) произведения потомства;

в) отдыха;

6. с тем, чтобы и потомству обеспечить все стадии удовлетворительного развития. Очевидно, что такое утопическое достижение в больших масштабах не способно стать индивидуальной, да и терапевтической задачей тоже. Но нельзя считать генитальность и чисто сексуальной проблемой. Она есть интеграл присущих данной культуре нормативных способов подбора сексуальных партнеров, сотрудничества и соперничества.

Опасность этой стадии — изоляция, то есть избегание контактов, которые обязывают к близости. В психопатологии это нарушение может приводить к тяжелым «проблемам характера». С другой стороны, существуют формы партнерства, равнозначные изоляции вдвоем (*a deux*), ограждающие обоих партнеров от необходимости напрямую столкнуться со следующим критическим событием — развитием генеративности.

ГЕНЕРАТИВНОСТЬ ПРОТИВ СТАГНАЦИИ

В этой книге акцент делается на стадиях детства, иначе раздел о генеративности по необходимости стал бы центральным, ибо это понятие охватывает эволюционное развитие, которое сделало человека обучающим и организующим, равно как и обучающимся животным.

Модное упорство в преувеличении зависимости детей от взрослых часто закрывает от нас зависимость старшего поколения от младшего. Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, а зрелость нуждается в стимуляции и ободрении со стороны тех, кого она произвела на свет и о ком должна заботиться. Тогда генеративность — это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения,

368

хотя существуют отдельные лица, вследствие жизненных неудач или особой одаренности в других областях деятельности, не направляющие этот драйв на свое потомство. И действительно подразумевается, что понятие генеративности включает в себя такие более распространенные синонимы, как *продуктивность* и *креативность*, которые однако не могут заменить его.

Психоанализу потребовалось какое-то время, чтобы понять, что способность самозабвенно погружаться в игру тел и душ ведет к постепенному расширению интересов эго и к либидинальному вкладу в то, что при этом порождается. Поэтому генеративность — весьма важная стадия как психосексуального, так и психосоциального графика развития. В тех случаях, когда такого обогащения не удастся достичь, имеет место регрессия к обсессивной потребности в псевдоблизости, часто с глубоким чувством застоя и обеднением личной жизни. Тогда эти люди начинают баловать себя, как если бы каждый из них был своим собственным и единственным ребенком; а там, где для этого есть благоприятные условия, ранняя инвалидность — физическая или психологическая — становится средством сосредоточения заботы на самом себе. Однако сам факт наличия детей или даже желания иметь их еще «не тянет» на генеративность. На деле некоторые молодые родители страдают, по-видимому, от задержки способности развивать эту стадию. Причины отставания часто можно обнаружить во впечатлениях раннего детства; в чрезмерном себялюбии, основанном на слишком напряженном самосозидании преуспевающей личности; и наконец (здесь мы снова возвращаемся к истокам) в недостатке веры, «доверия к роду человеческому», которое побуждало бы ребенка ощущать себя так, будто он желанная надежда и забота общества.

По поводу институтов, охраняющих и укрепляющих генеративность, можно лишь сказать, что все социальные институты кодифицируют этику производящей преемственности. Даже там, где философская и духовная традиция предполагает отречение от права производить потомство или продолжать свой род, такое раннее обращение к «вечным заботам», являющееся непременным атрибутом монашеских орденов, стремится одновременно решить вопрос о своей связи с заботой

о тварях земных и с Милосердием, которое считается превосходящим генеративность. Если бы это была книга о взрослом, было бы необходимо и весьма полезно сравнить здесь экономические и психологические теории (начиная с неожиданных конвергенции и дивергенции Маркса и Фрейда) и перейти к обсуждению отношения человека к продуктам своего труда и к своему потомству.

ЦЕЛОСТНОСТЬ ЭГО ПРОТИВ ОТЧАЯНИЯ

Только в том, кто некоторым образом заботится о делах и людях и адаптировался к победам и поражениям, неизбежным на пути человека — продолжателя рода или производителя материальных и духовных ценностей, только в нем может постепенно вызревать плод всех этих семи стадий. Я не знаю лучшего слова для обозначения такого плода, чем целостность эго (ego integrity). Не располагая ясным определением, я укажу несколько составляющих этого душевного состояния. Это — накопленная уверенность эго в своем стремлении к порядку и смыслу. Это постнарциссическая любовь человеческого эго — не себя (!)—как переживание опыта, который передает некий мировой порядок и духовный смысл, независимо от того, как дорого за него заплачено. Это — принятие своего единственного и неповторимого цикла жизни как чего-то такого, чему суждено было произойти, и что, по необходимости, не допускало никаких замен; а это, в свою очередь, подразумевает новую, отличную от прежней любовь к своим родителям. Это — товарищеские отношения с образом жизни и иными занятиями прошлых лет в том виде, как они выражены в скромных результатах и простых словах былых времен и увлечений. Даже сознавая относительность всех тех различных стилей жизни, которые придавали смысл человеческим устремлениям, обладатель целостности эго готов защищать достоинство собственного стиля жизни против всех физических и экономических угроз. Ибо он знает, что отдельная жизнь есть лишь случайное совпадение одного единственного жизненного цикла с одним и только одним отрезком истории, и что для него вся человеческая целостность сохраняется или терпит крах вместе с тем единственным типом целостности, которым ему дано воспользоваться. Поэтому для отдельного человека тип целостности, развитый его культурой или цивилизацией, становится «вотчиной души», гарантией и знаком моральности его происхождения.

При такой завершающей консолидации смерть теряет свою мучительность. Отсутствие или утрата этой накопленной интеграции эго выражается в страхе смерти: единственный и неповторимый жизненный цикл не принимается как завершение жизни. Отчаяние выражает сознание того, что времени осталось мало, слишком мало, чтобы попытаться начать новую жизнь и испытать иные пуги к целостности. Отвращение скрывает отчаяние, хотя и часто только в виде «массы мелких отвращений» («a thousand little disgusts»), которые так и не складываются в

370

одно большое раскаяние: «*Millepetits degouts de soi, dont le total ne fait pas un remords, mais vn gene obscure*» (Rostand).

Чтобы стать зрелым взрослым, каждый индивидуум должен в достаточной степени развить у себя все вышеупомянутые качества эго, так что мудрый индеец, истинный джентльмен и коренной крестьянин разделяют и узнают друг у друга конечную стадию целостности. Но каждый культурный организм (entity), развивая свой особенный тип целостности, предполагаемый его историческим путем, использует особую комбинацию этих конфликтов наряду со специфическими стимуляциями и запрещениями инфантильной сексуальности. Инфантильные конфликты становятся созидательными только если получают непрерывную и твердую поддержку культурных институтов и определенных передовых классов, их представляющих. Для того чтобы приблизиться или испытать состояние целостности, индивидуум должен уметь следовать носителям имиджа в религии и политике, экономике и технологии, аристократической жизни, искусствах и науке. Следовательно, целостность эго предполагает эмоциональную интеграцию, которая благоприятствует соучастию как посредством следования лидерам, так и через принятие ответственности лидерства.

Словарь Вебстера поможет нам завершить этот очерк на манер замкнутого цикла. Доверие (первая из ценностей нашего эго) определяется в нем как «гарантированная уверенность в честности (integrity) другого», то есть как твердая уверенность в последней из наших ценностей. Я подозреваю, что Вебстер имел в виду бизнес, а не младенцев, и скорее хорошую репутацию (credit), чем веру (faith). Но сама формулировка остается в силе. И, по-видимому, можно развить парафраз отношений между целостностью (integrity) взрослого и младенческим доверием (trust), сказав, что здоровые дети не будут бояться жизни, если окружающие их старики обладают достаточной целостностью, чтобы не бояться смерти.

Козлова Т. 3.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ

Из юшги: Социальная идентификация личности / Отв. редактор В. А. Ядов. М.: Ин-т социологии РАН, 1993. С. 107-123

1. НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

<...> За свою жизнь человек проходит несколько этапов биологического и социального развития: детство, юность, зрелость и старость. И если в детстве, юности и даже в зрелости изменения протекают по восходящей линии, к старости и в старости биологические процессы идут по

нисходящей. Уже в возрасте 20 —30 лет в человеческом организме возникают инволюционные процессы, которые геронтологи определяют, как длительный биологический процесс, наступающий задолго до старости и неизбежно приводящий к ограничению адаптационных возможностей организма.

Основой классификации отдельных периодов жизненного цикла человека является признание противоречивого единства биологического и социального. Соответственно изменениям биологического

состояния человека и происходят изменения его социально-психологических характеристик, причем последние оказывают воздействие и на процессы физиологического старения, сдерживая или ускоряя его.

<...> В теории Ш. Бюллер и К. Бюллер рассматриваются отрезки кривой жизненного цикла как набор наиболее характерных для определенного возраста событий, социальных ролей. Например, в молодые годы человек получает образование, служит в армии, ходит на свидания, вступает в брак, начинает делать карьеру и так далее. Таким же образом описаны и другие интервалы жизненного цикла. Эти психологи считали, что для многих людей жизнь является проектом, а самооценка зависит от того, насколько осуществляются цели, поставленные им ранее.

Сопоставляя психологическую кривую с биологической кривой жизненного цикла, они пришли к заключению, что те люди, для которых очень важен физический статус (артисты, спортсмены), имеют психологическую кривую, тесно связанную с биологической. У занятых интеллектуальной деятельностью (профессора университетов, врачи) психологическая кривая отстает от физической. Эти авторы также отмечали, что в тот момент жизни,

372

когда должно произойти сужение сферы мотивации, в качестве защитного механизма возникает мысль о том, что человек живет в своих детях (учениках), у которых происходит расширение сферы мотивации (Buhler Ch., 1951).

Р. Кюлен и Б. Ньюгартен попытались построить концепцию мотивации, основанную на анализе возрастных возможностей личности (Kuhlen R. G., 1968). Они предложили две модели мотивации, характерные для различных возрастных периодов жизни. Первая модель для молодого и зрелого возраста (20—50 лет), когда человеку сопутствует достижение целей и успех. В этот период жизни происходит расширение сферы потребностей, а вместе с ней и сферы мотивации. У молодых людей наблюдается активное стремление добиться цели, ориентация на достижение успеха в карьере, экономической обеспеченности. Формируется потребность «быть впереди». Вторая модель — для человека, в пожилом и преклонном возрасте. В этот период жизни происходит изменение сферы потребностей, а вместе с ней и сферы мотивации. У старых людей ухудшается здоровье, они становятся менее энергичными и начинают «перемешаться» от более значительных и успешных ролей к менее значительным и успешным. Если в молодые годы для психологического равновесия личности необходима активная деятельность, то в старом возрасте у большинства людей это равновесие сопровождается, пассивностью, мотивацией «к отставке», которая является средством избежать страха в предчувствии социального отвержения. У старых людей мера тревоги в значительной степени зависит от самооценки.

В работе Р. Кюлена было показано, что ответы на такие вопросы, как: «Когда человек достигает зрелого возраста?»; «Когда он находится в расцвете сил?»; «Когда он более уверен в себе?» — зависят не только от стадии жизненного цикла, но и от положения в системе социально-слоевой стратификации. Чем выше был общественный статус опрашиваемых, тем чаще в ответах указывался более старший возраст (Kuhlen R. G., 1968, 133).

Очевидно, что в кризисных условиях закономерности, установленные для относительно стабильных обществ, должны корректироваться. В частности, как показано в исследовании Н. Ф. Наумовой, существенно видоизменяется временная компонента жизненных планов и проекций поведения (Наумова Н. Ф., 1990). Прошлое становится подчас прямым указанием на поведение в настоящем или отвергается (это всеобщая особенность анемического состояния, то есть утрата способности опираться на прошлый опыт в условиях ломки системы ценностных ориентиров), будущее неопределенно. Человек сокращает временные интервалы

373

жизненных планов, живет «сегодняшним днем». Все это не может не отражаться и на особенностях идентификаций в возрастных когортах.

2. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ. ОБЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ

Основным источником анализа данных являются материалы общероссийского репрезентативного опроса, проведенного в 1990 г. Всесоюзным Центром Изучения Общественного Мнения по проблеме «Советский человек». Одна из задач этого исследования была сформулирована в статье Л. Седова [Седов Л., 1990]: «Выявить наиболее распространенные в различных слоях и группах представления об общностях и персонажах, с которыми отождествляют себя опрошенные».

Соответствующий вопрос формулировался так: «Что из перечисленного прибавляет Вам уважения к себе, кем осознаете себя с гордостью?» В закрытие вопроса была включена 21 альтернатива:

- 1) отцом (матерью) своих детей;
- 2) сыном (дочерью) своих родителей;
- 3) хозяином в своем доме;
- 4) хозяином на своей земле;
- 5) жителем своего города, села, района;
- 6) сыном (дочерью) своего народа;

- 7) специалистом в своем деле;
- 8) советским человеком;
- 9) верующим человеком;
- 10) членом своего кружка, компании;
- 11) работником своего предприятия, учреждения;
- 12) человеком своего поколения;

- 13) человеком, занимающим видное положение;
- 14) представителем рода человеческого;
- 15) ветераном Великой Отечественной Войны;
- 16) участником войны в Афганистане;
- 17) участником великих строек, стахановцем, целинником;
- 18) участником национального движения, народного фронта;
- 19) членом КПСС;
- 20) другое (что именно?);
- 21) затрудняюсь ответить.

Отвечая на вопрос, респонденты могли отметить несколько позиций (альтернатив). <...>

Идентификации, которым респонденты отдали предпочтение, в основном являются ведущими для всех возрастных групп.

Главная тенденция (1990 г.) — резкое выделение идентификаций с первичной группой (семья, включая родительство и иден-

374

тификацию с родителями), тенденция идентификации с гражданином своей страны («советский человек») и тенденция идентификации по критерию «Контроль и самоконтроль ситуации деятельности и условий жизни». Это такие объекты как «специалист в своем деле», «хозяин в своем доме», «хозяин на своей земле». Четвертая доминирующая тенденция — идентификация с большими общностями (по месту жительства, со своим поколением). <...>

3. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИОННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Общие идентификационные побуждения, отмеченные выше, проявляются и в возрастных когортах, но приобретают специфическую для возрастных групп окраску. <...>

Молодые люди до 20 лет. <...>

Молодежь преимущественно идентифицирует себя с семьей, ценностями советского общества (следствие школьного и семейного воспитания) и группами повседневного общения. <...>

Наряду со свойственными возрасту доминирующей идентификацией с семьей и намного слабее с группами сверстников, явно доминируют воспитанные с детства советские модели формирования социальной идентичности. Молодые люди гордятся принадлежностью к своему народу, им близки ветераны Отечественной войны и войны в Афганистане, великих строек. Более чем в других возрастных когортах, представлена романтическая идентификация с человечеством. Вместе с тем, молодежь еще не испытывает воздействия национально-демократических движений или бурного оживления интереса к религии, что существенно более сказывается на идентификационных тенденциях в группе 40 — 49 лет (различия в 3 — 5 раз). <...>

Возрастная группа 20—24 года. Согласно теориям об изменении социально-психологических характеристик с возрастом в этот период расширяется сфера мотивации, молодые люди приобретают профессию, начинают продвигаться к успешному освоению социальных ролей. Именно этим можно объяснить резкое усиление идентификации с категорией «специалист в своем деле» (2 — 3 ранг вместо 4 — 5-го в группе до 20 лет). Из этого, правда, не следует четкой профессиональной ориентации, но, как минимум — стремление занять прочное место в системе социальных позиций. Вместе с тем остается доминанта идентификации с родительской семьей, «советская идентичность», и резко ослабевает солидарность с «кружком, компанией» в пользу более широкой социальной общности — по месту жительства. Появляется стремление «быть хозяином», то есть самостоятельно

375

контролировать условия жизнедеятельности. В данной когорте более половины из наиболее выраженных идентификаций равнозначны, еще не сформировались в жесткую иерархию. <...>

Возраст 25-29 лет. Возраст, когда строится семья. Молодые родители начинают ощущать ответственность не только за себя, но и за своих детей. В этом возрасте люди активно включаются в трудовую деятельность. Здесь происходит профессиональная адаптация (особенно это касается молодых людей, недавно окончивших вузы и техникумы). Исследованиями в мировой социологии труда установлено, что в этом возрастном интервале кривая профессиональной мобильности резко растет вверх, а к 30 годам резко замедляется. Как будто этот отрезок времени в жизни людей дан им для окончательного профессионального самоопределения. Наиболее характерной чертой для этой возрастной группы является стремление сделать карьеру. <...> Вместе с тем, в этой возрастной группе наибольший процент выражающих потребительский интерес в отношении государства [Левада Ю. А., 1991]. Последнее, на наш взгляд, можно объяснить большой силой потребностей обустроить свою семью.

Естественно, что если наиболее характерной чертой этой возрастной группы является стремление сделать карьеру, то многие идентифицируют себя со «специалистами в своем деле» — 24,8%, а также с людьми, «занимающими видное положение» — 23,3%. Это самый высокий процент по сравнению с другими возрастными группами. <...>

Возрастная группа 30—39 лет. Возраст расцвета физических и духовных сил, наибольшей

продуктивности. Известный советский демограф Б. Ц. Урланис подсчитал, что наибольший вклад в общественное благосостояние вносит возрастная группа 30 — 39 лет (Урланис Б. Ц., 1970). В связи с рассмотрением данных по этой возрастной группе интересными представляются результаты опроса, проведенного среди читателей журнала «Свободная мысль» (Н. Наумова).

Цель

исследования — выяснить особенности индивидуального преодоления кризисной ситуации (Наумова Н. Ф., 1990, 8). Оказывается, в наше сложное время наиболее распространенным элементом универсального мироощущения для данной возрастной группы 30 — 39 лет является «самоирония». В чем же здесь дело? Представители этого поколения, в большинстве относительно других когорт, определяют сейчас политику страны, ее облик. Им часто приходится вести себя гибко, с определенной долей скептицизма. Надо сказать, что для нас неожиданным было то, что советская идентичность — «горжусь, что я со-376

ветский человек» — оказалась самой высокой именно в этой возрастной группе, как и в когорте 40 — 49 лет, — 21,7%. Возможно, что эти люди больше, чем кто-либо переживают ответственность за разрыв социальных и экономических связей между народами бывшего СССР.

Ведущий идентификационный «синдром» составляют идентификации второго (после родительства) плана — ощущение своей общественной полезности (специалист), причастности к народу («советским») и чувство хозяина в своем доме — синдром самоутверждения в жизни. При этом в данной группе наблюдается относительно устойчивая «трехуровневая» иерархия доминирующих идентификаций.

В возрастной группе 30 — 39 лет есть семья. Как родители, они отдают значительную часть времени и много душевных сил своим детям. Из данных ВЦИОМ видно, что самая сильная идентификация — «горжусь, что являюсь отцом (матерью) своих детей» — 52,2%. Надо заметить, что этот показатель идентификации оказывается самым высоким и по сравнению с другими возрастными группами — 25,3%, за которым следует профессиональный идентификатор — «специалист в своем деле» — 24,3%. <...>

Возраст 40-49 лет. В этом возрасте человек полон сил, продолжает работать, некоторые продвигаются по служебной лестнице. По исследованию Н. Наумовой, для этой возрастной группы наиболее распространенным элементом универсального кризисного мироощущения является «стойкость» (Наумова Н. Ф., 1990, 9). Почему именно данное качество?

Нужно вспомнить, что люди в данном возрасте — это дети или войны, или тяжелого послевоенного времени, имеющие богатый опыт лишений. Для этой возрастной группы наиболее значимыми показателями идентификации после «семьи» являются идентичность со «специалистом в своем деле» — 25,9% и «советским человеком» — 23,4%.

В этой возрастной группе очень сильно чувство сопричастности к судьбам своего народа, его лучшим представителям. Это видно по высоким значениям таких показателей идентификации, как «горжусь, что я советский человек» (тот же ранг, что и для профессиональной идентичности) и «хозяин на своей земле» — 24,8%. Хотим обратить внимание на то, что пожилые люди чаще, чем молодые обращаются к вере — 12,8%. Названные показатели идентификации для этой возрастной группы остаются относительно высокими и по сравнению с аналогичными для других групп. Так, «горжусь, что я являюсь хозяином на своей земле составляет 27,1% (самый высокий среди всех других возрастных групп)

377

и «верующим человеком» — 20,1%. Отношение к вере в сравнении с группой старше 60 лет здесь, однако, еще не входит в комплекс наиболее значимых идентификаций. Многие из этой возрастной группы добились высокого положения на работе, поэтому у них в сравнении с другими особо выделяются два объекта идентификации: «работник своего предприятия» — 37,8% и «человек, занимающий видное положение» — 30%. <...>

Возраст 50-59 лет. Хотя в этом возрасте человек продолжает работать, но многие переходят от более успешных ролей к менее заметным. Идентифицируют ли себя в этом возрасте с пожилыми? Как мы знаем из исследования Р. Кюлена, на вопрос: «Когда человек становится старым?» люди отвечают по-разному. Последнее было связано с их социальным положением. Вероятно, ответ на такой вопрос определяется также личной позицией, доминантой по критерию «оптимист» — «пессимист» и состоянием здоровья.

Представители этой когорты родились в 30-х, начале 40-х годов. Это тоже дети войны. Они были воспитаны в системе «советских» и патриотических ценностей. Некоторых из этого поколения (часть интеллигенции) называют сейчас «шестидесятниками», большую часть — консерваторами. Поэтому неслучайно, по данным Н. Наумовой, оказалось, что для этой группы основным элементом мироощущения выступает «смирение, принятие вечных ценностей» (Наумова Н. Ф., 1990, 19). Вместе с тем здесь равно высокое значение приобретает идентичность по критерию «удержать контроль над жизненной ситуацией» (чувства хозяина) с прежней идентификацией с советским человеком. Только в этой возрастной когорте религиозная идентичность уравнивается с другими значимыми идентичностями. <...>

Возрастная группа после 60 лет. Наступает «осень жизни», ухудшается здоровье. Трудная пора в жизни человека. В развитых индустриальных странах мира угасает традиция относиться к старым людям с почтением и должным вниманием, как это принято в традиционных обществах и сохранилось на Востоке.

Средняя продолжительность жизни россиян в 1990 г. составляла 63,8 года у мужчин и 74,3 года у

женщин. <...> Люди в этом возрасте, как принято говорить, задумываются о «своей душе». Видимо поэтому для них на одно из первых мест, наряду с устоявшейся идентичностью «советский человек» выходит идентификация с «верующим человеком» — 18,9%. <...> самая старшая возрастная группа склонна так же, как и предыдущая, идентифицировать себя с лучшими людьми своего поколения: «участниками великих строек, стахановцами, целинниками» — 35,7%.

378

В одном существенном плане 60-летние и старше напоминают молодых. В группе 20 — 24 лет

идентификационная тенденция еще не сложилась, а к старости она размывается: в этой группе можно выделить 4 относительно различающихся ранговых порядка идентичностей. <...>

4. ВЫВОДЫ

На период 1990 г. идентификационные тенденции, которые мы стремились выявить в связи с особенностями возрастных различий доминирующих мотиваций жизнедеятельности, можно суммировать следующим образом.

1. Скорее всего социальные изменения на данный момент еще не затрагивают существенным образом ранее сложившиеся социально-групповые идентичности и солидарности с крупными общностями, авторитетными в массовом сознании до начала периода перестройки.

2. Возможно, что тенденции к идентификации с первичными группами (семья, друзья) и мотивации обрести и сохранить контроль над условиями жизни есть определенная реакция на кризисную ситуацию в обществе.

3. Когортные различия в идентификациях вполне отражают типические особенности стадий жизненного цикла общекультурных особенностей общества. Наряду с отмеченными в анализе по различным возрастным группам особенностям можно заключить, что наиболее «простая» структура иерархических идентификаций складывается в возрасте 30 — 39 лет.

На период обследования в этой когорте доминирует родительство, затем с большим «отрывом» идентификации по критерию профессиональной зрелости, принадлежности к утрачиваемой общности «советский человек», самоутверждение опять же в кругу семьи («хозяин в своем доме» и «сын или дочь своих родителей»). Этот господствующий синдром можно определить как стремление к двунаправленной идентичности — «моя семья есть часть моего народа», что подкрепляется третьим по значимости идентификационным стремлением по формуле «сын/дочь своего народа» + «житель своего города/села». Эта слитность себя самого как полезного члена общества (профессионала), своей семьи с судьбами народа — наиболее характерный для активного возраста тип социально-идентификационной структуры.

Также примечательна структура идентификационных иерархий в группе молодых (20 — 24 года) и старшего поколения (за 60 лет). В обоих случаях она заметно размыта. В первом — по причине несформированности, во втором — вследствие ломки ранее сложившихся иерархий и неопределенности нынешних.

379

Кон И. С.

ПОСТОЯНСТВО И ИЗМЕНЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Статья из Психологического журнала 1987 Т. 8. № 4, с. 126—137.

Динамика постоянства и изменчивости личности и ее свойств — одна из старейших философско-психологических проблем. Ее рассмотрение в плоскости современной психологической науки предполагает расчленение и уточнение следующих вопросов:

1. Постоянство, стабильность и устойчивость **чего** имеется в виду — идет речь о структурах поведения или каких-то психических процессах, способностях, диспозициях, установках, смысловых образованиях?
2. **Что** является индикатором постоянства (изменчивости) соответствующих качеств? Имеем ли мы в виду: а) **дименсиональную** стабильность (от англ. dimension — измерение), т.е. совпадение тестовых показателей индивида, б) **фенотипическую** последовательность, т.е. постоянство и преемственность поведения, или в) **генотипическое** постоянство, подразумевающее наличие каких-то неизменных, глубинных качеств, которые могут по-разному проявляться (не проявляться) на различных стадиях жизненного пути («отсроченный эффект»), но устойчиво детерминируют психические реакции и поведение индивида в течение всей его жизни?
3. **Каковы** количественная мера, **степень** подразумеваемого постоянства (изменчивости)? Это могут быть: а) полное тождество, неизменность явления или относительное, условное постоянство его качеств, не исключающее определенных количественных изменений; б) частичное сходство или логическая преемственность сравниваемых показателей, позволяющая считать их фазами развития одного и того же процесса.
4. **Каковы** его **временные рамки** — сохраняется оно месяцы, годы, на протяжении определенных стадий жизненного пути или в течение всей жизни?
5. **Как протекает** процесс развития, является он непрерывным, постепенным, эволюционным или прерывистым, скачкообразным, кризисным? Диалектику прерывности-непрерывности часто смешивают с диалектикой постоянства-изменчивости, но это совершенно разные проблемы. В отечественной психологии эти вопросы рассматривались главным образом на философско-методологическом уровне или в связи с проблемой моральной устойчивости личности. В данной

статье они будут рассмотрены на материале зарубежных лонгитюдных исследований. <...>

Своеобразным итогом развития лонгитюдных исследований явилось возникновение особого предметно-методологического направления — психологии развития человека на всем протяжении

жизненного пути (life-span developmental psychology). Ей специально посвящены две многотомные серии публикаций — «Психология развития на всем протяжении жизни» (с 1970 г.) и Развитие и поведение на протяжении всей жизни (выходит ежегодно с 1978 г.). Хотя труды, объединенные под этим названием,

весьма разнообразны, их роднят три принципиальных момента: 1) интерес к диалектике постоянства и изменения в процессе развития человека; 2) акцент на взаимосвязи этапов жизненного пути, которые не могут быть поняты отдельно друг от друга; 3) понимание того, что развитие человека существенно зависит от социально-исторических условий, в которых оно протекает.

Наиболее общие выводы этих исследований можно свести к четырем тезисам: 1) существует достаточно высокая степень постоянства личности на протяжении всей ее жизни; 2) мера этого постоянства разных личностных свойств неодинакова; 3) разным типам личности соответствуют разные типы развития; 4) тип развития личности зависит как от ее индивидуально-типологических черт, так и от многообразных исторических условий, в которых протекает ее жизнедеятельность. <...>

Лонгитюдные исследования существенно обогащают наши представления о развитии личности, но одновременно ставят целый ряд новых вопросов.

Прежде всего остается нерешенной проблема соотношения диалектики постоянства-изменчивости личностных черт и непрерывности-прерывности процесса развития личности, тесно связанная с проблемой соотношения качественных, структурных и количественных изменений.

Особенно наглядно это проявляется в психологии переходного возраста, в частности юношеского самосознания. Старое мнение, что в эти годы происходит серьезная перестройка образа «я», подтверждается многими клиническими и сравнительно-возрастными исследованиями. Однако исследования методом семантического дифференциала ни в сравнительно-возрастном, ни в лонгитюдном варианте таких сдвигов не обнаруживают. <...>

Значит ли это, что образ «я» стабилизируется раньше, чем принято думать, или что данная методика не улавливает тонких качественных различий, связанных с тем, что юноша не столько по-иному отвечает на старые вопросы, сколько ставит перед

381

собой новые? По некоторым данным, разница между подростками и юношами состоит не столько в представлениях о своем настоящем, сколько о будущем «я».

Известно, что люди всех возрастов склонны подчеркивать скорее свое постоянство, чем изменчивость. В то же время сравнение самоописаний группы мужчин и женщин с тем, как их описывают супруги, показало, что самоописания достаточно достоверны и обладают высокой возрастной устойчивостью. Однако дименсиональная стабильность может оказаться артефактом, поскольку достоверность всех личностных вопросников с течением времени при повторных замерах снижается, хотя и неодинаково по разным шкалам.

Существенный недостаток лонгитюдов состоит в том, что проблема постоянства-изменчивости **личности** практически сводится к измерению отдельных индивидуально-типологических **черт**. Но содержательные и динамические аспекты развития человека нетождественны. <...>

Сказанное имеет отношение не только к психологии личности, но и к периодизации жизненного пути. Так называемые возрастные категории, в которых описывается жизненный путь, многозначны и подразумевают разные системы отсчета. В одних случаях это онтогенез, в других — система возрастной стратификации общества, в третьих — возрастной символизм культуры.

Соответственно варьируются и термины, в которых описываются его переломные, ключевые моменты.

Когда процесс развития человека моделируется по образцу онтогенеза как нечто интраиндивидуальное, говорят о критических или **сенситивных периодах**, последовательность и сущность которых кажутся инвариантными.

Но развитие личности происходит не в вакууме. Социология берет за основу периодизации жизненного пути не этапы онтогенеза, а стадии социализации, **социальные переходы**, качественно меняющие положение, статус или структуру деятельности индивида (поступление в школу, завершение образования, вступление в брак, выход на пенсию и т. п.). Эти поворотные пункты являются социально-типичными, общими для всех членов данного общества, класса, возрастного слоя и т. д.

И сенситивные периоды, и социальные переходы предполагают какую-то психологическую перестройку, для обозначения которой существует специальное понятие возрастных, а точнее, **нормативных жизненных кризисов** (слово «нормативный» подчеркивает, что речь идет о нормальном, а не патологическом процессе). Зная типичную траекторию жизненного пути и

382

особенности половозрастной стратификации данного общества, мы можем достаточно точно сказать, в каком именно возрасте человеку предстоит столкнуться с определенными проблемами, как эти проблемы переплетаются друг с другом, каковы типичные варианты их разрешения и т. д. Однако жизненный путь личности не только естественноисто-рический, повторяющийся процесс, но и уникальная, единственная в своем роде драма, каждая сцена которой — результат сцепления множества индивидуально-неповторимых характеров и обстоятельств. О том, что все человеческие судьбы слагаются случайно, в зависимости от судеб, их окружающих, писал И. А.

Бунин в книге «Жизнь Арсеньева», и с этим должна считаться не только художественная литература, но и научная психология.

Превращение психологии развития личности в психологию жизненного пути означает, что основой его периодизации становятся не психофизиологические сенситивные периоды, социальные переходы и нормативные кризисы сами по себе, а те конкретные жизненные (биографические) **события**, в которых эти процессы переживаются личностью. Такой событийно-биографический подход сегодня уже концептуализируется в психологии и смежных науках. Но — это предмет самостоятельного рассмотрения.

Эмпирические данные лонгитюдных исследований личности, как и всякие иные, неоднозначны. Однако они подсказывают или подкрепляют некоторые важные общетеоретические положения, разрабатываемые в настоящее время также и в отечественной психологии.

1. Развитие личности, ее деятельности и высших психических функций нельзя моделировать по образцу онтогенеза как инвариантного развертывания изначально заданных качеств.
2. Психология развития личности неотделима от изучения ее жизненного пути в определенных конкретно-исторических условиях.
3. Свойства индивида как личности зависят от его биогенетических качеств и социальных условий развития, но он всегда является более или менее активным субъектом или по крайней мере соучастником своего собственного формирования.
4. Изучение развития личности на протяжении ее жизненного пути может быть только междисциплинарным, причем особенно необходимо сотрудничество психологов с социологами, которые дальше их продвинулись в разработке соответствующего концептуального аппарата.
5. На сегодняшний день разные модели развития личности теоретически еще не интегрированы и должны рассматриваться как взаимодополнительные, но их нельзя игнорировать.

383

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., ГивитцДж.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ

Из книги: Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., ГивитцДж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. Тексты. / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. — М: Изд-во МГУ, 1982. С. 182-186.

Главная дилемма развития у взрослого человека средних лет в соответствии с точкой зрения Эрика Эриксона (1963) — это дилемма неуспокоенности <...>. Неуспокоенность в теории :< Эриксона — это очень широкое понятие, охватывающее как родительские отношения — рождение детей и их воспитание, так и большую часть того, что имеют в виду, говоря о «продуктивности» или «творчестве», — компетентность в той или иной области, способность внести в нее свой вклад. Неуспокоенность, таким образом, понятие, близкое к самоактуализации, которую Абрахам Маслоу (1970) определяет как стремление стать как можно лучше. Самоактуализирующиеся люди стараются быть лучшими родителями. В выбранной ими профессии они стремятся сделать все возможное и усовершенствоваться настолько, чтобы достичь высшего уровня компетенции, на который они способны. Они стремятся быть преданными друзьями, заинтересованными гражданами, достойными партнерами. Они работают над тем, чтобы развить свои достоинства и по возможности устранить свои недостатки, дабы стать настолько совершенными, насколько это возможно.

В той мере, в какой личность оказывается «успокоенной», она перестает расти и обогащаться. Последнее Эриксон называет застоем. В тяжелых случаях «наблюдается регрессия к навязчивой потребности в псевдоинтимности, нередко сопровождающейся растущим чувством личностного опустошения. Люди с в этом случае часто начинают потакать себе, как если бы они были своим собственным... и единственным ребенком. И если только условия благоприятствуют тому, преждевременная инвалидность, физическая или психологическая, становится поводом для чрезмерной заботы о себе» (Эриксон, 1963).

Конечно, до известной степени застой можно отметить у каждого. Каждый по временам проявляет инфантильность и потакает себе. Успешное разрешение конфликта между неуспокоенностью и застоем в среднем возрасте означает поэтому только то, что личность переходит к оптимизму через пессимизм и предпочитает решение проблем бесконечным сетованиям на жизнь.

384

Эриксон (1964) рассматривает работу как человеческую добродетель, наиболее тесно связанную с неуспокоенностью, зрелые люди — это те, которые заботятся о детях, которых они произвели на свет, о работе, которую они выполняют, или о благосостоянии других людей в том обществе, в котором они живут.

Теория Эриксона сфокусирована на детских стадиях развития: рассмотрение среднего возраста, которое содержится в ней, кратко и сформулировано в очень общих терминах. Теоретики, которые сосредоточивали свое внимание на среднем возрасте, пытались разработать некоторые из проблем этого возраста, описывая большее число важных вопросов и определяя большее число стадий. Важно заметить, что эти стадии были разработаны почти исключительно на основе изучения белых людей среднего класса. Вполне возможно, что эти стадии представляют критические периоды, отражающие особенности карьеры и стиля жизни людей именно этого класса, и для других популяций могут быть установлены другие стадии. Тем не менее уже то, что у большого числа людей «жизненные кризисы» имеют место приблизительно в одном и том же возрасте, служит основанием для деления и описания этих стадий развития зрелой личности. Вспомним сначала стадии развития молодых людей, которые предшествуют стадиям среднего возраста. Двадцатилетние обычно имеют дело с выбором супруги и карьеры, намечают жизненные

цели и начинают их осуществлять. Позже, около тридцати лет, многие приходят к переоценке своих прежних выборов супруга, карьеры, жизненных целей; иногда дело доходит до развода и смены профессии. Наконец, первые годы после тридцати, как правило, время сживания с новыми или вновь подтверждаемыми выборами.

Кризис середины жизни. Первая стадия среднего возраста начинается около тридцати лет и

переходит в начало следующего десятилетия. Эту стадию называют «десятилетием роковой черты» (Ший, 1976) и «кризисом середины жизни» (Джеке, 1965). Ее главной характеристикой является осознание расхождения между мечтами и жизненными целями человека и действительностью его существования. Поскольку же человеческие мечты почти всегда имеют некоторые нереалистические черты, подчас даже фантастические, оценка их расхождения с действительностью на этой стадии окрашена, как правило, в отрицательные и эмоционально-тягостные тона. Время уходит, дабы сделать разрыв между мечтами и действительностью обнаруживающийся вдруг с устрашающей резкостью. Заполняя опросники, люди в возрасте 35 — 40 лет начинают не соглашаться с такими фразами,

13 — 10754 Болотова

385

как «есть еще уйма времени, чтобы сделать большую часть того, что я хочу». Вместо этого они констатируют: «Слишком поздно что-либо изменить в моей карьере» (Гоулд, 1975). В 20 и в 30 лет человек может быть «подающим надежды» — люди могут сказать о нем: «Вот многообещающий молодой артист, руководитель, психолог или администратор», но после 40 лет уже никто так не скажет — это время исполнения обещаний. Человек должен принять тот факт, что он никогда уже не станет президентом компании, сенатором, писателем, пользующимся шумным успехом, и даже больше того — что он никогда не станет вице-президентом или незначительным писателем. Освобождение от иллюзий, которое не является чем-то необычным для 35 — 40 лет, может оказаться угрожающим для личности. Данте так описывал свое собственное смятение в начале десятилетия роковой черты: «Земную жизнь пройдя до половины, я оказался в сумрачном лесу, путь потеряв во тьме долины». Элеонора Рузвельт шесть дней спустя после своего 35-летия выразила свое ощущение хотя и не так поэтично, но не менее сильно: «Не думаю, что я еще когда-нибудь испытаю столь странные чувства, как в минувшем году... Вся моя самоуверенность исчезла вдруг...» (Лэш, 1971). Адвокат Оливер Уэндель Холмс-младший порвал со своей юридической практикой. «Неужели это и будет моей жизнью и впредь, — спросил он себя, — год за годом?» (Боуэн, 1943).

Анализ жизни художников и артистов (Джеке, 1965) почти в каждом случае обнаруживает те или иные драматические изменения в их творчестве где-то около 35 лет. Некоторые из них, как например Гоген, начали творческую работу в это время. Другие, однако, наоборот, около 36 лет утратили свои творческие способности или мотивации, и многие из них умерли. Частота смерти художников и артистов между 35 и 39 годами ненормально возрастает. Те же, кто переживает это свое десятилетие роковой черты, сохраняя творческий потенциал, обычно обнаруживают значительные изменения в характере творчества. Часто эти изменения касаются интенсивности их работы: например, блестящая импульсивность уступает место более зрелому и свободному творчеству. Действительно, одна из причин кризиса середины жизни у артистов и художников в том, что «импульсивный блеск» молодости требует больших жизненных сил. Хотя бы отчасти это физические силы, так что никто не может сохранять их беспредельно. В 35 или в 40 лет ведущий напряженную жизнь артист (или руководитель, или профессор) должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться». Таким

386

образом, проблема убывающих физических сил неизбежно возникает у человека любой профессии.

Главные проблемы. Убывание физических сил и привлекательности — одна из многих проблем, с которыми сталкивается человек в годы кризиса среднего возраста и позже (Пек, 1968). Для тех, кто полагался на свои физические качества, когда был моложе, средний возраст может стать периодом тяжелой депрессии. Истории красивых мужчин и очаровательных женщин, борющихся с разрушительным действием времени, стали банальностью. Стихийное бедствие падающих физических сил поражает людей неожиданно широкого круга профессий, включая, как мы видели, художников и артистов. Университетские профессора с сожалением вспоминают свою способность проводить в студенческие годы несколько дней без сна, если того требовало важное дело. Многие люди просто жалуются на то, что они начинают слишком часто уставать. Хорошо продуманная программа ежедневных упражнений и соответствующая диета оказывают свое действие, но большинство людей в среднем возрасте начинают все больше полагаться на «мозги», а не на «мышцы». Они находят новые преимущества в знании, аккумулируют жизненный опыт; они приобретают мудрость.

Второй вопрос среднего возраста — это сексуальность. У среднего человека наблюдаются некоторые отклонения в интересах, способности и возможности, особенно по мере того, как подрастают дети. Многие люди поражаются тому, сколь большую роль играла сексуальность в их отношениях с людьми, когда они были моложе. С другой стороны, в художественной литературе встречается немало примеров того, как мужчина или женщина средних лет продолжают рассматривать каждого человека как своего потенциального партнера, взаимодействуя с ним только в одном измерении — «притяжения-отталкивания», а людей одного с ним пола

рассматривают как «соперника». В более удачных случаях достижения зрелости другие люди принимаются как личности, как потенциальные друзья. «Социализация» замещает в отношениях с людьми «сексуализацию», и эти отношения нередко обретают «ту глубину взаимопонимания, которую прежняя, более эгоцентрическая сексуальная установка до известной степени блокировала» (Пек, 1968).

Согласие в среднем возрасте требует значительной гибкости. Один важный вид гибкости включает «способность изменять эмоциональный вклад от человека к человеку и от деятельности к деятельности» (там же). Эмоциональная гибкость необходима, конечно, в любом возрасте, но в среднем возрасте она

становится

13*

387

особенно важной по мере того, как умирают родители, подрастают и покидают дом дети.

Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к такого рода застою, который описал Эриксон.

Другой вид гибкости, который также необходим для удачного достижения зрелости,—это «духовная гибкость». Среди людей зрелого возраста существует известная тенденция к растущей ригидности в их взглядах и действиях, к тому, чтобы делать свои умы закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена или она перерастает в нетерпимость или фанатизм. Кроме того, жесткие установки ведут к ошибкам и к неспособности воспринимать творческие решения проблем.

Стабилизация. Успешное разрешение кризиса среднего возраста включает обычно переформулировку целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения и осознание ограниченности времени жизни всякого человека. Супруг, друзья и дети приобретают все большее значение, тогда как собственное «Я» все более лишается своего исключительного положения (Гоулд, 1972). Наблюдается все усиливающаяся тенденция довольствоваться тем, что есть, и меньше думать о вещах, которых, скорее всего, никогда не удастся достичь. Отмечается отчетливая тенденция чувствовать свое собственное положение вполне приличным. Все эти изменения знаменуют собой следующую стадию развития личности, период «новой стабильности» (Гоулд, 1975).

Для многих процесс обновления, который начинается тогда, когда они оказываются перед лицом своих иллюзий и упадка физических сил, в конце концов приводит их к более спокойной и даже более счастливой жизни (Ший, 1976). После 50-ти проблемы здоровья становятся более насущными и возникает растущее сознание того, что «время уходит». Если не считать, однако, крупных экономических проблем и проблем, связанных с болезнями, то можно считать, что 50-е годы жизни человека продолжают те новые формы стабильности, которые были достигнуты в течение предыдущего десятилетия.

Ливехуд Б.

ХОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Из книги: Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Калуга, 1994. С. 41-92

2. ЮНОСТЬ

Переходная фаза: юность (с 16-17 до 21-24)

В кризисный период созревания начинается пробуждение личности. Это пробуждение продолжается в следующей за этим фазе юности, оно является центральным пунктом, вокруг которого движется все остальное. Если этот процесс не удастся, то личность остается зависящей от своего окружения, либо застывает в позе протеста против всего, что воспринимается как авторитет, характерной для периода полового созревания.

Поэтому важными вопросами этой фазы являются следующие: кто я? чего я хочу? что я могу? Именно потому, что на эти ключевые вопросы еще нет ответа, отчетливо выступает на передний план то, что Рюмке описывает как характеристику юности: временный характер — еще не определился и не нашел призвание — отсутствие иллюзий в отношении идей периода полового созревания.

Задачами этого периода жизни являются среди других «связь между чувственной (биологической) сексуальностью и душевным эросом». В период полового созревания молодой человек осознал сексуальность, теперь в юности должна проснуться эротика, чтобы познать в следующей фазе жизни первое пробуждение «любви к другому лицу».

И. Кюнкель подробно рассматривает значение, которое имеет душевный эрос для юных лет. Он говорит: душа загорается в «ты»—в мире «ты», открывающемся эросу, и «мир вспыхивает, как только вспыхивает душа». Тем самым Кюнкель показывает, что в этой фазе жизни живут в значительной степени изнутри наружу. Для влюбленного изменяется весь мир. То, как переживают мир, зависит не от объективного значения реальности, а от субъективного опыта этой реальности. Кюнкель говорит в этой связи: «Судьба приходит извне». Эрос показывает молодому человеку действительность в новом свете, только теперь он может выбрать свой собственный путь. Отсюда опасность юности, что сексуальность будет развиваться дальше, а эрос не проснется.

389

Только духовная любовь, рождающаяся из встречи и познания «Я» в другом человеке, дает внутреннюю уверенность, которая влечет за собой верность индивидуальности другого. <...>. Эротический опыт («минне») означал шаг в развитии психики, но еще не духа. Здесь начало этого пути развития, «только теперь начинается великая человеческая драма».

Гвардини видит в юности продолжение кризиса созревания. Это начинается с пробуждения личности, с пути развития «к себе, отличающемуся от других».

В этой ситуации «сила страстей» ускоряет и интенсивирует развитие. В связи с отсутствием опыта и упорным сопротивлением реальности возникает дефицит чувства реальности, приводящий к тому, что любой приговор выносится безапелляционно и отвергается любой компромисс. Гвардини называет это «бесконечностью еще не испытанного начала». <...> «Отсюда склонность к скоропалительным решениям в суждениях и поведении. И все это тем сильнее, чем неопределеннее личное бытие».

Переоценивается действенность великих идей, протеста против несправедливости, еще отсутствует

«основная позиция терпимости» к действительности, где господствуют посредственность и повседневность. Но та же самая неопытность в сопротивлении реальности может придать мужество в принятии жизненно важного решения, для осуществления которого понадобятся еще десятилетия. Уже выбор профессии всегда риск. <...>

В юности это означает, что молодой человек «принимает сам себя», это значит, что он учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения. Это не что иное, как способность брать на себя индивидуальную и собственную ответственность. Но на пути к этому надо приобрести опыт, «каждый должен сам делать свои глупости», если только он готов учиться на них.

Гвардини настоятельно указывает на то, что каждая отдельная фаза жизни имеет в рамках всего развития свою особую задачу. Он упоминает слова Гете о том, что идут не только для того, чтобы прийти, а чтобы жить в пути. Эти слова особенно важны для оценки значения юности.

Книга Коула и Холла «Психология юности» дает почти полный обзор всего, что имеют сказать о юности бихевиоризм и эмпиризм, и с этой точки зрения является весьма полезным справочником. Впрочем, юность рассматривается здесь как промежуточная фаза, в которую молодой человек должен решить ряд проблем, прежде чем он попадет в рай взрослого бытия. При этом речь идет о следующих девяти пунктах:

390

- (1) общая эмоциональная зрелость,
- (2) пробуждение гетеросексуального интереса,
- (3) общая социальная зрелость,
- (4) эмансипация от родительского дома,
- (5) интеллектуальная зрелость,
- (6) выбор профессии,
- (7) научиться обращаться со свободным временем,
- (8) построить психологию жизни, основанную на поведении, базирующемся на совести и сознании долга,
- (9) идентификация «Я», называемая также перцепцией «Я». Таким образом, юность является временем, когда нужно упорно работать над неравноценными задачами, в результате чего возникает поведение, на основе которого можно называться взрослым. Это взрослое бытие и является очевидной целью юности. Словом, важнейшей задачей молодых людей является перестать быть молодыми.

После знакомства с этой особенно подробной и выдающейся книгой остается чувство, что юность должна быть ужасным временем. Пробирайся как можно скорее через гущу девяти задач — кажется, книга советует это — и попадешь в хваленую сказочную страну подлинного взрослого бытия, в действительную жизнь! Но юность — это настоящая фаза жизни, со специфическим своеобразием, с радостью и горем, означающим необходимое качество во всеобщности жизни. Это качество — «оценочная середина» Гвардини: иметь мужество в отношении самого себя и благодаря этому взять на себя задачу развития внутренней свободы. Для этого требуется здоровое развитие «Я».

В «Фазах развития ребенка» я различил три ступени развития «Я»: осознание «Я», возникающее на третьем году жизни; переживание «Я», начинающееся в школе и полностью развивающееся в период, предшествующий половой зрелости; и реализация «Я» в юности. При этом с каждым шагом развития одного аспекта его прежние формы приобретают новое содержание. Детское сознание «Я» вследствие полового созревания и начинающейся юности приобретает новое качество. Уже в период полового созревания отгороженный детский мир открылся вовне, действительный мир стал видимым для ребенка.

Теперь вопрос стоит так: каково мое место в мире? Каков этот мир в действительности? Какие силы действуют в нем? Каковы отношения власти или, выражаясь иначе, что значу я в мире? Те же вопросы задаются переживанию «Я». Предшествующий половой зрелости аспект переживания «Я» выражался в интенсивном обращении ребенка к самому себе и к собственным

391
переживаниям. С вопросом: что значу я в мире? —ребенок, хотя еще неуверенно, на ощупь, обращается вовне. Дальше вопрос формулируется так: во что я могу верить? Что я делаю своим идеалом? Есть ли нечто более высокое, на что я могу ориентироваться, что может быть моей путеводной звездой?

На ступени реализации «Я» находит в социальной реальности свое место между сверстниками и старшими (потому что младшие едва ли играют какую-то роль в это время, кроме того, что ребенок хочет убежать от своего собственного возраста). Наряду с этим новым регулированием социальных отношений выступает выбор места учебы или профессии (по крайней мере там, где молодежь еще может выбирать и не должна уже теперь быть самостоятельной).

Этот выбор профессии требует, собственно, соответствующей порции знания о себе и ровно столько же о мире, сегодня он особенно сложен, поскольку для постороннего реальность многих

профессий совершенно необозрима, и кроме того многие возможности образования неизвестны. Последствием является то, что многие молодые люди делают этот выбор наудачу. Факт, что многие студенты через некоторое время прерывают свою учебу или меняют направление обучения, свидетельствует о том, как трудно в 18 лет окончательно решиться на учебу. Точно так же трудно специализироваться на старшей ступени, то есть за два-три года до окончания школы, в какой-то определенной комбинации предметов, которые часто выбирают только на основании хороших или плохих оценок в период полового созревания. Молодые люди, которые уже в 15 лет должны были бы начинать профессиональную жизнь, в

особенной мере являются жертвами этой ситуации. Впрочем, сегодня, к счастью, можно изменить направление с помощью курсов переподготовки или производственного обучения. <...>

В годы юности все имеет характер абсолюта, одновременно характер временного. Это странная и сама по себе противоречивая ситуация, но совершенно не беспокоящая самих молодых людей. Суждения и чувства абсолютны — во всяком случае, в данный момент! Каждый выбор «временно-абсолютен».

Центральной проблемой молодого человека является, как говорилось, нахождение индивидуального собственного отношения к социальной реальности своей культуры и своего времени, в которой он вырастает. Как выглядит эта социальная реальность? Как она возникает? Ответ может быть только таким: любая социальная реальность есть дело рук человеческих.

392

Между формой и материей может, однако, развиться то, что Шиллер называет «стремлением к игре»; его он считает высочайшей способностью человека. Имея дело с духом и материей, молодой человек находит свободное пространство, в котором он может выжить. Для него речь идет о том, чтобы, несмотря на ограничение физическими условиями, на ограничение духовными и культурными запретами, и несмотря на «неуязвимость» конкретной социальной ситуации, создать нечто личное и единственное в своем роде. В связи с этим вдруг свобода в обращении с человеком, природой и культурой кажется даже слишком большой. Каждый свободен «видеть» природу, с деньгами или без, или промчаться мимо, «встретиться с ближним» или не услышать его.

Эта свобода в создании собственного положения должна быть открыта и отработана в юности. <...>

Подводя итог, мы можем констатировать: центральная проблема юности: Кто я? Чего я хочу? Что я могу? Кто в этой фазе жизни не ставил перед собой этих вопросов — хотя бы в той форме, что он страдал, не зная ответа — тот не заложил основ для пробуждения психической стороны человеческого существования и подвергается опасности задержаться во время долгой фазы середины жизни в сфере инстинктивно-жизненного и вечно пребывать в позиции периода полового созревания. Его самооценка будет зависеть от мнения света или же будет противостоять всему миру из-за собственной неуверенности.

3. ПЕРВАЯ ФАЗА ВЗРОСЛОСТИ - ДВАДЦАТЫЕ ГОДЫ

В двадцать один год человек становится взрослым и полностью ответственен за свои поступки. Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство, исчезают сомнения и временность юности, начинают строить будущее. Во всех сферах начинается сильное жизненное стремление к экспансии. Важнейшей задачей мужчины становится основание жизненного сообщества и начало профессиональной карьеры. Для женщины приобретает центральное значение ответственность за создание собственного окружения. Если этот момент замедляется внешними обстоятельствами, то внутренне это ощущается как недостаток, от которого нужно по возможности избавиться. Во всяком случае, человек должен в этой фазе развить в себе соответствующую порцию творческих способностей.

393

Найти партнера для жизни, обставить собственную квартиру, начать первую фазу профессиональной жизни — все это явно спроецированная вовне внутренняя психическая структура.

Два человека должны совместно создать собственный стиль жизни. <...> Найти новый смысл жизни значит — создать частицу культуры и среды, и это потому так важно, что это будет средой, формирующей новое поколение. Это относится также к стилю взаимоотношений. <...>

Первое место работы или вступление в профессию являются также большим творческим достижением в общественной сфере. На какой бы ступени общественной лестницы ни начинали, нужно всегда стараться заслужить признание начальства и коллег. Без них невозможна жизнь души. Первая должность — это лишь стремя, с помощью которого садятся в седло, только вступив в должность, можно доказать свои способности. В двадцатые годы жизнь чувств еще интенсивна и неустойчива. Когда Гете было 27 лет, он охарактеризовал пройденную фазу жизни бессмертными словами: «Ликование до небес — печаль до смерти». Чувство самооценки человека в этой фазе еще очень зависит от реакции окружения на его (экспансивные) действия и деятельность. Молодой взрослый человек хотел бы проявить себя в различных ситуациях, чтобы таким образом изучить себя и свои способности. <...>

Худшее, что может случиться с человеком в этой фазе его жизни, это необходимость в течение десяти лет выполнять одну и ту же работу, не имея возможности изучить при этом что-то новое. Сильные избегают этой лямки, строя сами свою карьеру и оставаясь всюду до тех пор, пока не изучат всего.

Большая же часть, оглядевшись, приспособляется и учится не проявлять инициативы всю оставшуюся жизнь. Реакцией на это — слишком естественной — является все большая опора на внешние гарантии и сеть социального обеспечения.

В двадцатые годы и прежде всего в их второй половине внутренняя душевная жизнь впервые приобретает личные формы. Это форма, которую Штайнер называет «душой ощущающей», а Марта Мере — жизненно-душевыми стремлениями <...> : «Вначале эти силы направлены сами на себя и переживаются прежде всего в чувствах, но уже они приводят к потребности заниматься духовными проблемами и увидеть себя в развитии, охватывающем всю жизнь».

Первая фаза «души ощущающей» или «жизненно-душевных стремлений» является временем, когда эти стремления со всей

394

силой развиваются из жизни чувств и придают личности первый, предварительный облик.

Понятно,

что ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале еще является лабильным, это видно по сильным колебаниям чувств и по тому, что вначале еще нужно испытать собственные способности в более тесных человеческих отношениях и в профессиональной жизни. Марта Мере считает, что развитие женщины в эти годы проходит несколько иначе, прежде всего потому, что «созревание» (переходная фаза от юности к взрослости) у женщины заканчивается уже в 21 год, в то время как у мужчины она может продолжаться до 24 лет. «Таким образом, женщина вначале превосходит мужчину в отношении зрелости личности. <...> Существо женщины вообще сильнее стремится к душевной любви»...

При этом женщина в начале взрослого бытия стоит перед двойной задачей, часто приводящей ее к внутреннему конфликту. Она должна посвятить свои силы сохранению человеческого рода, неся на себе всю тяжесть этой задачи. С другой стороны, жизнь требует сегодня интенсивного участия в работе ради заработка и общественной жизни. Этому конфликту женщина подвержена уже в юности, позже он еще больше обостряется. <...> Восприятие этих задач потому так важно для развития женщины, что оно способствует развитию «душевно-духовных» стремлений с большой интенсивностью.

Начало взрослости является фазой, определяющей развитие в дальнейшей жизни от сексуальности через эрос к любви.

Эрос превращается в любовь, если душа открывается другому человеку, если человек понимает чувства другого, так что тот уверен, что любящий его человек знает его душевный мир. Весь этот круг проблем является важным фактором начала двадцатых годов.

Выбор партнера может определиться чисто биологически-сексуально, тогда, вероятно, связь долго не продлится. Отношения должны складываться вначале на сексуальном влечении, но потом все-таки стать интимной игрой маленьких неожиданностей и инициатив, означающих для души больше, чем для тела. Наконец, отсюда может вырасти любовь к духовному облику партнера, который лишь тогда ощущает себя понятым в своей духовной человеческой сущности и приободренным.

Уже в первой фазе брака содержатся в зародыше все возможности дальнейшего развития отношений. И здесь от человека требуется выраженная экспансивная позиция, ориентированная

395

на внутреннее развитие. Если в данной фазе такое внутреннее развитие не состоится, тогда всплывают — как мы увидим — в тридцатые годы почти непреодолимые трудности, и в период кризиса сороковых годов человек окажется с пустыми руками. Около 28 лет (почти все ученые отмечают этот возраст) стихии чувств утихают, все больше дистанцируются от событий. После этого состоится первый взгляд назад, возникает отчетливое чувство, что человек простился с юностью; заглядывая вперед, чувствуют, что вступают в фазу, когда появляются совершенно другие задачи, а спонтанность эмоционального развития отходит на задний план. Во многих биографиях и разговорах это чувство выражается словами: «Юность миновала, начинается серьезная жизнь».

4. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФАЗА

Следующая фаза, начинающаяся в конце двадцатых годов и продолжающаяся до середины тридцатых, имеет совершенно иной характер, чем предыдущая. Юность прошла, наконец-то началась серьезная жизнь.

Это проявляется в различных областях. Профессию больше не меняют. Теперь речь идет о том, чтобы добиться определенных обязанностей, которые могут обеспечить продвижение или по крайней мере выполнение широко задуманной задачи. Все определяется больше интеллектом, экспансивность еще присутствует и все еще отмечена некоторой живостью, но рассудок преобладает. Примерно в тридцать лет подводят первые итоги, знают, что могут, что дается с трудом, и чего, вероятно, никогда не сумеют сделать. В двадцатых годах можно было проверить свои надежды и желания, теперь же речь идет о том, чтобы планировать дальнейший ход дела. Рудольф Штайнер называет это развитием «души рассудочной». Марта Мерс — развитием «материальных стремлений»; здесь опять два понятия, означающих одно и то же. Что касается профессиональной жизни, то эту фазу можно назвать организационной, потому что человек в этот период склонен к тому, чтобы все проблемы решать организационным путем. Надо уметь обобщать, анализировать факты и принимать логические решения, основанные на интерпретации фактов и прогнозе. Теперь на первый план выступает эта позиция. Наряду с этим есть растущая потребность, прежде всего у мужчины, проявить свои организаторские способности, находясь у власти.<...> Наконец, нужно уже перед своим сорокалетием сделать карьеру; кто до сих пор

396

не был замечен, тот будет — таково господствующее мнение — обойден при последующих повышениях.

В возрасте 35 лет человек с количественной точки зрения находится на вершине своих творческих сил. Он развил в своем характере уверенность, жизнь у него в руках. Он знает, чего он может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели. Он считает, что все трудности, в том

числе и человеческие проблемы, можно решить логически-организаторским путем. Это фаза жизни, в которую человек, в зависимости от индивидуальных свойств личности, более всего является материалистом.

А как обстоит дело с женщиной? И она совершенно отчетливо проходит фазу, ориентированную на рассудок. Для нее 28-й или 29-й годы жизни являются, может быть, еще большим переходом и еще более трудным прощанием с юностью, чем для мужчины. И от нее в тридцатые годы требуются относительно

большие организаторские достижения. Дети уже немного подросли, они ходят в разные школы в разное время. Каждого ребенка надо вовремя отправить, снабдив его всем, что ему нужно для души и тела, а потом справиться с домашним хозяйством, прежде, чем возвратится первый ребенок, потом найти подход к каждому, а вечером еще быть привлекательной и интересной, это требует так же много организаторского таланта, как пост руководителя предприятия для мужчины. Многие работающие люди, как пациенты, так и здоровье, с которыми я разговаривал, переживают начало тридцатых годов, когда подводятся первые итоги жизни, как внутренне относительно самую спокойную фазу жизни. Под этим подразумевается, что внешне может случиться все, но внутреннее равновесие и внутренняя уверенность велики.

В браке заканчивается первая влюбленность; как уже говорилось, должны быть открыты другие источники, но брак не должен превратиться в рассудочную деловую связь, когда у каждого своя задача и сексуальная жизнь становится рутинной без волнения и неожиданностей. Только общий духовный союз может привести супружескую пару в более позднюю, новую фазу.

Тридцать пятый год — вершина жизни! <...> Пока еще мир существует для того, чтобы взяться за него и изменить. Человек сделал свой выбор и готов извлечь из него последствия.

Облик психической личности становится отчетливее и приобретает более ясные контуры.

Личность осознает себя и считает, что так и будет продолжаться. Впрочем, велика опасность ожесточиться и стать эгоистом. Углубляются в свою работу и таким образом сами готовят себе социальную изоляцию. Новых

397

«друзей» больше не находят, есть «знакомые», с которыми общаются, главным образом — «полезные знакомые». Интересуются политикой, становятся либо сами политически активными, либо поддерживают хорошую и логичную программу.

Одаренные люди уже в двадцатые годы могут добиться наивысших достижений без большого напряжения. Но в середине тридцатых годов для наивысших достижений необходимы последовательность и пробивные способности. <...> Соотношение достижений всех этих людей подробно исследовалось статистическими методами, из него пик производительности приходится на период между 30 и 40 годами, с вершиной в середине тридцатых.

В тридцатых годах человек (относительно!) склонен считать себя за единственного в своем роде: здесь я — там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. Всякое стремление к власти живет идеей собственной неповторимости. В этом заключена опасность психологии козла отпущения: виновны всегда другие, если их отодвинуть в сторону или убрать, проблема будет решена. Получить права в этой фазе жизни важнее, чем быть правым.

5. ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ТРИДЦАТЫХ ГОДОВ

Для большинства людей в период, предшествующий непосредственно началу сороковых лет, продолжают существовать вначале в неизменном виде отношение к жизни и уверенность в себе, завоеванные в первой половине тридцатых годов. Во многих личных беседах и групповых разговорах слышишь снова и снова: «Я знаю, что следует наверстать, романтика двадцатых годов позади, я стал реалистом, в этом мире важно лишь то, что я могу, нужно подняться достаточно высоко, чтобы реализовать то, что я могу и знаю». «Я спланировал свое будущее, побуду еще года три в этом положении, потом уйду и найду себе более высокую должность в небольшом предприятии», или же: «Я знаю пределы своих возможностей, поостерегусь их превышать, <...> мне здесь хорошо, если повысится жизненный уровень у всех, я получу свою долю».

А потом случается непонятное: «как тать в ночи» в этот надежный и спланированный мир прокрадывается сомнение. Да, действительно ночью: просыпаешься и не можешь больше уснуть, в голове проходят события дня. Маленькие неприятности, дела, которые не удались, волнуют, собираешься сказать тому или другому наконец-то свое мнение, потом наступает полусон и вдруг кошмарное представление:

398

«Мне уже почти сорок, мне еще 25 лет до пенсии. Бог мой, еще 25 лет одно и то же! Я же знаю, что не могу больше ожидать ничего нового, самое большее — одни и те же проблемы, но с другой стороны. Двадцать пять лет! Откуда должно появиться что-то действительно новое? В моем браке? Ну да, знаем друг друга, дела идут не хуже, чем повсюду, но что-то новое в этом браке? В моей работе? Я же знаю, чего там следует ожидать, во всяком случае не много нового! Откуда же тогда оно должно появиться? Начать новое хобби? Или купить парусную лодку, пригодную для плавания в открытом море?» На следующий день все проходит и жизнь идет своим обычным ходом.

Но такие мгновения возвращаются, теперь уже среди бела дня, даже во время конференции! Вдруг уже не можешь больше сосредоточиться!

< ...>

Но может пойти и иначе: ты доволен работой, представляющей много позитивных социальных и культурных возможностей, ты счастлив в семье. У тебя хорошее взаимопонимание с подрастающими детьми и их друзьями, в твоём доме возвращаются приятные молодые люди — с

ними можно было бы самому помолодеть! Но вдруг закрадывается абсурдная идея: если бы я знал, каково мое действительное предназначение в этой жизни! <...> Это несколько понятий на тему, которую пытаются определить понятием кризис ценностей или переход к новой доминанте ценностей. В тридцатые годы успешно пользовались определенной системой ценностей. Все шло хорошо, или было по крайней мере принципиально разрешимо, пока действовала эта система ценностей. И эта система казалась единственно возможной и

действенной.

Но если теперь вся система пошатнулась, если цель, к которой человек стремился и которая казалась такой желанной, вдруг стала пустой и ничего не говорящей, если больше не может быть удовлетворения, которое она обещала, тогда — да, тогда действительно теряют почву под ногами! Страх перед этой пропастью может быть снова отодвинут в бессознательное как угрожающий призрак, где он может сохраняться несколько лет. Но его можно просто преодолеть, беря все больше работы, выпивая рюмку крепкого шнапса, занимаясь поисками эротических приключений или одурманивая себя в полусне телевидением... Но страх, отодвигаемый в сферу бессознательного, остается активным.

Но все бесполезно — от себя не убежишь. Нельзя еще раз стать девятнадцатилетним, нельзя избавиться от кризиса ценностей, хотя

399

его можно надолго отодвинуть. Ничего не возразишь против того, что кто-то хочет делать что-то иначе, но он сначала должен иметь возможность делать привычное по-другому, тогда в большинстве случаев не будет необходимости менять профессию или место. «Делать обычное по-другому» означает вначале найти новые ценности, для которых можно жить. Они приходят из области духовных интересов. Поэтому Марта Мере обозначает проблематику этих лет понятием развития «духовно-душевных устремлений». Рудольф Штайнер называет это развитием души сознательной, осознанием духовной личности в мышлении, чувствовании и волеии. Здесь речь идет о проблеме, для решения которой требуется обращение к воле.

Я уже говорил, что духовное развитие человека в начале сороковых годов находится на распутье. Или оно уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются совершенно другие творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческих сил человека. Этот подъем приходится на вторую половину пятидесятых годов и продолжается в некоторых случаях до 70-х, хотя обычно после 65 отмечается явный спад. Но при этом нужно спросить себя, не обусловлен ли этот спад во многих случаях культурой, а именно той ролью, которая в нашем обществе отводится пенсионеру.

Рассмотрим еще раз среднюю фазу жизни как целое, грубо говоря, время с 21 до 42 лет, в этом случае в ней различаются три основных периода со своей доминантой ценностей:

(1) развитие души ощущающей с инстинктивной силой жизненно-душевных стремлений. Это период «кликания до небес — печали до смерти», время экспансии и самовоспитания; время, когда основывается семья и меняются трудовые отношения.

(2) развитие души рассудочной. Это период, когда преобладают «материальные стремления»; время большой активности и выдающихся достижений в системе ценностей, основанной на деловитости.

(3) развитие души сознательной. Это период, когда начинают прорываться «духовно-душевные стремления», время, когда снова колеблется уверенность только что завершенной материальной фазы и благодаря этому становится возможным достойный шаг в совершенно новую важную фазу жизни, в третью большую фазу, в которую человек вырастает для зрелого человеческого бытия.

400

6. ТРЕТЬЯ БОЛЬШАЯ ФАЗА ЖИЗНИ - СОРОКОВЫЕ ГОДЫ Биологический спад и возможности духовного развития

В поисках высшего «Я» человек попадает в мир духовных реальностей, где все психические качества становятся силами, с помощью которых можно завоевать или победить эту духовную действительность. С каждым духовным шагом открывается, выражаясь феноменологически, новый ландшафт, с новыми встречами, которые, однако, в начале фазы не всегда могут быть только положительными. Третья большая фаза жизни (по китайской поговорке, фаза, в которую становишься мудрым) начинается в сороковые годы, если быть точнее — в 42 года. При этом среднем значении в каждом отдельном случае устанавливается более быстрое или более медленное развитие.

В начале этой фазы жизни — очень бурные годы. В биологическом отношении начинается время уменьшающейся жизненной силы. Для женщины на эти годы приходится, кроме того, отчетливо отмеченный конец репродуктивной фазы. Для мужчины это время повышенных сексуальных потребностей, которых женщина чаще всего не понимает. Психически эта фаза характеризуется сомнениями, отсутствием ориентиров и склонностью к принятию иллюзорных решений, причем могут наступать короткие мгновения ощущения счастья. В духовном смысле эти годы означают борьбу с пустотой: кажется, что потеряли почву под ногами и еще не обрели новую.

Реакция на эту ситуацию может быть совершенно различной. Многие, кто попадает в нее неподготовленными, пугаются, видят в ней доказательство собственной слабости, и считают, что должны изменить ее как можно быстрее. Они работают еще больше, еще ожесточеннее и агрессивнее делают карьеру, или пытаются заглушить голос слабости алкоголем, сексуальными приключениями, или пассивно наслаждаются телевизором. Некоторые пытаются сделать козлами отпущения жену, мужа или шефа, отравляющего им всю радость жизни. У мужчины встречается

знакомое: «Мари меня больше не понимает», у женщины: «Ганс больше не интересуется мной». <...>.

На своем жизненном пути человек оказывается на своего рода распутье, и выбор, который он делает теперь, определяет, дальнейшее течение жизни. Теперь решается, возможно ли реализовать желанный лейтмотив, или лейтмотив погружается в темные глубины подсознательного, где он весь остаток жизни представляет собой постоянную угрозу чувству самооценки. Сомнение в ценности экспансивной жизненной

позиции, ориенти-401

рованной на «Я», становится проблемой существования. Это заявило о себе уже в конце тридцатых годов. Кто до этого момента еще не занимался нематериальными ценностями жизни, должен воспринимать эту ситуацию как в высшей степени угрожающую. Для ощущения «Я» и самооценки открытие, что жизненные силы уходят и что становится все труднее делать и планировать все самому, является жестким ударом. К этому прибавляется еще глубокая неудовлетворенность собственным положением. Понятно, что и Марта Мере рассматривает четвертую (по ее подсчетам) фазу жизни от 42 до 56 лет, время вокруг середины сороковых как фазу предрасположенности к кризису. Она сравнивает ее с периодом полового созревания, которому также предшествует период уверенности, прерываемый внезапно открытием, что человек не знает себя и жизнь. Большое различие заключается в том, что первый период полового созревания происходит при восхождении линии жизни, второй — при нисходящей или при убывании жизненных сил. Хотя в обоих случаях старая гармония подвергается опасности, содержание кризисов в том и другом случае совершенно различно: тогда пытались всеми силами пробиться в «настоящую жизнь», сегодня при убывающих жизненных силах растет сомнение в ценностях этой «подлинной жизни».

Уменьшение жизненных сил основано на инволюции тканей тела. <...>

Самое важное и самое известное изменение — это изменение эндокринных желез. У мужчины и женщины перестают функционировать половые железы, но этот процесс протекает у представителей обоих полов очень по-разному.

Известный американский гинеколог Элизабет Паркер в своей книге «Семь возрастов женщины» описала жизнь женщины в связи с физической линией жизни. При этом она привлекает психическое и духовное развитие, что редко встречается в такого рода книгах. Она описывает разнообразные формы менопаузы в трех фазах: до-менопаузу, менопаузу и после-менопаузу. В период до-менопаузы жалоба женщины звучит часто так: «Я не знаю, что со мной происходит. Собственно говоря, я не больна, просто я чувствую себя плохо. Я нервна и раздражительна, моя семья страдает из-за меня. Мелочи могут вывести меня из себя, я все время плачу. Я совершенно потеряла способность радоваться жизни, меня беспокоит мое состояние».

У других женщин жалобы на физическое недомогание, которое не дает им уснуть: окаменевшая спина, тянущие боли в руках и ногах. У них головная боль, которой раньше не было,

402

или распухшие суставы, особенно пальцев. Некоторые женщины боятся, что у них что-то с сердцем, потому что ночью у них вдруг начинается сильное сердцебиение <...>

Такие явления являются следствием переключения гормонального равновесия эндокринных желез. <...> Все старое равновесие нарушено, и пройдет еще несколько лет, пока не наступит новое равновесие. Но как только оно установится, исчезнут все жалобы менопаузы, женщина почувствует себя рожденной заново и разовьет новые, иногда неукротимые жизненные силы. Мужская менопауза проходит иначе. Возросшие сексуальные потребности мужчины, проявляющиеся, как правило, в середине сороковых годов, могут рассматриваться как явления периода до-менопаузы. Наряду с этим эта гормональная перестройка вызывает, вероятно, и психическое беспокойство. Но обычно подобие менопаузы проходит у мужчин намного медленнее: предполагают даже, что сам процесс инволюции протекает только во второй половине пятидесятих годов. Физические явления шагают рука об руку с душевной лабильностью. У мужчины вдруг появляются слезы на глазах или комок застревает в горле, если какие-то обстоятельства задевают его душу. Кроме того, он склонен к приступам сердцебиения (тахикардия), которые могут продолжаться от нескольких минут до четверти часа. Они могут внушить мужчине большой ужас, потому что появляются у него обычно днем, во время работы, и производят впечатление опасности для жизни (что на самом деле не так). Но так как в период между 45 и 60 годами процент сердечных инфарктов действительно очень высок, приступ тахикардии производит, понятно, большое впечатление на этого человека и его окружение. Подлинная гормональная инволюция может продолжаться после этой до-менопаузы от десяти до двадцати лет. <...>

<...> Вероятно, стало ясно, что в сороковые годы у мужчины можно говорить только о явлении, подобном до-менопаузе, и что в эти годы проблема у мужчины проявляется больше в психической, прежде всего в духовной сфере.

В психическом отношении мужчина переживает конфликт: с одной стороны, он хочет снова быть молодым, еще раз быть двадцатилетним и пережить еще раз всю экспансивную фазу, но уже с опытом, который он собрал в первый раз; с другой стороны, он хочет выполнить основную задачу своей жизни для реализации своего лейтмотива и для надежности духовной реальности, на которой основано собственное высшее «Я». Желание снова стать молодым (которое должно скрывать внутреннюю тоску

403

по чему-то новому в жизни) может быть направлено в проекциях вовне: многие мужчины носят в

этом возрасте свободную и спортивную одежду, приобретают пружинящую походку и стараются быть остроумными. Петух в мужчине становится явно заметным. Но и женщины вдруг омолаживаются у косметологов и хотели бы, чтобы их принимали за старшую сестру их дочери. Иллюзия, что все еще можно начать сначала, еще раз стать двадцатилетним, должна, конечно, рассеяться, но есть мужчины и женщины, которые очень долго могут сохранять эту иллюзию. В

этот момент решающим является вопрос, можно ли высвободиться из преувеличенного плена «Я», как называет это Юнг. Это процесс перестройки, который я хотел бы описать с помощью понятия «духовное созревание».

Этот процесс идет рука об руку с новым чувством времени. До сорокалетия перед человеком только будущее. Все еще возможно, настоящее придет. Теперь будущее получает горизонт, границу. До пенсии еще двадцать пять лет, а что потом? Время бежит все быстрее, в то время как прошлое становится все продолжительнее. Волевой импульс становится слабее (требуется большее давление, чтобы иметь возможность сделать то же самое), прежде всего в работе с быстро меняющимся содержанием. Теперь больше интересуются работами, в которых играют роль знания, жизненный опыт и компетентность. В последние годы этой фазы ищут прежде всего творческой деятельности или большой работы комплексной духовной природы. Это относится ко всем профессиональным уровням <...>.

Процесс, который Юнг называет «освобождением из плена «Я», Марта Мере описывает следующим образом: «Слишком привязанный к «Я» стимулируемый желанием проявить себя и стремлением к власти, ориентированный на аспект полезности человек незадолго до приближающейся старости вступает в кризис переломного пункта своей жизни. Если он его преодолел, он должен наконец решить, каким образом он будет двигаться навстречу концу своей жизни».

Именно люди с духовными задачами, например, художники или политические руководители, по-настоящему могут развернуть бурную деятельность, они переживают пятидесятые годы как начало действительно творческой фазы. Леман называет поэтому годы после кризиса эпохой больших руководящих личностей. Особенно для людей, кто по работе имеет дело с молодежью, например, для преподавателей и доцентов, годы кризиса означают действительно испытание.

404

Кто преодолевает кризис и может освободиться из плена «Я», развивается в действительно ведущий авторитет, который признается молодежью; кто не справляется со своим кризисом, тот проигрывает у молодежи. <...> В этом отношении сороковые годы являются если не последней возможностью, то все же особым шансом в процессе потенциального созревания.

«Ни в один период жизни состояние души не является таким благоприятным для наиболее полного освобождения от плена «Я» и тем самым для развития подлинного сочувствия и самоотверженной готовности помочь, как теперь», — говорит Марта Мере. <...>

«Я» должно в средней фазе жизни поднять «наверх» все инстинкты и желания и потом сопоставить их в душе со стремлениями. Результатом этого процесса является развитие различных аспектов человеческой души, которые я вслед за Рудольфом Штайнером назвал душой ощущающей, душой рассудочной и душой сознательной («Я»).

В сороковые годы в распоряжении человека находятся все эти аспекты его психики, они могут быть теперь применены в дальнейшем ходе его жизни. В связи с этим возникает большой вопрос: для чего я хочу их использовать? Что я должен, собственно говоря, делать в этой жизни? Какова моя действительная задача?

<...> Достижение зрелости — это процесс развития, которого не минует никто, даже знающий. И все же знание о кризисе сороковых годов имеет большое преимущество. Зная, что речь идет исключительно о себе самом, не впадают в ошибку искать в своем окружении или обстоятельствах козлов отпущения или препятствия. Если слова Х. Кюнкеля «судьба приходит изнутри» справедлива, то как раз для этой фазы. Судьба приходит изнутри, даже если об этом тебе говорит внешний мир.

7. НАЧАЛО ПЯТИДЕСЯТЫХ ГОДОВ

В конце сороковых годов кризис постепенно ослабевает. Выясняется, найдено новое или нет. Если нет, то все последующие фазы становятся линией жизни, ведущей к трагическому. Человек все больше погружается в свою работу. Каждый одаренный молодой человек в экспансивной фазе своей жизни воспринимается как угроза. Все чаще считается, что надо настаивать на своих правах, даваемых рангом и положением, это значит: цепляются за свою номинальную позицию. Новое не может быть переработано, собственное прошлое и собственный жизненный опыт идеализируются. Сегодняшняя молодежь больше ничего не может, избалована, зарабатывает слишком много, нахальна и больше не уважает старших <...>.

405

Кто так говорит, тот немного говорит о нынешней молодежи, но больше о своей собственной трагической ситуации. В профессиональной жизни такие люди для каждого предприятия являются обузой.<...>

И такое замечание, как «я еще здесь, со мной еще нужно считаться, несколько лет дело еще будет находиться в моих руках», является лишь безнадежной попыткой утвердить авторитет, которого в действительности уже нет. <...>

Для человека, который преодолел кризис сороковых годов, пятидесятые годы являются своего рода освобождением. Горизонт расширяется, появляются новые и далеко идущие планы. Жизнь

становится интереснее, повседневные проблемы отодвигаются. Теперь больше интересуются общими проблемами планирования и руководства. Испытывают незнакомую и глубокую радость, наблюдая рост молодых людей в экспансивной фазе их жизни. При такой позиции можно помочь молодым людям советом и делом и заслужить их признание. Я уже говорил, как важно такое развитие для людей, которые профессионально имеют дело с образованием и воспитанием молодых людей.

Теперь появляются новые творческие способности, например, можно быть в 35 лет хорошим прокурором или активным шефом, но теперь становятся выдающимся юристом и мудрым, доброжелательным начальником. Человек, развивающийся последовательно, достигает в середине пятидесятих годов второй творческой кульминации. Он может обобщить свой жизненный опыт и упорядочить его, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы привнести его в свою работу. Это возраст для больших руководящих личностей.

И для женщины открыты две возможности. Негативная реакция выглядит так: менопауза позади, и она чувствует, что ее жизненные силы возвращаются, часто даже интенсивнее, чем до этого. Но она не нашла новой задачи и теперь жалуется: «Я никогда ничего не могла делать для себя. Все только для семьи, с утра до вечера я только вкалывала, никогда не было времени хотя бы почитать книгу, чаще всего я была все равно слишком усталой, чтобы взяться за что-либо. Теперь уже слишком поздно. Дети уже оставили дом. Муж с головой ушел в свою профессию, а я осталась ни с чем.» И она с яростью набрасывается на домашнее хозяйство, чистит то, что уже и так чисто, стирает воображаемую пыль и тиранит свое окружение, беспрерывно жалуясь, что она одна должна делать всю работу.

406

Контрастом к чистящему домашнему дракону и озлобленной работающей женщине может быть женщина, использующая свой кризис в положительном смысле. Она с удовлетворением констатирует, что снова способна на многое, что теперь она наконец может осуществить новый аспект лейтмотива своей жизни. Она благодарна прожитому времени года, когда она могла жить для других. Теперь она может найти социальную задачу, наслаждаться своим садом или снова начать играть на инструменте, который раньше изучала. И, конечно, она будет сдержанно и с энтузиазмом вживаться в новую роль бабушки и еще раз создавать среду, в которой новое поколение детей чувствует себя в безопасности и слушает истории, которые нигде больше не могут быть рассказаны так живо.

8. ВРЕМЯ ПОСЛЕ 56-ТИ

Однако развитие еще не завершено. Примерно в возрасте 56 лет (удивительным образом этот возраст встречается почти у всех ученых) проносится новая гроза. Жизнь равномерно шла в последней фазе на высоком уровне: собственно, перед глазами была далекая перспектива, но мир воспринимается главным образом вокруг себя. Теперь взгляд снова обращается вовнутрь. Кажется, что все ценности можно еще раз пережить (Рюмке и Шарлотта Бюлер говорят об этой фазе также как о фазе старения; они отмечают, что решающим фактором здесь является приближающийся конец или по крайней мере реальность ухода на пенсию). Я хотел бы охватить проблематику несколько шире, хотя очевидно правильно, что важную роль играет встреча с концом, своего рода инвентаризация.

Теперь у некоторых появляется чувство, что нужно еще раз преодолеть трудное время. Еще раз нужно пройти через «умри и восстань». Найденные ценности, собственно, не подвергаются сомнению, но становится ясно, что мы еще не по-настоящему усвоили их. Если мы честно спросим себя, что из результатов нашей жизни мы возьмем с собой, проходя врата смерти, то отпадет многое из того, что все еще связано со знаниями, положением и опытом. Многие переживают начало этой фазы как преддверие еще больших испытаний, у некоторых на первом плане чувство, что на них надвигаются еще задачи, которых они себе не желали. Для мужчины профессия тоже несет часто некоторые разочарования. <...> Еще раз нужно освободиться от того, что построил сам и что другие, конечно, будут продолжать по-другому. Раньше об этом размышлял только теоретически.

407

Теперь самое время подготовиться к тому, что еще хочешь сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить. С растущим страхом понимаешь, что, может быть, сделаешь меньше, чем думал. Прожитое проходит перед тобой — непонятно, как тратил так много драгоценного времени на какие-то пустяки. Кто-то думает: «Если бы впереди у меня еще было время, которое я раньше пропускал как песок сквозь пальцы». В этой жизни больше нет большого будущего — что же останется, наперекор всему?

В определенном отношении развитие жизни к 63 годам предварительно завершилось. Как маленькие дети, школьники, молодые люди мы прожили нашу юность, когда мы бесконечно много воспринимали. Как обычно, этот мир приносит радость и страдание, впечатления, которые тормозят наше развитие, переживания, которые способствуют движению вперед. Жизненно-душевные, материальные и духовные стремления определяли экспансивную фазу. В этой фазе можно было дать миру много рабочих сил, много дружбы и вражды, господства и послушания. С другой стороны, это была также фаза, в которую было возможно и необходимо усвоение старого опыта. Из этой фазы экспансивности мы вышли взрослыми характерами, людьми, которые знают, чего они хотят и чего они стоят. Кризис и инволюция, кульминация пятидесятих годов и, наконец, последняя, окончательная инвентаризация сделали из нас зрелых людей, развивших себе чувство различия между умом и мудростью, гордостью и скромностью. В последние годы перед

библейским возрастом мы можем подвести итоги и настроиться на тишину и покой старости, но и на ее повышенную внутреннюю активность, из которой наконец вырастает доброта. Нужно подготовиться также к уменьшению физических сил и зависимости от других.

<...> Научимся ли мы признавать наш физический упадок или сможем умирать здоровыми? Это конкретные проблемы для каждого, кто готовится к старости. О самой фазе старости я не могу говорить. Кто может авторитетно рассматривать фазу жизни, которую он сам еще не пережил? Для которой он еще

не может сравнивать собственный опыт с опытом, приобретенным в беседах с друзьями или терапевтами? Впрочем, письма и высказывания очень старых людей показывают, что последние годы переживаются очень по-разному. Так, один старый человек, которому уже далеко за восемьдесят, пишет, что полная зависимость помогла ему понять самого себя и реально и глубоко ощутить слова «Христос во мне». Другие старые люди отчаянно цепляются за жизнь, которая медленно уходит от них.

408

Известно, что творческие силы можно развивать и в глубокой старости. <...> Старый Гете так охарактеризовал фазы жизни: ребенок — реалист, юноша — идеалист, мужчина — скептик и старик — мистик. <...>

Есть много художников, которые создали свое лучшие произведения в возрасте старше семидесяти лет. По преданию, японский художник Хокусай сказал, что все, созданное им до 73 лет, ничего не стоит, его художественная карьера началась только после этого. Тициан написал свои самые захватывающие картины почти в возрасте ста лет. Верди, Рихард Штраус, Шютц, Сибелиус и другие композиторы работали до восьмидесяти лет. Список музыкантов, которые были творчески активны в возрасте свыше семидесяти лет, слишком длинен, чтобы можно было его здесь привести. Писатели, художники и музыканты по сравнению с учеными и предпринимателями могут часто дольше выполнять свою работу. Причина, вероятно, в том, что в глубокой старости все глубже погружаются во внутренний мир, в то время как способность восприятия того, что происходит во внешнем мире, ослабевает. Я часто был свидетелем того, как у старых предпринимателей, которые не хотели освобождать свое место, сохранялись интеллигентность и опыт, но способность правильно оценить новую ситуацию быстро уменьшалась. Из-за этого некоторые уже достигшие успеха предприятия оказывались на грани краха и банкротства. Как только речь заходит о достижениях более зрелого человечества, становится ясно, что старческая мудрость может проявляться в мире без времени. Для каждого, кто еще активен, здесь открывается широкое поле деятельности. Теперь можно подвести итог сути жизни и найти мир ценностей и идей, которые больше не являются преходящими.

Аргайл М.

ВОЗРАСТ И ПОЛ

Из книги: Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. М. В. Кларина. — М.: Прогресс, 1990. С. 224-249

ВОЗРАСТ

Счастье и удовлетворенность

Существует мнение, что возраст не оказывает значительного влияния на ощущение счастья. Однако все зависит от точки отсчета, от тех способов оценки, которыми мы пользуемся. Если иметь в виду удовлетворенность или когнитивную оценку благополучия, то в этом случае мы можем говорить об определенном *усилении* этих ощущений по мере старения. В табл. 9.1 наглядно показано, что получаемое от работы удовлетворение возрастает с возрастом. Согласно ответам респондентов, средний уровень ощущения счастья также несколько растет (Witt and et. al, 1980). <...>

Таблица 9.1

Возраст и удовлетворенность «тем, что было в прошлом»

	возраст, %			
	16-24	25-44	45-64	65 +
все время	19	22	28	35
большая часть времени	38	39	30	25

(*Van and Payne, 1982*) <...> Интенсивность ощущения радости или положительных эмоций последовательно снижается с возрастом. Заметно падает и интенсивность вовлечения в приятные занятия (Lewinsohn and MacPhillamy, 1974). Табл. 9.2 показывает эту динамику в отношении положительного и отрицательного эмоциональных состояний.

Таблица 9.2 Возраст и эмоции

Эмоциональное состояние	Возраст			
	21-29	30-39	40-49	50-59
положительное	0,55	0,47	0,41	0,40
отрицательное	0,56	0,51	0,48	0,48

410

(*Bradburn, 1969*) <...>

Вполне естественно, что с возрастом снижается периодичность участия в досуговых мероприятиях падает также и половая активность. Исследования подтверждают, что и интенсивность ощущений как положительных, так и отрицательных, также снижается с возрастом <...>. Не нуждается в научном обосновании тот факт, что детям свойственно много смеяться и плакать, в то же самое время, как подсказывают исследования, эмоции пожилых людей более «сглажены». Учитывая все вышеизложенные соображения, можно сказать, что для людей пожилого возраста характерна большая удовлетворенность,

но им свойственны менее частые и менее интенсивные эмоции и ощущения, как положительные, так и отрицательные.

Существуют некоторые данные, говорящие о том, что с возрастом ощущение счастья у мужчин повышается, а у женщин снижается. Последние чувствуют себя наиболее счастливыми в молодом возрасте, во всяком случае до рождения детей. Ощущение же удовлетворенности у пожилых людей выше, чем ощущение счастья, особенно у тех, кто не имеет образования.

Чем же можно объяснить эти возрастные вариации? По мнению психологов, притязания и достижения у пожилых людей не так удалены друг от друга, как у молодых, то есть пожилые более адаптированы к своему настоящему положению. <...> Для молодых же людей характерны сверхоптимистические надежды на будущее и низкие достижения (Campbell, Converse and Rodgers, 1976). При этом следует учитывать и действие процесса приспособления к существующему положению вещей <...>. Отсутствие честолюбивых надежд в молодости и восприятие жизни такой, как она есть, является, по всей видимости, причиной довольно высокой степени удовлетворенности у тех пожилых людей, которые не получили хорошего образования. Вместе с тем аналогичного ощущения счастья у них не наблюдается.

Эти возрастные изменения можно лучше понять, анализируя различия в источниках ощущения счастья. Значение этих источников меняется по возрастам в течение всей жизни. <...> Для молодых испытуемых (21—29 лет) вступление в брак явилось источником как радости, так и неприятностей. Этот же вывод верен и в отношении других социальных связей и отношений — в семье, в кругу друзей и с детьми <...>. Материальные заботы и проблемы, связанные с работой, также играют важную роль. Однако эта же возрастная группа отличается и повышенным оптимизмом относительно своего будущего. Испытуемые средней возрастной группы (40 — 49 лет) считают, что их

411

жизнь насыщена, интересна, они чувствуют свою полезность и полны надежд на будущее. Однако люди этого возраста не так «счастливы» и оптимистично настроены, как двадцатилетние. По испытуемым старшей возрастной группы (более 65 лет) исследование показало, что они менее счастливы и оптимистичны, не придают большого значения проблемам, связанным с работой, деньгами или социальными контактами, зато они более чувствительны к своему состоянию здоровья. Одновременно результаты этого исследования говорят в пользу того, что люди старшего возраста ощущают в себе большую способность преодолевать трудности, нежели молодые люди, обладают более высоким чувством перспективы и имеют больший иммунитет к проблемам в целом. <...>

Исследование источников благополучия у пожилых людей показали, что наиболее весомыми факторами являются здоровье, доходы и социальные контакты <...>. Здоровье является важным фактором для людей всех возрастов, но особенно пожилых, для которых оно — источник беспокойства и многих проблем. Доход является относительно мало важным фактором для молодых людей и еще менее важным фактором для пожилых (поскольку и для тех и для других его уровень относительно низок). Важное значение социальных контактов сохраняется для всех возрастных групп.

< ...>

Удовлетворенность работой обычно растет вместе с возрастом <...>.

Досуговая активность, а также получаемое в результате этого удовольствие имеют тенденцию к затуханию, по мере того как человек становится старше. Единственным развлечением, которое как фактор приобретает большое значение с возрастом, является просмотр телевизионных передач. Как доход, так и удовлетворенность доходом обычно растут вместе с возрастом. Известно, что, когда выросшие дети покидают дом родителей, относительное материальное положение последних улучшается, а затем, с уходом на пенсию, оно может снова ухудшиться.

Внешняя привлекательность является относительно важным источником удовлетворенности, особенно у молодых женщин. С возрастом значение этого фактора снижается.

Пожилые люди более *религиозны*, и поэтому связь между религией и внутренним благополучием у них теснее. Психологи утверждают, что верующие более счастливы и здоровы. Очевидно, поэтому люди старшего возраста более уравновешены

412

и оптимистичны относительно своего будущего, чем молодые люди (Freedman, 1978).

Боязнь состариться увеличивается вместе с возрастом и довольно сильно коррелирует с низким уровнем субъективного благополучия (Klemmack and Roff, 1984). С годами человека начинает беспокоить ухудшающееся здоровье, появляется страх одиночества и смерти, хотя последнее, по крайней мере отчасти, компенсируется религиозным верованием (Argyle and Beit-Hallahmi, 1975).

Здоровье

Вполне очевидно, что, чем старше человек, тем хуже его здоровье. Согласно статистике, процент людей, имеющих какое-либо хроническое заболевание, возрастает с 22% (возраст 15 — 44) до 51% (возраст 65 — 74) и до 60% (возраст св. 70) для мужчин и до 58% (возраст 65 — 74) и 70%

(возраст св. 75) для женщин (General Household Survey, 1980).

Однако динамика «застарелых болезней» такова, что к настоящему времени больными являются уже 23% из общего числа лиц в группе 15 — 44, правда, только около 50% этих заболеваний «ограничивают жизнедеятельность». Только 7% из тех, кто входит в группу 15 — 44, считают, что в предыдущем году их здоровье было не очень хорошим; с возрастом этот процент увеличивается. Общее количество дней в году, характеризующихся сниженной функциональностью, также находится в прямой зависимости от возраста.

По сравнению с детским возрастом частота посещения медицинских учреждений пожилыми увеличивается более чем в два раза.

У людей, не достигших 50-летнего возраста, вероятность смерти относительно мала, но затем она быстро увеличивается

Продолжительность жизни отчасти зависит от самой воли к жизни. Жизнестойкость можно определить при помощи анализа ответов респондентов относительно их собственной оценки желания жить. Сила желания жить намного снижена у тех, кто социально изолирован, кто имеет слабое здоровье и у кого появилось ощущение собственной бесполезности (Ellison, 1969). Следует отметить, что причина смерти сильно варьируется в различных возрастных группах: молодые люди, как правило, умирают по причине несчастных случаев или насилия, мужчины среднего возраста от болезней сердца, а женщины среднего возраста от рака.

413

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ Счастье и удовлетворение

<...> В ходе одного исследования, проведенного в Англии, испытуемым (3077 человек) был задан вопрос относительно их удовлетворенности жизнью в прошлом. Оказалось, что в целом по этому параметру больших различий между мужчинами и женщинами не было (Wag and Payne, 1982). Однако специальное исследование положительных и отрицательных эмоциональных состояний показало, что женщины чаще испытывали как отрицательные, так и положительные эмоции (Bradburn, 1969; Harding, 1982).

Причем это относится к женщинам всех возрастов <...>. Влияния половых различий варьируются в зависимости от возраста. Согласно статистике, женщины, не достигшие 30-летнего возраста, а иногда и более старшего возраста (до 45 лет), особенно если у них нет детей, чувствуют себя счастливее мужчин. Однако после 55 лет мужчины более счастливы, чем женщины (Spreitzer and Snyder, 1974; Campbell, Converse and Rodgers, 1976).

<...> Одинокие люди в большинстве своем менее счастливы, чем семейные; это различие более существенно у мужчин, которые, как представляется, извлекают больше пользы из брака, чем женщины. Наиболее несчастливыми людьми можно назвать мужчин, которые никогда не были женаты, а также женщин, которые разошлись или развелись со своими мужьями (Campbell, Converse and Rodgers, 1976). Мужчины и женщины имеют разные источники удовлетворения и счастья. Основными детерминантами в этом отношении у мужчин являются материальное положение и также работа, а у женщин — дети и благополучие семьи. Мужчины проявляют больше интереса к событиям, происходящим как в местном, локальном, так и в более широком масштабах (Veroff, Douvan and Kulka, 1981; Wag and Payne, 1982), а согласно Кэмпбеллу (1981), мужчины несколько больше довольны собой, чем женщины, которые более самокритичны. Считается, что у мужчин сильнее развито чувство хозяина своей жизни.

Итак, как мы уже говорили, мужчины и женщины имеют разные источники получения удовлетворения. Например, мужчины придают важное значение росту, для женщин же этот фактор не имеет аналогичного значения <...>. Однако для женщин очень важна физическая привлекательность, чему часто мешает избыточный вес. <...> Избыточный вес портит внешний вид женщины и в этом отношении делает ее несчастной. В принципе

414

не очень многие люди после 45 лет могут похвалиться, что их считают привлекательными; таким образом, возраст является дополнительным источником разочарования для женщин.

Перегрузка, отрицательные эмоции и психические расстройства

Одно английское исследование (Wag and Payne, 1982) показало, что 18% женщин и 13% мужчин испытывали ранее «неприятную эмоциональную напряженность» на протяжении 50% времени и более. Результаты американского исследования, проведенного на национальном уровне, показали, что 37% женщин и 26% мужчин ощущали беспокойство большую часть времени или все время, а 25% женщин и 12% мужчин чувствовали, что они были близки к нервному срыву <...>. Вывод о том, что симптомы психического расстройства (разной степени серьезности) чаще проявляются у женщин, чем у мужчин, подкрепляется результатами многих исследований, проведенных в ряде различных стран. Однако согласно многолетним американским исследованиям (1957 — 1976 гг.), расхождения между мужчинами и женщинами сокращаются (Kessler and McRae, 1981). Соотношение попыток самоубийства в США между женщинами и мужчинами в 1957 г. равнялось примерно 3:1, а к началу 80-х снизилось почти до 1,4 : 1; следовательно, попытки покончить с собой предпринимают все больше мужчин и все меньше женщин (Kessler and McRae, 1983).

Еще мужчин и женщин различает то, что женщины с большей готовностью, чем мужчины, признают у себя наличие эмоциональных сдвигов или психических расстройств и обращаются за помощью на основании незначительных или неопределенных признаков депрессии или душевного дисбаланса. Как считают многие психологи, до четверти различий между мужчинами и женщинами в психическом самочувствии вызывается именно вышеозначенными особенностями (Verbrugge, 1976; Kessler, Price and Wortman, 1981). Это можно объяснить тем, что депрессия, состояние

беспокойства и другие симптомы психического расстройства традиционно считаются более свойственными и прощательными для женщин <...>.

Однако ситуация резко меняется, когда дело касается различных психических заболеваний, а также

алкоголизма и совершаемых преступлений.<...>

Различие между мужчинами и женщинами менее заметно в отношении явлений психоза в целом, в то время как в отношении заболеваний шизофренией различий между полами не

415

наблюдается. Однако среди мужчин намного чаще встречаются алкоголики, наркоманы и преступники <...>. Величина различий между полами зависит и от семейного положения: у семейных показатели выше. Исходя из этого, некоторые исследователи утверждают, что неудачи в замужестве вызывают расстройство здоровья у женщин (Gove, 1972). Однако и среди одиноких, разведенных и овдовевших, включая женщин, стоящих во главе семьи, половые различия в отношении психических расстройств тем не менее существуют (Fox, 1980; Guttentag, Salasin and Belle, 1980). Я лично склоняюсь к тому мнению, что мужчины извлекают больше пользы из брака, чем женщины, в частности обеспечивая себе более надежную социальную поддержку <...>.

Уровень психических расстройств особенно высок среди неженатых мужчин.

Состояние тревожности и перенапряжения в разные периоды жизни проявляется неодинаково. Например, женщины до брака испытывают значительное психическое напряжение: в браке, если женщина имеет детей дошкольного возраста, ее действия ограничены, она привязана к дому; многие женщины в зрелом возрасте, не имеющие детей или являющиеся матерями-одиночками, начинают ощущать себя несчастными. И та и другая жизненные ситуации традиционно расцениваются как жизненные трудности. Мужчины же в первые годы совместной жизни обеспокоены ее материальной стороной. В зрелые годы многие страдают от одиночества (как духовного, так и связанного с потерей близких) (Campbell, 1981). Особенно тяжело переживают свое положение неженатые пожилые мужчины.

<...>

Влияет ли перенапряжение на работе на психическое состояние женщины? В общем и целом работающие женщины психически более устойчивы, чем неработающие. Отчасти это можно объяснить тем, что на работу, как правило, поступают те женщины, которые наиболее приспособлены для этого. Однако депрессию у работающих женщин может вызвать наличие маленьких детей, которое нейтрализует преимущества обладания рабочим местом (Deary and Mechanik, 1983). В последнем случае имеет место конфликтная ситуация между двумя ролями женщин: 1) замужняя женщина, имеющая работу, к тому же ведет домашнее хозяйство и тратит на это значительно больше времени (на 5 часов в неделю), чем муж; 2) домашние заботы заставляют женщин снизить свои притязания относительно служебной карьеры (Haw, 1982). И конечно же, степень стресса зависит от характера выполняемой работы; например, среди женщин-врачей велик процент депрессии и самоубийств.

416

Многие исследователи полагают, что психические различия вызываются теми ролями, которые играют в жизни мужчины и женщины. <...> Эта теория подтверждается данными о том, что неработающие женщины, имеющие маленьких детей, чаще страдают психическими расстройствами, а работающие, не отягощенные заботами о малолетних детях, — реже (хотя в тех странах, где работа по дому ценится выше, например в Мексике, наблюдаются значительно меньшие различия между полами по уровню психических расстройств) (Ross, Mirowsky and Ulbrich, 1983). Некоторые исследователи выдвигают тезис, согласно которому женщина постоянно находится перед «двойной ловушкой»: если она становится домашней хозяйкой, она изолируется от общественной жизни, «приковывается» к дому и не получает моральной компенсации в полной мере; если же женщина работает, то она начинает «разрываться» между производственными и домашними делами (Tavris and Offir, 1977). Домашние хозяйки нередко расценивают брак как ограничивающий и обременяющий фактор и находятся в худшем психическом состоянии, чем замужние работающие и незамужние работающие женщины (Birnbaum, 1975). <...>

В какой-то мере объяснить психические различия между мужчинами и женщинами может анализ их подготовки к жизни в обществе. Известно, что девочек воспитывают не так, как мальчиков. В девочках в большей степени развивается чувство зависимости, и поэтому они склонны реагировать на неприятности в пассивной, а не наступательной манере; в дальнейшем эти качества в сочетании с более низким (сравнительно с мужчинами) статусом могут вызвать депрессию (Radloff, 1980). В процессе воспитания девочки находятся в тесном контакте со своими матерями, что в итоге рождает большую потребность в социальной опоре и большую чувствительность к потере такого контакта в более поздний период жизни; этот фактор может усугубиться недостаточной социальной поддержкой со стороны мужа, высокой вероятностью овдоветь и трудностями, возникающими в случае развода (Weissman and Klerman, 1979).

Любопытно сопоставить способы противодействия стрессовым ситуациям, к которым прибегают мужчины и женщины. Там, где женщины уступают и впадают в депрессию, мужчины нередко находят утешение в алкоголе либо становятся агрессивными и вступают в конфликт с законом.

<...> Женщины реже прибегают к конструктивным действиям, более склонны искать утешение в молитвах и получают меньшую поддержку от своих мужей. Женщины в периоды ощущения

дискомфорта и тревожности принимают лекарства и больше едят. С другой стороны, для многих мужчин характерно не предпринимать никаких действий, они в несколько меньшей степени ищут поддержку со стороны друзей и знакомых. Таким образом, преимущества стратегий мужчин в противостоянии неприятностям не безусловны.

Здоровье

Многие данные говорят о том, что в среднем женщины обладают худшим здоровьем, чем мужчины.<...> Однако в отношении хронических болезней в целом различия очень невелики либо их совсем нет. Более высокий уровень заболеваний наблюдается у мужчин из рабочей среды, входящих в возрастную группу от 45 до 64 лет, однако в возрастной группе от 65 лет и выше у женщин чаще наблюдаются длительные расстройства здоровья <...>. Женщинам свойственна и большая мнительность, они чаще обращаются к врачу, принимают лекарства и берут дни для отдыха. Женщины более чутко прислушиваются к своему организму, серьезнее относятся к легким расстройствам здоровья. Возможно, именно поэтому они живут дольше мужчин (Verbrugge, 1985). Как мы уже говорили, продолжительность жизни у женщин значительно выше, чем у мужчин. <...> В Англии, например, не доживают до пенсионного возраста (65 лет) 31,5% мужчин и 18,7% женщин. Чем можно объяснить подобную статистику? Вероятно, здесь определенную роль играет то, что более частые расстройства здоровья и кратковременные заболевания у женщин довольно редко представляют из себя реальную угрозу для жизни, в то время как болезни, которыми болеют мужчины, особенно хронические, оказываются более серьезными <...>.

Сильные различия между мужчинами и женщинами наблюдаются в уровнях смертности от сердечных приступов (вызванных стрессом), рака легких (частично из-за курения), несчастных случаев (в силу беспечности при вождении автомобиля или опасных профессий), цирроза печени (из-за злоупотребления спиртными напитками) и самоубийств (частично из-за потери работы или неприятностей по службе). Вполне очевидно, что объяснения того, почему у мужчин жизнь прерывается раньше, следует искать в той манере поведения мужчин, которая традиционно считалась чисто мужской, — курение, употребление спиртных напитков, быстрая езда, стремление преуспеть, кстати, это частично укладывается в характерный образ мужчины на работе

418

(Waldron, 1976). Следует отметить, что преимущества женщин в этом отношении в последнее время теряются, так как женщины все в большей степени перенимают мужской стиль жизни (Verbrugge, 1976). <...>

Вполне возможно, что женщина пользуется более широкой системой социальной поддержки, составляющими которой являются семья, родственники, друзья и соседи <...>. Вместе с тем, по мнению некоторых психологов, единственный вид социальных связей, который приносит женщинам меньше пользы, чем мужчинам, — это брак.

Является ли работа фактором риска для здоровья женщины? Исходя из предыдущих рассуждений, работающие женщины в целом обладают лучшим здоровьем, чем домашние хозяйки. Однако подобная картина может возникнуть потому, что работать могут только те женщины, которые обладают достаточно крепким здоровьем. <...>Многое зависит и от характера работы: высокообразованные женщины, занимающиеся престижным и интересным делом, менее подвержены хроническим заболеваниям и имеют более высокий уровень продолжительности жизни, в то время как у женщин-клерков или мелких служащих высок уровень сердечных приступов (Wingerson, 1981; Haw, 1982).

Сердечно-сосудистые заболевания являются основной областью, где наглядно проявляются различия между полами, они же являются наиболее вероятной причиной смерти. Причины возникновения таких заболеваний известны: курение, повышенное содержание холестерина, высокое кровяное давление, что в свою очередь может являться следствием стрессовых ситуаций и плохого питания, малоподвижного образа жизни. Возможно, женщины не в такой степени подвержены сердечным заболеваниям, потому что курят не так много, как мужчины. Однако после 55 лет указанные факторы в меньшей степени определяют сердечные заболевания у женщин, на первый план начинают выступать другие факторы, и риск для здоровья возрастает (Johnson, 1977). Личности типа «А» (повышенная самоотдача на работе, нетерпеливость и соревновательность) чаще встречаются среди мужчин и более подвержены сердечнососудистым заболеваниям. Надо сказать, что среди женщин также встречаются личности такого типа, хотя и реже, чем среди мужчин. Работающие женщины, у которых есть маленький ребенок, также довольно часто становятся жертвами сердечно-сосудистых заболеваний

14-Ниемеля П.

РАЗВИТИЕ И НОРМАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Из книги: Проблемы психологии личности. —М.: Наука, 1982. С. 133-139.

Под нормальными кризисами подразумеваются кризисные периоды, которые необходимо возникают на жизненном пути большинства людей. До сих пор исследования таких кризисов концентрировались в основном в рамках подросткового возраста, однако в последнее время социологи и психологи все чаще проявляют интерес к кризисам взрослого, зрелого человека. По Левинсону (Levinson D., 1978), жизнь состоит из чередования периодов стабильного состояния и периодов изменения. В период стабильного состояния различные компоненты жизни человека (его работа, семья, дружеские отношения, идеалы) находятся в состоянии равновесия между собой. При этом один-два компонента являются центральными. По Левинсону, этот период продолжается

обычно 6 — 8 лет.

Период изменения наступает, когда человек, относительно довольный своей жизнью, начинает видеть ее в новом свете. Собственное отношение к различным ценностям жизни кажется ему уже неправильным. Он начинает понимать, что некоторые моменты в своей жизни переоценивал, в то время как

другие недооценивал. Он может прийти к выводу, что не сумел самореализоваться, проявить способности, утвердить свои ценности и идеалы. Наконец, ему может просто показаться, будто в его жизни что-то не так. Возникшая неудовлетворенность требует от личности поисков выхода. Человек должен понять, что ему нужно изменить в своей жизни, от чего он должен отказаться, чтобы найти что-то новое.<...>

Развитие личности происходит лишь тогда, когда ей в период изменения удастся совершить ту духовную работу, которой требует жизненная ситуация. Человек должен адекватно оценить эту ситуацию и принять решения, которые лягут в основу его следующего жизненного периода.<...> Период изменения, или нормальный кризис, можно разделить на несколько этапов. Во время первого из них человек старается не видеть, как изменилась его жизненная ситуация, хотя при этом может чувствовать себя несчастным, разочарованным, испытывать депрессию или ощущать нависшую над ним угрозу

420

(у него могут даже обнаруживаться соответствующие психосоматические симптомы). Второй этап начинается, когда личность обращает внимание на эти сложные чувства, приближается к ним, одобряет их, считает своими, не отказывается думать о них. На третьем этапе человек начинает выяснять, как эти чувства связаны с его жизненной ситуацией, ищет причины недовольства собой и той жизнью, которую ведет. На последнем этапе принимается решение, какой путь в жизни избрать, что оставить и с чем расстаться, чтобы освободить место для нового.

ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ МУЖЧИНЫ

Исследование общей структуры жизни мужчин было проведено Левинсоном. (Levinson D., 1978) на основе большого количества интервью, взятых у американцев из разных общественных слоев. Согласно его данным, жизнь взрослого начинается с «кризиса ранней взрослости» (примерно от 17 до 22 лет), на протяжении которого юноша прощается с детством и пробует сделать некоторые предварительные шаги на пути реального самоопределения. Во время первого стабильного периода взрослого возраста (примерно от 22 до 28 лет) мужчины переживают свои первые профессиональные выборы, отношения к любви, браку, семье, друзьям, ценностям, своему образу жизни. В течение следующего далее периода изменения (примерно от 28 до 33 лет), который можно назвать кризисом 30 лет, он переоценивает и исправляет свои выборы. Во время последующего стабильного периода (примерно от 33 до 40 лет) мужчина устраивается на своем месте более основательно, создает себе положение в обществе, в котором ощущает свою значимость, старается продвигаться, становится полномочным членом своей общности, приобретает авторитет и большую уверенность в своих проявлениях, становится более ответственным.

На протяжении следующего периода (примерно от 40 до 45 лет), который можно назвать кризисом среднего возраста, он опять начинает обдумывать свою жизнь, спрашивая себя: «Что я сделал в жизни?», «Какие у меня настоящие ценности?», «Что я действительно могу дать другим и что я сам от них получаю?», Одни проходят этот период, сделав основательную переоценку, своей жизни, расставшись с ценностями, которые уже не кажутся существенными, с иллюзиями о себе, что помогает им возродиться заново. Другие сохраняют иллюзии о себе и о своей жизни, например, представляют себя вечно молодыми и сильными, что мешает их дальнейшему развитию.

421

ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ ЖЕНЩИНЫ

Жизнь женщины также состоит из различных компонентов: работа, профессия, брак и семья, отношения с друзьями, досуг, общественная деятельность. Однако, когда женщина занята воспитанием детей, дом и материнство обычно становятся одной из центральных сфер ее жизни. Поэтому изменения, связанные с материнством, составляют важнейший нормальный кризис в жизни женщины.<...>

Во время первой беременности женщина испытывает противоречивые состояния, связанные с подготовкой к будущему материнству, которое становится частью ее новой жизни и долгие годы будет занимать в ней центральное место. Отныне все дела приходится соотносить с ожидаемым рождением ребенка, которого она даже еще не знает. С беременностью связаны многие противоречивые чувства. Однако для женщины труднее всего, быть может, осознать, что, с одной стороны, она хочет стать матерью и иметь ребенка, а с другой—боится его, т.е. что ее чувства амбивалентны.

Причины, по которым женщины стремятся родить ребенка и стать матерью разнообразны. Для некоторых рождение ребенка составляет смысл жизни или же средство скрасить одиночество. Многие женщины считают, что только с рождением ребенка брачный союз становится семьей, и они хотят иметь эту семью, общаться с другими такими же семьями, принадлежать к их числу. Другие женщины хотят пережить чувства, связанные с беременностью, родами, хотят кормить грудью, ухаживать за ребенком, следить за его ростом и развитием. Некоторые надеются через рождение ребенка улучшить супружеские отношения. Наконец, женщина может стремиться к

материнству, чтобы приобрести статус взрослой личности, настоящей женщины и тем самым повысить свою значимость, завоевать большее уважение.

В то же время существует множество причин, которые заставляют женщину избегать рождения ребенка. К их числу относится прежде всего противоречие между материнством и работой. Для современной женщины, часто имеющей хорошее образование и интересную профессию, трудно смириться с мыслью, что она не сможет полностью отдавать себя работе, что ей придется хотя бы на время расстаться с коллегами и в значительной мере отказаться от личной свободы и независимости. Второе противоречие состоит в трудности быть одновременно матерью и женой. После рождения ребенка у супругов остается гораздо меньше времени, которое они могут посвятить друг другу,

а появление третьего в отношениях между двумя часто вызывает ревность. Отец может ревновать ребенка к матери, но и матери также бывает трудно смириться с близостью между отцом и ребенком. Женщине не всегда легко принять и ту ответственность перед родственниками и обществом, которая возлагается на нее с рождением ребенка. Беспокоят и грядущие экономические заботы или даже просто необходимость тратить на детские принадлежности средства, которые могли бы быть использованы для личных нужд.

Отношение женщины со своими родными и близкими также существенно влияют на то, как она переносит свою беременность. Например, если не сложились отношения с мужем, ей может не хватать чувства безопасности, а при плохих отношениях с матерью она может чувствовать себя неуверенной как женщина как мать. Если женщина очень молода и у нее еще слабо развито самосознание, ей трудно принять роль матери. Эриксон (Erikson H. I., 1968) подчеркивал, что идентичность личности формируется не ранее чем в 20-летнем возрасте и лишь после этого женщина готова к браку и к рождению детей.

К своим амбивалентным чувствам женщина может относиться по-разному. Она может полностью игнорировать положительные чувства и подчеркивать лишь отрицательные или же игнорировать отрицательные и подчеркивать только положительные. Если же у женщины хватает психических ресурсов, и она пользуется пониманием и поддержкой близких, то она может одобрять свои амбивалентные чувства, изучать их и, наконец, управлять ими. В этом случае у нее формируется исходная позиция для решения всех противоречий новой роли.

Чтобы преодолеть противоречие между работой и материнством, женщина должна правильно оценить для себя значение своей работы и найти равновесие между ней и материнством. Она может частично отказаться от личного времени и честолюбивых стремлений и в то же время сохранить профессиональный интерес, пойдя на некоторый компромисс. Противоречия между супружеством и родительскими обязанностями разрешаются гораздо легче, если отношения супругов позволяют им совместно обсуждать текущие и надвигающиеся затруднения. Лишь посредством совместной работы можно избежать, в частности, сексуальных осложнений и трудностей в распределении труда после рождения ребенка.

Когда родители ощущают ответственность за рождение ребенка, они начинают думать о том, что означает его появление по отношению к обществу. При этом у них пробуждается интерес

423

к положению дел в детских учреждениях и школе, более важными становятся проблемы будущего человечества, пример загрязнение окружающей среды. Во время первой беременности часто изменяется отношение к своей матери. Будущая мать начинает лучше ее понимать и одобрять ее поступки и действия. Она начинает чувствовать себя наравне со своей матерью, становится более независимой, легче принимает от нее помощь, давая со своей стороны ей возможность испытать чувство быть бабушкой.

Когда женщина, сталкиваясь с переживанием амбивалентных чувств, принимает их, она лучше узнает саму себя, вырабатывает способность принимать себя такой, какая она есть. Тогда женщина может стать матерью, исходя из своих возможностей, не пытаясь никому подражать и не испытывая при этом неуверенности.

В исследовании, проведенном нами со студентами факультета психологии университета г. Турку, были опрошены 38 матерей. Вопросы задавались на восьмом месяце беременности, спустя 3 недели после родов, а затем ежегодно в течение 4 лет. Все опрошенные относились к разряду нормальных матерей, т. е. были нормального возраста (20 — 30 лет), жили в браке с отцом ребенка, а их беременность и роды протекали без осложнений. Как показали результаты исследования, среди наших испытуемых не было ни одной, которая видела бы лишь отрицательные стороны материнства. При этом мы выделили три типа женщин: 1) тех, которые способны хоть в какой-то мере преодолеть противоречия, связанные с беременностью; 2) тех, которые забывают о трудностях; 3) тех, которые игнорируют трудности, преувеличивая положительные чувства. По отношению к последней группе были получены следующие статистически значимые результаты.

Женщины, преувеличивающие свои положительные чувства, связанные с материнством, и не умеющие реально оценить противоречия материнства, не хотели продолжать работу, не интересовались тем, что происходит вне дома, включая состояние дел в детских учреждениях и школах. Помимо этого, они не нашли равновесия между ролями матери и жены, а посвятили себя ребенку, отстранив мужа от ухода за ним и воспитания. В итоге их супружеские отношения ухудшились, что проявилось, в частности, в ослаблении половой жизни. После рождения ребенка эти женщины не сумели также установить со своими матерями более равноправные отношения, продолжая оставаться зависимыми и одновременно далекими от них (Phillipson H., 1955).

424

Характерной чертой этих женщин была убежденность в том, что «беременность и роды превращают женщину в истинную женщину», что «радость материнства может почувствовать

лишь женщина, сама испытавшая роды», и что «материнство станет самым счастливым делом их жизни». То же самое они говорили и несколько лет спустя после рождения ребенка, подчеркивая, что материнство позволяет им чувствовать себя настоящими женщинами. Таким образом, материнство было для них средством самоутверждения. До рождения ребенка они были неуверенными в себе как женщины и как личности и хотели стать матерями, чтобы стать «кем-нибудь», чтобы приобрести чувство собственного достоинства,

выступая в этой роли.

Каждая из этих женщин полагала, что она близка к тому, чтобы считаться идеальной матерью, т. е. такой, которая «отрицает свои чувства» (всегда спокойная, никогда не сердится на своего ребенка, терпеливая, любит ребенка с момента его появления), «забывает о себе, стараясь удовлетворить потребности ребенка» (самоотверженная, уступчивая, бескорыстная, с удовольствием приспособливает свою жизнь к потребностям ребенка) и «стремится в своем материнстве к совершенству». Таким образом, их требования к идеальной матери весьма высоки. Это объясняется тем, что, добиваясь в своей неуверенности уважения через материнство, они вынуждены выдвигать такие требования к роли матери, чтобы их выполнение действительно заслуживало уважения.

Помимо вышеизложенного, женщины данного типа статистически значительно отличались от других женщин в следующем. Во время родов они, по определению как акушеров, так и их самих, больше, чем другие матери, напрягались, хуже управляли своим дыханием, хуже сосредоточивались и не были в состоянии хорошо сотрудничать с акушеркой, испытывали более сильные боли и получали больше лекарств. Мужья этих женщин реже присутствовали при родах, чем мужья других женщин, т. е. уже в этот момент было видно, что отца оставляют вне отношения «мать — ребенок».

При уходе за ребенком эти матери испытывали больше неуверенности и больше противоречивых чувств, чем другие. Они относились к кормлению грудью более негативно и кормили более короткое время. При этом даже по прошествии двух лет они проявляли повышенную обеспокоенность состоянием здоровья своего ребенка, тем, получает ли он достаточное количество пищи, ласки, достаточно ли спит и не может ли задохнуться во время сна. Таким образом, эти женщины в действительности не верили в себя как в мать, хотя и мечтали стать идеальными матерями.

425

Все это повлияло и на развитие их детей. В возрасте двух — трех лет дети таких матерей при тестировании дали более низкие результаты, например хуже сосредоточивались, чем другие. Это указывает на то, что эти дети чувствовали себя более незащищенными в ситуации тестирования. В трехлетнем возрасте они были менее инициативными, менее увлеченными, нуждались в большем поощрении, хуже понимали инструкции.

Таким образом, у вышеописанной группы матерей кризис первой беременности не привел к адекватной психологической перестройке из-за недостатка у них душевных сил. По-видимому, во время беременности такие матери нуждаются в поддержке доброго и понимающего человека, вместе с которым они смогли бы приблизиться к сложным чувствам и проанализировать свою жизненную ситуацию. Эти матери не могут извлечь никакой пользы из такой «помощи», которая поддерживает в них недооценку или отрицательное отношение к своим трудностям и подчеркивание лишь положительных чувств. Такие явления имеют место в каждом периоде изменения человека. Личность может осуществить психологическую перестройку, требуемую периодом изменения, лишь изучая свою жизненную ситуацию и давая адекватную оценку своих переживаний. Лишь этим путем она может выйти из кризиса и развиваться дальше.

Шихи Г.

ПРЕДСКАЗУЕМЫЕ КРИЗИСЫ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Из книги: Шихи Гейл Возрастные кризисы. Ступени личностного роста: Пер. с англ., — СПб.: Ювента, 1999. С. 30-43

ОТРЫВ ОТ РОДИТЕЛЬСКИХ КОРНЕЙ

До восемнадцати лет все ясно: «Нужно оторваться от родительского дома». Обычно даже в школе мы чувствуем себя вполне самостоятельными, оторванными от родителей. Постепенно связующая нить истончается.

После восемнадцати лет мы по-настоящему начинаем отдаляться от семьи. Колледж, военная служба и кратковременные поездки помогают сделать первые шаги. Представление о мире нашей семьи и наше собственное — различны. Свой жесткий протест — «Я знаю точно, чего хочу!» — мы стараемся аргументировать любыми доступными нам средствами. И в процессе проверки этих убеждений часто впадаем в фантазии, которые кажутся нашим родителям таинственными и недоступными. Чего бы мы ни достигли в этом мире, мы не можем избавиться от страха, что мы только дети и не можем сами о себе позаботиться. Мы скрываем эти чувства за полным пренебрежением и напускной самоуверенностью. Мы обращаемся к сверстникам, заменяя их мнением советы родителей. Общение с семьей мы заменяем общением с теми людьми, взгляды которых совпадают с нашими. Но это продолжается недолго. И как только наши убеждения начинают расходиться с сомнительными идеалами «нашей группы», эти люди оказываются «предателями». Этот этап обычно приходится на возраст между восемнадцатью и двадцатью двумя годами.

Это время, когда мы хотим одинаково активно проявить себя в идеологии, мировоззрении, сексе и будущей профессиональной деятельности. В результате в нас зреет желание оставить

«родительское гнездо», и мы начинаем разрывать эмоциональные связи с домом, которые в этот момент нас обременяют.

Одна наша половина пытается быть индивидуальностью, а другая стремится восстановить безопасность и комфорт и слиться воедино с другим человеком. Одно из самых популярных противоречий этого перехода заключается в следующем: мы можем ускорить наше развитие, присоединившись к сильному человеку.

Но люди, которые вступают в брак в это время, часто продолжают поддерживать финансовые и эмоциональные связи с семьей и родственниками, что мешает им стать экономически независимыми.

Стремительный отрыв от родительских корней, вероятно, дается легче и обеспечивает нормальное развитие жизненного цикла взрослого человека. Если в этот момент кризис личности отсутствует, то он проявится позднее, на переходной ступени, и тогда ударит сильнее.

ИСКАНИЯ В ДВАДЦАТЬ ЛЕТ

В этот период мы сталкиваемся с вопросом, как удержаться в мире взрослых. Наше внимание полностью переключается на разработку внешних причин. «Кто я? Где правда?» Затухает внутренняя борьба юношеских противоречий: «Как мне воплотить мои мечты? Какой путь выбрать для начала? Куда я иду? Кто может мне помочь? Как добиться цели?»

В этот наиболее продолжительный и стабильный (по сравнению с переходом к нему) период перед человеком встают большие и трудные задачи. Наше представление об осуществлении мечты наполняет нас жизненной энергией и надеждой, дает возможность подготовиться к основному делу жизни, найти наставника, создать интимные отношения, и все это происходит в определенной последовательности. Первая пробная структура, которую мы создали, испытывается жизнью.

Самая актуальная тема двадцатилетних — делать то, что «должно». Это «должно» сильно зависит от модели семьи, влияния культуры, предрассудков нашего общества. <...>

Одно из типичных заблуждений двадцатилетних — их внутреннее убеждение в том, что выбор, который они сделали, является окончательным. Это в большинстве случаев неверно. Изменения в выборе не только возможны, но, зачастую, и неизбежны. Здесь может сработать один из двух импульсов. Повинуясь одному, мы желаем построить прочную безопасную структуру на будущее и готовы принять на себя высокие обязательства. Однако люди, принявшие уже готовую форму, не анализируя ситуацию, вероятно, чувствуют себя словно взаперти.

Второй импульс побуждает нас изучать и экспериментировать, сохраняя динамичную, легко обратимую структуру. Он охватывает людей, которые в экстремальных условиях, столкнувшись с трудностями, мечтают с одной работы на другую, растрачивая свои двадцать лет в затянувшемся переходном периоде.

428

Хотя выбор двадцатилетних не окончателен, он все равно включает ту или иную жизненные модели. Некоторые из нас ведут скрытный образ жизни, другие живут одним днем, третьи заботятся о ком-то, и так далее. Каждый человек, проходя все жизненные периоды, сталкивается с отдельными элементами различных моделей жизни и испытывает их влияние. <...>

Одолеваемые иллюзиями и верой в силу воли, мы в двадцать лет часто полагаем, что наш выбор есть единственно правильный курс в жизни. Мы хмуримся и выражаем недовольство при малейшем намеке на то, что похожи на своих родителей. Мы готовы согласиться с тем, что двадцать лет родительского воспитания находят отражение в наших реальных действиях и отношениях. Но наш девиз гласит: «Это не я. Я совсем другой».

ОСОЗНАТЬ СВОИ ТРИДЦАТЬ

Приближаясь к тридцатилетию, мы начинаем ощущать в себе новые жизненные силы. Мужчины и женщины говорят о своих чувствах скупой и ограниченно. Они обвиняют всех и вся в том, что выбор, сделанный ими в двадцать лет, был неудачен, и все сводят к росту карьеры. Может быть, на самом деле в тот момент выбор был прекрасен, но сейчас он уже не удовлетворяет человека. Какой-то внутренний аспект, оставленный без внимания, сейчас пытается проявиться. И человек опять поставлен перед необходимостью выбора. Требования к личности изменились и ужесточились. В работе происходят большие перемены, путаница и часто кризис, и человек, желая выплеснуть отрицательные эмоции, в то же время мечтает обрести опору в жизни. Появляется стремление вырвать пройденный кусок жизни и начать все сначала в тридцать лет. Это может означать выход на иную дорогу или превращение мечты «например, стать президентом» в более реальную цель. Одинокий человек чувствует толчок, побуждающий его искать партнера. Женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится выйти в свет. Бездетные родители стремятся завести детей. И почти каждый, кто уже семь лет живет в супружестве, чувствует недовольство.

Если это не приведет к разводу, то вызовет серьезный пересмотр брачного союза и стремлений партнеров. <...>

Вместе со стремлением к профессиональному росту у человека возникает и желание изменить что-то в личной жизни. Он хочет еще двоих или троих детей. «Мысль о доме стала очень значимой для меня. Дом — это место, где можно скрыться от

проблем и отдохнуть. Я не ожидал, что буду так любить своего сына. Я никогда не смогу жить один».

Мужчина поглощен мыслями о выработке ключевых решений в жизни, и это доказывает, что в нем происходят изменения, характерные для этого возраста, стремление сосредоточиться на себе. В результате самоанализа он открыл новые грани собственной личности.

С проблемами, присущими этому возрастному периоду, столкнулась и его жена. Она думает поступить в юридический колледж, но в то же время хочет иметь еще детей. Если она останется дома, то ей бы хотелось, чтобы муж больше времени уделял семье, а не работе. А вот как он представляет себе

отношения с женой: «Я бы не хотел, чтобы меня беспокоили. Это звучит жестоко, однако я не хочу думать о том, что она собирается делать на следующей неделе. Поэтому я ей не раз говорил, чтобы она занялась чем-нибудь, предлагал вернуться на работу в школу и получить должность социолога или преподавать географию или еще что-нибудь. Надеюсь, она чем-нибудь займется и мне не придется думать о ее проблемах. Я хочу, чтобы она сама принимала решения». Вся проблема состоит в том, что он рассматривает это так, как удобно ему, а не ей. Она сразу подмечает, что он, с одной стороны, дает ей право выбора, а с другой — не желает вникать в ее проблемы. В то же время он отказывает ей в праве «быть эгоистичной» и самостоятельно принимать решения для собственного совершенствования. Обоим не хватает взаимности. Вот что период «осознать свои тридцать» несет для семьи.

КОРНИ И РАСШИРЕНИЕ

После тридцати жизнь освобождается от многих условностей, становится более рациональной и упорядоченной. Мы начинаем обосновываться в жизни в полном смысле этого слова.

Большинство из нас отбрасывают свои старые корни и начинают растить новые. Люди покупают дома и всерьез принимают продвижение по служебной лестнице. Особенно этим озабочены мужчины. Удовлетворение брачным союзом (для тех, кто его сохраняет) несколько снижается по сравнению с высокими ценностями и представлениями о брачном союзе в двадцать лет. Это совпадает с расширением общественных связей супружеской пары и с более внимательным отношением к своим детям.

430

ВОЗРАСТ МЕЖДУ ТРИДЦАТЬЮ ПЯТЬЮ И Сорока ПЯТЬЮ ГОДАМИ

В тридцать пять лет мы оказываемся на перепутье. Достигнув середины жизненного пути, мы видим, где он заканчивается. Время начинает сокращаться.

Утрата молодости, угасание физических сил, изменение привычных ролей — любой из этих моментов может придать переходу характер кризиса. Возраст между тридцатью пятью и сорока пятью годами — это время опасностей и больших возможностей. Мы можем переосмыслить ориентиры, по которым оценивали собственную личность в первой половине жизни, и те из нас, кто воспользуются этой возможностью, будут искать истину.

Чтобы успешно пройти этот кризис, мы должны повторно проанализировать свои цели и произвести переоценку наших ресурсов, начиная с сегодняшнего дня. «Почему я все это делаю? Во что я реально верю?» Независимо от того, что мы делали до сих пор, в нас есть нечто, что мы подавляли, и сейчас оно рвется наружу. Как хорошие, так и «плохие» чувства попытаются осуществить свое право на существование.

Очень опасно вступать на ненадежный «пешеходный мостик», ведущий ко второй половине жизни. Мы не можем никого взять с собой в это путешествие в неопределенность. Мы должны преодолеть этот путь одни. Нам больше не нужно ни у кого спрашивать разрешения, потому что мы сами обеспечиваем свою безопасность. Мы сталкиваемся с особенностями нашей натуры, которые до той поры были скрыты.

Следует, наверное, горевать о том, что старое «я» умирает. Принимая наши подавленные и даже нежеланные качества, мы готовимся к внутренней реинтеграции личности, которая является нашей и только нашей — это не какая-то искусственная форма, составленная для того, чтобы ублажить культурные традиции или наших друзей. Вначале это темный переход. Но анализируя свои действия, мы вдруг замечаем лучик света и начинаем собирать все заново.

Женщины сталкиваются с этими проблемами раньше, чем мужчины. Время заставляет женщину внезапно остановиться в возрасте тридцати пяти лет и провести детальное исследование по всем направлениям. Она чувствует, что выбор, который ей предстоит сделать, может оказаться ее «последним шансом», и поэтому хочет просчитать все возможные варианты. Постепенно ее муки и раздумья, с чего же начать подготовку к новому

431

будущему, сменяются приятным чувством свободы. Начинает расти убежденность в том, что еще многое предстоит сделать.

Мужчины в этом возрасте тоже чувствуют, что время начинает их подгонять. Большинство из них при этом начинают больше заботиться о своей карьере. Это «мой последний шанс» вырваться вперед. Теперь мужчине уже недостаточно быть простым младшим администратором, многообещающим молодым писателем, адвокатом, который имеет невысокое жалование за хорошую работу. Он хочет руководить, добиться признания, стать активным политиком со своей законодательной программой. С некоторым огорчением он обнаруживает, что ожидал похвалы и был слишком чувствительным к критике. Он хочет построить свой собственный корабль.

В период этой интенсивной концентрации на внешних успехах мужчина обычно не замечает наиболее сложные внутренние изменения, которые двигают его вперед. Самоанализ, которым человек пренебрег в тридцать пять лет, является решающим в сорок. Каковы бы ни были его достижения, мужчина в этом возрасте обычно испытывает спад, беспокойство, отягощенность заботами и считает, что его недооценили. Он беспокоится о своем здоровье, удивляется: «И это

все?» Он может отказаться от хорошо налаженных структур, включая и брак. Все больше мужчин ищут в середине жизни новое дело. Некоторые ломаются. Многие чувствуют, что произошли изменения в направленности энергии, которая до сих пор расходовалась лишь на достижение успеха. В мужчинах проявляется более нежная, чувственная сторона. У них проявляется потребность в развитии этической грани личности.

ОБНОВЛЕНИЕ ИЛИ ПОКОРНОСТЬ

Примерно к сорока пяти годам равновесие восстанавливается, появляется чувство стабильности, которое может принести удовлетворение.

Если человек отказался проявить активность в середине жизни, чувство спада перерастет в чувство покорности. Через некоторое время человек, остановившийся в развитии, лишится поддержки и безопасности. Родители становятся детьми. Дети станут незнакомыми людьми. Друг вырастет и уйдет. Карьера превратится просто в работу. И каждое из этих событий будет ощущаться как несостоявшееся. Кризисное состояние вернется где-то к пятидесяти годам. И хотя его удар будет еще мощней, он может подтолкнуть покорного человека среднего возраста к восстановлению жизненных сил.

432

С другой стороны...

Если в эти годы мы найдем новую цель, вокруг которой решим построить подлинную структуру жизни, то они смогут стать лучшими в нашей жизни. Личное счастье помогает тем партнерам, которые принимают себя такими, каковы они есть: «Я не знаю никого, кто бы понял меня лучше». Родители могут быть прощены за то, что дети дали им слишком тяжело. Дети могут быть отпущены без сожалений. В пятьдесят лет приходит новая теплота и умудренность опытом. Друзья и личная жизнь становятся важны как никогда. Люди, которые преодолели середину жизни, чаще всего заявляют, что их девиз сейчас: «Не заниматься ерундой».

Ананьев Б. Г.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ВЗРОСЛОСТИ

Из книги: Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.—М.: Наука, 1977. С. 348—357.

Каждый из периодов развития взрослого человека (состоящий в свою очередь из серии микропериодов) противоречиво сочетает разные процессы становления: нарастание мощи одних функций, понижение работоспособности других, стабилизацию уровней функционирования ряда характеристик. Структура развития взрослости — зрелости значительно сложнее, чем любая более однородная и однонаправленная структура периодов созревания и старения. По отношению к ранним фазам онтогенеза установлено, что рост и созревание разных тканей, органов и систем организма протекают разновременно (гетерохронно); порядок роста и созревания выражает определенные зависимости одних органов и систем от других. Существуют градиенты созревания, т. е. разности в порядке и темпах развития (например, более быстрое созревание дистальной части нижней конечности сравнительно с проксимальной; опережающий по сравнению с туловищем рост головы; туловища по сравнению с конечностями; более раннее созревание проекционных путей головного мозга сравнительно с комиссуральными, а комиссуральных сравнительно с ассоциационными и т.д.).

Градиенты созревания различных органов и систем рассматриваются как проявление организации роста, его упорядочения и регуляции, поддержание постоянства в развивающихся системах (так называемого гомеореза), поскольку скорости развития различных частей этих систем согласованы. Гетерохронность функционирования разных органов есть, следовательно, одно из проявлений целостности организма. В современной науке установлено, что не только созревание, но и старение характеризуется гетерохронностью функциональных сдвигов, в связи с чем инволюция лишь постепенно распространяется по разным системам и уровням жизнедеятельности организма как целого.

В психофизиологии взрослых до недавнего времени не было данных, позволяющих судить о гетерохронном развитии различных функций, за исключением психомоторных и речевых. Д. Б. Бромлей, В. Шевчук и другие исследователи указывают на значительно более ранние сроки оптимумов и кульминационных достижений для психомоторных функций и основанных на них

434

видах деятельности (спортивной, хореографической). Отмечены и более ранние сроки инволюции психомоторных функций (сравнительно с речевыми).

По данным ряда исследователей, моторное научение, весьма успешное в детстве и в ранние периоды зрелости, оказывается малоэффективным в среднем и тем более пожилом возрасте. Словесное научение, напротив, приобретает более эффективный характер по мере индивидуального развития и может с успехом применяться в более поздние периоды зрелости, что свидетельствует о возрастающей мощи второй сигнальной системы. Сравнительная долговечность вербальных функций, конечно, характеризует поступательный ход психофизиологической эволюции взрослого человека. Однако вряд ли это прогрессирующее нарастание вербальных функций происходит за счет инволюции психомоторных функций. Это столь же маловероятно, как объяснение более раннего старения психомоторных функций прогрессом речевых функций. Общеизвестно многообразие психомоторных функций, рабочих поз и манипулирования при разных видах трудовой, спортивной, графической и другой деятельности.

Движения опорно-двигательного аппарата (ходьба, бег и т. д.), выразительные движения в структуре поведения (мимика, жестикуляция) характеризуются пространственными, временными и собственно силовыми параметрами, которые развиваются гетерохронно и у взрослого человека. Например, по данным нашей лаборатории, сила рук (как правой, так и левой), максимальна у мужчин 18—Шлет, она значительно выше мышечной силы мужчин 30 —35 лет. Скорость двигательных реакций (время обведения фигур, скорость ходьбы) у 18— 19-летних превышает это время у старшей группы. Однако точность ходьбы (степень отклонения от прямой в градусах) у более старших вдвое выше при открытых глазах, а при

закрытых глазах — в 5 раз. При обведении фигур точность движения старших оказалась также более высокой; показательно и различное действие вестибулярной нагрузки (после вращения): старшие (30 — 35 лет) сохраняют превосходство в точности движений, а младшие — в скорости. Эти различия выражают гетерохронность развития пространственных и временных параметров одних и тех же двигательных структур.

Новейшие исследования Н. А. Розе показали, что период поздней юности отличается наиболее высоким уровнем дифференцированного усилия мышечного тонуса кисти рук, но по отдельным показателям уступает следующему периоду — ранней зрелости (по характеристике волевого усилия, пространственному определению центрального положения головы, равномерному

435

распределению тяжести тела, точности графических движений). Период ранней зрелости (21 — 25 лет) в психомоторном отношении имеет ряд преимуществ перед поздней юностью в фоновом (обычном) состоянии. Но и позднее (в 30 — 35 лет), когда отмечается снижение уровня ряда психомоторных функций в фоновом состоянии, обнаружена большая устойчивость (сравнительно с периодами юности и ранней зрелости) психомоторных функций в условиях повышенных нагрузок.

Эти явления психомоторного развития взрослых связаны с возрастающим вовлечением левой руки и правого полушария в психомоторные структуры, с увеличением пластичности механизмов двигательной асимметрии (доминирование правой или левой руки), сменой видов асимметрии, расширением системы связей психомоторных функций с другими функциями (нейродинамическими, психовегетативными и интеллектуальными). Разнородность структуры развития взрослого человека проявляется и в психомоторной сфере.

Со времен И. М. Сеченова известно, что регулятором движений человека является образ. Зрительно-моторная координация и зрительная регуляция сложных предметных действий подкрепляются все возрастающей по тонкости анализа скелетно-мышечной энергии кинестезией (мышечным чувством). Подход к психомоторным функциям взрослого человека с этой стороны особенно важен для понимания механизмов таких действий, как, например, слежение, дозировочные микродвижения, упреждающие (экстраполяционные) двигательные реакции на движущийся объект и др. <...>

Один из ведущих специалистов по психологии взрослых В. Шевчук обнаружил, что у взрослых людей постепенно снижается уровень элементарных зрительных функций, но одновременно повышается уровень и общая культура наблюдения, с помощью которого и регулируется процесс деятельности. Он объяснил это противоречие тем, что мышление продолжает развиваться и полностью определяет восприятие, категориальность которого нередко рассматривается как функция мышления. Это объяснение, как нам представляется, недостаточно учитывает первичную (по отношению к мышлению) роль сенсорно-перцептивных процессов и их потенциал, связанный с самыми основными и важными процессами аналитико-синтетической деятельности головного мозга человека.

Рассмотрим некоторые новейшие данные о развитии сенсорно-перцептивных процессов у взрослых, полученные в нашей лаборатории. Систематическое исследование возрастных

436

особенностей (от раннего детства до старости), объема и структуры поля зрения было осуществлено Е. Ф. Рыбалко. С помощью современных экспериментальных и математических методов ею установлено, что объем восприятия достигает своего оптимума у взрослых людей в среднем возрасте (с 30 лет) и сохраняется на высоком уровне и у пожилых людей. Однако в разные периоды зрелости этот оптимум обуславливается разными механизмами, что свидетельствует о перестройке всей воспринимающей деятельности аппарата восприятия. О структурной динамике поля зрения свидетельствует ряд преобразований во взаимодействии монокулярных полей зрения (правого и левого глаза), смена доминирования в бинокулярном поле того или иного глаза, а также соотношения горизонтали — вертикали в структуре поля зрения. М. Д. Дворяшина охватила весь диапазон перцептивного развития (от детства до старости) в отношении константности восприятия, одного из самых фундаментальных его свойств. В отношении как константы формы, так и константы величины было установлено преимущественное влияние у взрослых (сравнительно с детьми и подростками) измерительной практики и геометрических знаний на перцептивные константы.

Таким образом, практический (профессионально-трудовой) опыт имеет решающее значение для перцептивного развития взрослых, повышая чувствительность и стабилизируя зрительную систему на высоком уровне. При сопоставлении разных возрастных групп установлено, что некоторые свойства восприятия с возрастом улучшаются, а некоторые ухудшаются, т. е. действие возрастного фактора разнонаправлено.

Сложная структура развития взрослых проявляется, как мы видим, не только в психомоторных, но и в перцептивных функциях. Специальное изучение гетерохронного развития различных сенсорно-перцептивных функций в периоды поздней юности — ранней зрелости, осуществленное Л. Н.

Гольбиной и В. Н. Панферовым, сопоставление 12 характеристик этих функций и связанных с ними интеллектуальных процессов показало, что с 18 до 23 лет уровень некоторых функций повышается (объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, константность опознания, внимание), других — понижается (острота зрения, кратковременная зрительная память) или стабилизируется (наблюдательность, общеинтеллектуальное развитие).

Между различными направлениями сдвигов перцептивного развития обнаружены определенные

корреляционные зависимости. Усиление сенсорно-перцептивного комплекса первого уровня
437

категориального восприятия (узнавание) в 20 лет вызывало временное ослабление корреляционной мощности второго уровня восприятия (опознавание). Наибольшие различия между этими уровнями обнаружены в 18 лет. К 22 — 23 годам показатели эффективности узнавания и опознавания сближаются, причем усиление их взаимосвязи сопровождается повышением общей продуктивности восприятия.

Развитие перцептивного внимания взрослых исследовалось Л. Н. Фоменко, изучавшим объем, избирательность, переключаемость, устойчивость и концентрацию внимания, возрастная изменчивость которых носит ясно выраженный гетерохронный характер. Установлено, что наиболее высокий уровень объема внимания характеризует среднюю, а не раннюю зрелость. Оптимум объемной характеристики внимания относится к 33 годам, а весь период повышения уровня охватывает возрасты от 27 до 35 лет. Наименьший объем внимания свойствен периоду поздней юности (18 — 21 год), что в общем согласуется с динамикой развития перцептивных функций, отмеченной выше. В этом же направлении развивается избирательность внимания, оптимум которой относится к 33 годам жизни. Несколько раньше (29 лет), но также в среднем возрасте располагается наиболее высокий уровень переключения внимания. Устойчивость внимания усиливается начиная с 22 лет и достигает оптимума в 34 года. Динамика концентрации внимания имеет более выраженный ритмический характер: повышение уровня (с 18 — 20 лет) сменяется постепенным понижением (особенно в 22 — 24 года), стабилизацией и повышением функции на более высоком уровне. <...>

В нашем исследовании изучалась возрастная изменчивость некоторых свойств этих процессов (сила

— чувствительность нервной системы, динамичность возбуждения и динамичность торможения). Полученные данные были скоррелированы с различными другими характеристиками развития (интеллектуальными и психомоторными), в том числе и внимания взрослых.

В опытах Н. Г. Зыряновой констатируется замедление с возрастом времени реакции (на свет или звук), сопряженной с возрастанием средних величин отклонения, объясняемого постепенным ослаблением возбудительного процесса и уменьшением его сопротивления внешнему торможению. Первоначально, в 18

— 21 год, имеется несоответствие в скорости реагирования на свет и звук, но затем межанализаторные различия по силе — чувствительности исчезают, а в 29 — 33 года положительная корреляция между ними достигает высокого уровня значимости. Особенности гетерохронного развития возбудительного и тормозного процессов,
438

определяемых по одному и тому же параметру — динамичности — установлены В. Д.

Небылицыным (Институт общей и педагогической психологии АПН СССР).

Динамичность возбуждения в своем развитии обнаруживает нарастание и оптимум в 19 — 21 год, понижение в 22 — 24 года и некоторые подъемы в 25 — 28 лет, вновь понижение и стабилизацию на относительно низком уровне. Динамичность торможения, напротив, не только не понижается с возрастом, а несколько даже увеличивается, обнаруживая в своем развитии оптимумы в 19, 22-24 и 29-33 года.

Возрастание роли тормозных процессов в нейродинамике взрослого человека проявляется в изменении типов неуравновешенности: преобладание возбуждения наиболее заметно в группе самых молодых (18 — 21 год), где встречается 47% возбудимых, и наименее — в старших возрастных группах, в которых число возбудимых снижается до 27%. Напротив, неуравновешенных в сторону торможения встречается в старших группах до 50%, равно как с возрастом увеличивается число уравновешенных (по нейродинамике) испытуемых.

Интересны особенности корреляции нейродинамических свойств и мнемических функций. В 18 — 21 год имеется положительная корреляция между чувствительностью нервной системы и эффективностью запоминания, а в 29 — 35 лет — между выносливостью нервной системы и эффективностью запоминания. Для группы в 18 — 21 год более характерна корреляция между динамичностью возбуждения и мнемическими функциями, а для группы в 29 — 35 лет — между этими функциями и динамичностью торможения.

Наши данные значительно дополняют, а частично и исправляют описанные в зарубежной психологии возрастные характеристики развития вербального и невербального интеллекта у взрослых. Д. Векслер показал, что пики некоторых вербальных функций достигают максимума в 40 лет; другие функции понижаются после 30 лет (функции невербального интеллекта). Более высокие показатели обнаруживаются в диапазоне 25 — 34 лет, а не в юности (18—19 лет), что расходится с мнением многих авторов (особенно Ш. Бюлер и ее последователей) о юношеском оптимуме функционального развития интеллекта. Некоторые современные зарубежные исследователи (Д. Б. Бромлей, Н. Доппельт и С. Валлидж) подтверждают выводы Д. Векслера и указывают, что лексические функции и осведомленность непрерывно возрастают после 25 лет, а

невербальные функции начинают снижаться с этого момента, достигая низкого уровня в 40 лет.
439

Наши данные о развитии психомоторных, перцептивных функций, внимания и нейродинамических характеристик свидетельствуют о более сложной картине развития, включающей основы механизмов именно той формы интеллекта, которую называют невербальной. Л. А. Баранова, Л. Н. Грановская, М. Д. Дворяшина установили, что ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием моментов повышения и понижения уровня. Пики, или оптимумы, отмечены в 19, 22, 24 — 26, 35, но особенно в 29 —

30 лет; понижение — в 23, 31—34, но особенно в 20 — 21 год. Стабилизация достигнутого уровня обнаружена лишь в 26 — 27 и 32 — 33 года. Несколько чаще встречаются эти моменты стабилизации уровня в развитии вербального интеллекта (в 20 — 21 год, 23 — 24 года, 26 — 28 и 32 — 34 года). Пики, или оптимумы, обнаруживаются здесь в 19, 22, 25 — 26 и особенно в 30 лет, а моменты снижения — в 20 — 21 и 23 — 24 (стабилизация на сниженном уровне), а затем после 30 лет.

Неравномернее ход развития невербального интеллекта, в котором стабилизация отмечается лишь однажды в поздний период — в 31 — 33 года, причем на относительно высоком уровне. Пики, или оптимумы, невербального развития приходятся на следующие годы — 19, 21, 25, 29, 34, а моменты снижения уровня — на 20, 22-24, 26-27, 30 и 35 лет.

Стабилизация функционального уровня для всех видов интеллекта является, следовательно, частным случаем, а не общим законом. Не обнаружено и фронтального усиления моментов понижения функций к концу периода, которое можно было бы однозначно определить как симптом инволюции. Особенно существенно то, что во всех случаях относительное снижение уровня после 30 лет происходит после наибольшего пика и поэтому по шкале занимает более высокое положение, чем, например, оптимум функций в периоды поздней юности — ранней взрослости. При изучении интеллекта и его функций нами специально учитывался уровень образования; приводимые данные характерны для всех уровней образования.

Возрастная динамика мнемических функций (исследование Я. И. Петрова) отличается чрезвычайной лабильностью и противоречивостью. Моменты стабилизации относятся только к 21 — 22 годам (на сниженном уровне) и к 23 — 24 годам (на повышенном уровне). Размах колебаний между пиками развития и моментами снижения мнемических функций весьма значительный. Периоды наибольшего снижения в 24 — 26 лет сменяются периодом наибольшего подъема в 27 — 30 лет. Чередование этих моментов повышения (19, 23, 32 года) и понижения (20 — 21, 31, 33 — 35 лет)

440

с постепенно уменьшающейся разностью между ними характеризует неравномерность мнемического развития с более выраженной, чем в общем интеллекте, тенденцией к последовательному снижению функционального уровня.

В исследовании Е. И. Степановой моменты стабилизации возрастной динамики мыслительных функций (относящихся к образному, словесно-логическому и практическому мышлению) отмечены лишь в начале (18—Шлет) и в конце (34 — 35 лет) изучаемого возрастного диапазона. Оптимумы располагаются в 20, 23, 25, 30, 32 года, а снижение — в 21-22, 24, 26, 28, 31, 33-35 лет.

Сопоставление этих моментов у разных по уровню образования групп показывает зависимость общего хода развития мышления от уровня образования и практического опыта.

Вместе с тем в старших возрастах по мере накопления жизненного опыта и его профессионализации усиливается влияние на интеллектуальное развитие человека, его индивидуального стиля умственной работы, связанного как с образованием, так и с индивидуально-типическими особенностями. Косвенное влияние на изменение степени сложности мыслительных операций оказывает и возраст, но именно в связи с образованием. По данным Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской, у людей с высшим образованием не происходит сколько-нибудь заметных изменений в уровне их операциональных структур. Между тем у испытуемых тех же возрастов, имеющих незаконченное среднее образование, наблюдается снижение с возрастом степени сложности операций.

Сопоставляя разные типы решения эвристических задач (по характеру выдвижения гипотез, их проверки и обоснования), Ю. Н. Кулюткин обнаружил, что с возрастом усиливается тенденция к сокращению крайних решений (как импульсивных, так и замедленных) и к возрастанию числа решений уравновешенных. Этот вывод тем более интересен, что относится к мыслительным операциям взрослых людей (18 — 35 лет), т. е. к «логике взрослого», динамизм которой исследован еще совершенно недостаточно.

Мы придаем всем этим экспериментальным данным особое теоретическое значение именно потому, что они относятся к психофизиологическим характеристикам человека, связанным с фундаментальными мозговыми механизмами онтогенетического развития. Эти данные свидетельствуют о закономерностях образования и преобразования как уровневых, так и структурных характеристик нервно-психического развития и после наступления зрелости, причем не только в связи с прогрессом второй сигнальной системы, но и с общими основами аналитико-синте-тической деятельности мозга.

441

Братусь Б. С.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Статья из Вестника Московского Университета. Серия 14. Психология. № 2. 1980. С. 3-12.

Работы по психологии личности в основном посвящены изучению детского и юношеского возраста

и редко касаются проблемы изменений личности в зрелом и позднем периоде жизни. Такое положение оставляет психологию личности явно незавершенной и оторванной от многих практических вопросов (обучение, коррекция и т. д.). Те немногие взгляды на развитие личности в зрелом возрасте, которые сформулированы на сегодня (главным образом в рамках зарубежной психологии), представляются пока, недостаточно полными и обоснованными. Кратко обозначим два наиболее характерных, на наш взгляд, подхода.

Парадокс современных представлений о личности состоит в том, что мы значительно больше знаем (правда, главным образом в плане описательном, феноменологическом) о ее аномалиях, патологических отклонениях и вариантах, нежели о том, что с точки зрения психологии есть личность нормальная. Не случайно поэтому многие представления о нормальной личности отталкиваются от данных патологии. Достаточно частым является прямое заимствование психиатрической терминологии, описывающей психопатологические симптомы: патологичность субъекта определяется выраженностью этих симптомов, равно как его нормальность — их отсутствием. <...>

Как реакцию на засилье подобных взглядов можно считать возникновение другого подхода — теорий, называющих себя гуманистической психологией. Так, один из наиболее ярких представителей этого направления Гордон Олпорт, сетуя на то, что большинство современных концепций личности построено на изучении «чахлых» субъектов, говорит о необходимости исследовать здоровую продуктивную личность, понять ее во всей полноте и уникальности (Allport, 1960). Однако, отмечая немалое значение подобного подхода, необходимо указать и на его ограниченность. В большинстве концепций гуманистической психологии во внимание берется ставшая личность, заведомо импонирующая как зрелая и продуктивная. <...> Концепции типа олпорт-товской лишней раз утверждают дилемму, характерную для представлений о развитии личности в зрелом возрасте: либо «растворение» здоровой личности в невротической и невидение

442

специфики нормы, либо абсолютизация в качестве здоровой самоактуализировавшейся, творческой личности и неспособность объяснить «среднее», а тем более аномальное развитие. Задача же подлинной теории личности состоит в том, чтобы, исходя из своих категорий и принципов, системы своих понятий, достаточно полно объяснить как случаи развития, ведущие к всестороннему и полному раскрытию личности, так и случаи искажений этого развития. Для этого прежде всего необходимо выделить наиболее общие механизмы и противоречия, лежащие в основе развития личности в ходе всей жизни индивида; рассмотреть психологические причины нормального и отклоняющегося функционирования этих механизмов. В данном сообщении, исходя из положений общепсихологической теории деятельности, попытаемся кратко рассмотреть один из таких общих механизмов.

Поскольку особенности изменения и смены деятельности изучались в основном на материале детского возраста, обратимся вначале к этим данным.

Исследования А. Н. Леонтьева и его сотрудников показали, что психическое развитие ребенка зависит прежде всего от характера ведущей для данного возраста деятельности. Именно внутри ведущего типа деятельности ребенок овладевает теми навыками, которые необходимы для него на данном возрастном этапе. Одновременно создаются внутренние предпосылки для перехода на новую стадию развития и появления соответствующего нового ведущего типа деятельности (Леонтьев А. Н., 1965).

Эти идеи были развиты Д. Б. Эльконин в его работе о периодизации детского развития. Д. Б. Эльконин выделяет в поведении ребенка две группы деятельности. К первой относятся деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в поступках, мотивах и нормах отношений между людьми. При осуществлении этой группы деятельности происходит преимущественно развитие у детей мотивационно-потребностной сферы. Ко второй группе относятся деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно-выработанных способов действий с предметами. При осуществлении этой группы деятельности происходит «формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей».

Установлено, что в каждый период детского развития преобладает какая-то одна группа деятельности. Это позволяет объяснить так называемые кризисы, переломные моменты детского развития (например, в 3 года, 7 лет и т. д.) тем, что в это время закономерно возникают несоответствия, «ножницы» между уровнями развития первой и второй групп деятельности. Эти

443

внутренние противоречия и необходимость их разрешения и являются движущей силой, психического развития в детском возрасте (Эльконин Д. Б., 1971).

Опираясь на приведенные положения, мы можем, на наш взгляд, сформулировать подход к пониманию предмета изучения нормальной личности. Таковым должно являться не описание исключительно свершений этого развития, личности ставшей (как бы ее ни называли — самоактуализированной, гармонической, продуктивной и т. п.), а выяснение внутренних закономерностей процесса, который ведет к ее становлению. В противном случае, мы станем регистраторами бесконечного числа индивидуальных вариаций, которые часто не вскрывают, а, напротив, своей феноменологической яркостью лишь маскируют общие психологические корни развития. Следовательно, критериями нормы должно быть не перечисление достоинств личности, равно как и не констатация отсутствия тех или иных психопатологических симптомов, а указание общих принципов типичного хода развития, возникающих здесь основных противоречий и

особенностей их преодоления.

Далее можно предположить, что описанный механизм не является прерогативой детского развития. Представляется, что на материале детского возраста был обнаружен один из общих механизмов развития личности в ходе всей жизни. Иными словами, описанные в детской психологии противоречия характерны (разумеется, с необходимыми оговорками и уточнениями) и для развития «взрослой» личности, и, следовательно, от особенностей разрешения этих противоречий будет зависеть нормальный или отклоняющийся путь ее развития.

Постараемся более широко обосновать и развернуть эту гипотезу.

Прежде всего следует сразу оговорить, что хотя в познании, в ходе научного психологического анализа мы различаем, разводим две выделенные стороны (мотивационно-потребностную и операционно-техническую), в реальности они не существуют порознь, а обретают особого рода единство в любой конкретной деятельности человека — от простой до сложной и разветвленной. Ведь осуществление любой деятельности подразумевает как определенный операционально-технический состав, так и мотивационную сторону.

Обычно взаимоотношения обозначенных сторон рассматриваются как бы «сверху»:

демонстрируется, как появление нового мотива мобилизует познавательные возможности, задает цели конкретных действий, которые выполняются различными

444

операциями, и т. п. Такой способ, рассмотрения вполне правомерен для формирующейся деятельности. Однако, сформировавшись, мотивы и соответствующие им самые, казалось бы, налаженные деятельности не остаются застывшими. Они движутся, изменяются, наконец, могут вовсе гаснуть, уходить с арены личности. Для того чтобы понять причины этого, мало принимать во внимание движение «сверху», идущее от изменения иерархии мотивов. Необходимо также учитывать движение «снизу», идущее от изменения способов выполнения действий, от конкретной целевой наполненности данной деятельности. Происходящие здесь изменения нередко исподволь подготавливают переворот, который приводит к смене мотива, замене его иным, более соответствующим новой целевой и операциональной структуре. Целевая структура может, например, так разрастаться и усложняться, что отдельные цели становятся более значимыми для человека, чем первоначальный мотив, в результате чего происходит «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев), и то, что раньше было вспомогательной целью, становится самостоятельным мотивом. <...> Особо важно при этом изучить, от каких условий зависит работа данного механизма, что определяет сдвиг мотива на те или иные конкретные цели. Ведь от «выбора» этих целей будет во многом зависеть ход дальнейшего развития. В одних случаях обретенный мотив может оказаться адекватным, продуктивным для развития, например, когда произошел сдвиг на общественно значимые цели. В других — он может оказаться неадекватным, ведущим к искаженному развитию личности. <...>

Мотив претерпевает изменения не только в случаях разрастания и усложнения целевой структуры, но и тогда, когда цели становятся, напротив, недостаточными, обедненными по сравнению с данным мотивом. И в этих случаях прежний мотив может меняться или угасать вовсе, что ведет к соответствующему изменению смыслового отношения к миру (Братусь, 1973). Таким образом, мотив, чтобы оставаться в относительной неизменности, должен соответствовать содержанию, операционально-целевому составу деятельности, находиться с ним в определенном равновесии. Однако в реальной жизни это равновесие достаточно относительно. <...> Мы всегда имеем дело с моментом динамического равновесия, которое может нарушиться уже в следующий момент. <...> Возникающие в реальной жизни нарушения равновесия между выделенными сторонами деятельности (операционально-целевой и мотивационной) касаются как деятельности, занимающих

445

низкое, подчиненное положение в существующей у данного человека иерархии деятельностей (т. е. деятельностей, подвижных, как правило, временными мотивами, мотивами-стимулами), так и деятельностей основных, ведущих, осуществляющих самые общие смысловые отношения к миру. Причем если противоречия внутри деятельностей первого рода могут возникать и разрешаться достаточно скоро и проявляться внешне, феноменологически достаточно выпукло, то изменение характера ведущих деятельностей в зрелом возрасте протекает значительно медленнее и более скрытно. Не случайно поэтому в психологии бытует мнение, что становление личности, по сути, заканчивается в юношеском возрасте, поскольку здесь в основных чертах определяются мотивы ведущих деятельностей зрелого человека (Божович, 1968). Действительно, для периода зрелой жизни перечень ведущих деятельностей нередко остается постоянным (работа, семья, общение и т. п.) в отличие от детского возраста, где намечены фазы развития личности, при смене которых одна ведущая деятельность сменяется другой. Однако это вовсе не означает, что в строении самих основных деятельностей взрослого человека, в соотношении, соподчинении их между собой не происходит глубоких внутренних изменений. Думается, что именно эта внутренняя динамика деятельностей и лежит в основе изменений личности, которые наблюдаются психологами в зрелом возрасте (Ананьев, 1977).

Эти наблюдения целиком подтверждаются и нашими данными, согласно которым за границей юношеского возраста развитие личности не идет линейно, т. е. лишь как накопление и расширение раз выработанных мотивационных устремлений и смысловых отношений к миру. Здесь возникают определенные и порой достаточно драматические переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности. Эти кризисные периоды не столь резки, как, скажем, психологический кризис отрочества, не столь строго привязаны к определенным

возрастным, рамкам (чем старше возраст, тем более могут быть размыты эти рамки). Обычно они проходят более сглаженно, интериоризированно, и менее демонстративно, чем кризисы детства. Однако общая тенденция к периодическим и достаточно существенным изменениям личности в зрелом возрасте несомненна и подтверждается тысячами наблюдений. Можно — пока сугубо предварительно — обозначить следующие периоды жизни, с прохождением

которых чаще бывают связаны личностные сдвиги: 28 —34 года, 40 —45 лет, 50 —55 лет, наконец, изменения позднего старческого возраста. Это время

446

нередких кризисов личности, тогда как развитие в интервалах между обозначенными возрастными рамками обычно происходит более сглаженно. Можно предполагать, однако, что именно в эти интервалы происходит постепенное накопление тех противоречий (в частности, между операциоально-технической, познавательной и смысловой сторонами деятельности), которые предстанут в явном виде во время кризиса.

Следует, видимо, особо подчеркнуть, что указанные возрастные рамки являются достаточно условными. Как характер, так и сроки тех или иных кризисов могут заметно варьироваться в зависимости от конкретных особенностей двух основных условий протекания психических процессов: физиологических условий (например, длительная и тяжелая болезнь, гормональные сдвиги и т.д.) и — что наиболее важно — внешних социальных условий (изменение внешних требований, социальных ожиданий и т.д.). Указанные сроки можно рассматривать лишь как нормативные, т. е. достаточно типичные для нормального, не отягощенного болезнями или особыми социальными потрясениями хода развития личности [по справедливому суждению Э. Эрик-сона, следует различать нормативные кризисы, необходимые и закономерные для поступательного, нормального развития личности, и кризисы травматического или невротического характера (Erikson, 1968)].

Каждому из отмеченных периодов присуща своя, феноменология, сколько-нибудь полное описание которой заняло бы слишком много места. Ограничимся потому наблюдением, которое приводит тонкий клиницист П. М. Зиновьев относительно второго из выделенных нами кризисных периодов: «Периодом, когда душевному покою грозит опасность, является возраст за 40 лет. Организм слабеет и начинает заметно сдавать... Наступает период подведения итогов: старость, о которой раньше не думалось, хотя и не наступила, однако заставляет человека чувствовать свое дыхание, — невольно появляются мысли о том, что лучший, наиболее работоспособный период жизни уже позади, а сделано так мало. Приходят на память мечты и ожидания юности, начинается сравнение их с достижениями и, конечно, не в пользу последних... Иногда появляется тоскливость, мрачные мысли: жизнь прошла напрасно, ничего не приобретено...» (1927, с. 52). Менее красочно, но по сути так же описывают этот кризис, современные ученые Р. Гаулд, Д. Левинсон и Д. Вейлант (1977), характеризуя возраст 40 —42 года, как взрыв в середине жизни, когда возникает впечатление, что жизнь проходит зря, наступает осознание утраты молодости и т. п.

447

Разумеется, все детали описанной картины вовсе не строго обязательны для любого, перешагнувшего данный возрастной рубеж. Еще раз подчеркнем, что речь идет о некоторых тенденциях, которые в разных конкретных преломлениях и ипостасях (тесно зависящих от образования, темперамента, места жизни и т. п.) являются нормативными, т. е. достаточно типичными для этого возраста, который можно назвать возрастом предварительных итогов. Так или иначе здесь нередко прежние мотивы, прежние представления о себе, своих возможностях и перспективах перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям, изменившейся внешней «социальной ситуации развития», изменившемуся соотношению между пройденным и оставшимся жизненным временем.

Подобные противоречия на остроته кризиса обычно осознаются человеком как явное расхождение, угнетающее несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным, между областью наличного и областью возможного, желаемого. Но задолго до того, как это противоречие станет осознанным и начнутся сознательные поиски выхода, его можно угадать в особенностях конкретного хода деятельности. Здесь нелишне подчеркнуть, что развитие личности идет не только потому, что человек «осознал» разлад, принял «волевое решение» и т. п. Главная причина самого разлада, а уже затем и осознания его — внутренняя логика движения деятельности. И первыми признаками такого разлада, созревающего противоречия являются малозаметные поначалу изменения прежних отношений к предметам, людям и ситуациям. Еще задолго до того, как начнет осознаваться разочарование в выбранном пути, профессии, человеке, до того, как начнет меняться мировоззрение (в малом и большом масштабе) появляются предвестники — изменение отношение к тому, что раньше казалось важным, значимым, интересным, отталкивающим. <...>

<...> Процесс развития противоречия выглядит так. Вначале появляется изменение прежних отношений, запросов, требований к окружающему миру. Это сигнал происходящей глубокой внутренней работы. Следующий этап — в той или иной степени осознание происшедшего, обозначение его для себя человеком. И, наконец, последний этап — укоренение нового в мировоззрении, т. е. появление новых конкретных отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек. <...>

Итак, на основе проведенного анализа мы можем подтвердить высказанную гипотезу, о том, что на материале исследования детского возраста (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) обнаружен

один из общих механизмов, лежащих в основе развития личности в ходе всей жизни. Этим механизмом является закономерно возникающее (созревающее) в ходе движения деятельности противоречие между двумя ее основными сторонами — мотивационной, смысловой и познавательной, операционально-технической. Переломы и сдвиги в развитии возникают именно тогда, когда налицо несоответствие между наличными возможностями, областью знаний и умений и системой смысловых связей с миром. В точках значительного расхождения этих сторон деятельности и происходят мало

изученные доселе нормативные кризисы зрелости.

Можно указать, по крайней мере, следующие отличия этих кризисов от кризисов детства. Они возникают реже, с большим временным разрывом (7—10 лет), не столь строго привязаны к возрасту и более тесно зависят от «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский), наконец, они проходят достаточно осознанно и куда более скрыто, интериоризовано; не демонстративно (последним во многом и обусловлена их малая изученность в научной психологии).

Таким образом, нормальная личность — на что справедливо обратила недавно внимание психологов Л. И. Анцыферова (1978) — это вовсе не личность, лишенная внутренних противоречий и трудностей. Но личность, способная внутренне принимать, осознавать и оценивать эти, противоречия, способная самостоятельно и продуктивно разрешать их в соответствии со своими наиболее общими целями и нравственными идеалами, что ведет ко все новым и новым стадиям, ступеням развития.

15-

10754 Болотова

Петровская Л. А.

К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛОГО

Из журнала: Мир психологии. №2, М. — Воронеж, 1999. С. 29—32.

Одно из значимых образований психологического облика взрослого — это культура обращенности к собственному сложившемуся психологическому потенциалу. Как пишет по этому поводу, например, Л. И. Анцыферова, «чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения».

В социальной психологии центральным является положение о том, что социализация продолжается непрерывно — всю человеческую жизнь. Однако ответ на вопрос о характере социализации взрослого остается на сегодня весьма смутным в силу сложности и малой изученности последнего. Решение его требует разработки многих разных проблем, связанных с изучением особенностей жизнедеятельности взрослого. В данном случае мы коснемся одной из составляющих социализации взрослого и отчасти рассмотрим ее в сопоставлении с социализацией ребенка.

На наш взгляд, в определенном смысле можно говорить о феномене *первичной и вторичной* социализации. Первая соответствует периоду становления ребенка. Вторая связана с саморазвитием взрослого. В современной практической психологии накоплен материал, позволяющий анализировать их соотношение и различие. Естественно, жизнь взрослого является продолжением детской жизни и вырастает из нее, однако продуктивность жизни взрослого во многом связана с пересмотром или даже отказом от освоенного ранее, накопленного в детском прошлом опыта.

Стимулы к этому могут быть разные, например, изменение ситуации развития в связи с переменами в обществе или в собственной жизни. Они могут ставить человека перед необходимостью пересмотра, обновления каких-то ценностей, установок, поведенческого репертуара. Современная социальная ситуация в России — наглядный тому пример. Среди значимых стимуль-ных событий личной жизни можно упомянуть такие, как вступление в брак, рождение ребенка, развод, смена профессии, болезнь, собственная или близких, и другие проблематизирующие жизнь обстоятельства...>

Существенным основанием для переосмысления взрослым сложившегося опыта может быть стремление приблизиться к

450

самому себе, в большей мере соответствовать изначальной собственной внутренней природе. Если не упрощать проблему личности и не сводить ее только к общественной детерминации, принять тезис гуманистической психологии о существовании истинного стержня, сердцевины личности (А. Маслоу), следует признать, что социализация ребенка может быть связана с его подавлением искаженным развитием в силу разных обстоятельств. По мнению А. Маслоу, «для нормального развития ребенка необходимо, чтобы взрослые доверяли ему и естественным процессам развития, то есть чтобы они не слишком часто вмешивались, не «заставляли» ребенка развиваться или идти по обозначенному ими пути, а «позволяли» и «помогали» ему развиваться в духе даосизма, а не в авторитарном режиме». <...>

Итак, подытоживая, можно сказать, что в отличие *от первичной социализации* ребенка, ориентированной *прежде всего вовне* — на присвоение внешнего и его интимизацию, *социализация взрослого* — это прежде всего *обращенность внутрь себя*, это *самопознание*. В гуманистической психологии акцент на проблеме самопознания связан с тезисом о свободе человека, реализуемой в его выборах. Аутентичное (подлинное) бытие предполагает исследование возможностей, представляемых каждой ситуацией, и осуществление выбора, который выражает действительные ценности человека, его потребности, чувства и т. п. Таким

образом, продуктивный выбор принципиально предполагает более или менее продвинутую ориентацию человека в собственном потенциале.

В рамках данного подхода расширение сферы осознания самого себя — наиболее существенная предпосылка достижения самоактуализации. Открытие самого себя как особой реальности, значимой и достойной изучения не менее, чем мир окружающий, обращение в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения своих проблем — известный акцент этого подхода. Таким образом, социализация взрослого — *субъектна* по своей сути, это саморазвитие через осуществление выборов — кем быть, каким быть, с кем быть и т. д. То есть имеется в виду не только свобода выбора активности в

конкретных частных ситуациях, но и выбор собственного психологического облика, здоровья или болезни — способа жизни в целом. Имеется в виду самореализация в самом широком смысле слова. Естественно, специальное подчеркивание субъективности социализации взрослого не означает отрицания субъектного характера социализации ребенка — и ребенку выбор доступен, однако полнота, степень субъектности первичной и вторичной социализации, конечно, различны.

<...>

15*

451

РАЗДЕЛ 5 ПОЗДНИЙ ВОЗРАСТ

Александрова М. Д. О ЗАКОНАХ ГЕРОНТОГЕНЕЗА

Из книги: Александрова М. Д. Проблемы социальной

и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та.

1974

Поскольку геронтогенез есть лишь часть онтогенеза, его последний этап, то в нем действуют те же общие онтогенетические законы. К числу этих общих и, более того, главных законов можно отнести закон *гетерохронности* — одновременности.

Этот закон вначале сформулировал А. В. Нагорный (1950) применительно к структурам и функциям всех организмов: «Дольше всего сохраняются в онтогенезе те структуры (и функции), которые теснее связаны с осуществлением основного жизненного процесса — собственно обмена веществ в его наиболее общих, не узко специализированных проявлениях». По мнению В. Н. Никитина, гетерохронность проявляется в темпах и в качественном различии протекания старения для разных структур и функций, т. е. в «почерке» старения. Мы этот общий биологический закон и его конкретные проявления попытались приложить к старению некоторых психофизиологических функций, в частности, к зрительно-пространственному различению. Данные экспериментов показали, что гетерохронность действительно имеет место, так же, как и очередность. Оказалось, что прежде всего процесс старения охватывает способность видеть близко расположенные предметы — нарушается аккомодация, затем далеко расположенные предметы — падает острота зрения; затем старение (начиная с 80 лет) охватывает поле зрения — оно суживается и почти не влияет на глазмер (Александрова, 1965).

Несколько опередив нас, Е. Ф. Рыбалко в своих работах установила приложимость закона гетерохронности к развитию пространственно-различительных функций у детей. Тщательные, методически глубоко продуманные исследования Е. Ф. Рыбалко позволили ей проследить и одновременность, и разный темп созревания, развития и стабилизации сенсорного и перцептивного полей зрения. Гетерохронность была обнаружена как между обоими видами зрительного поля, так и внутри каждого из них.

- 452

В заключении своей монографии Е. Ф. Рыбалко (1969, с. 116 — 117) пишет: «Общий вывод заключается в том, что имеет место известное несовпадение основных этапов онтогенетической эволюции сенсорного и перцептивного зрительных полей. В младшем школьном возрасте, к 12 годам, в основном и заканчивается формирование объема поля зрения, а в подростковом возрасте, к 14 годам, приобретает достаточно зрелый вид объем перцептивного зрительного поля. Период зрелости той или иной функции также характеризуется различным временным интервалом. В относительно более ранние сроки наступает ухудшение объема перцептивного поля (60 — 69 лет), в то время как объем сенсорного поля зрения отличается достаточно высокой сохранностью вплоть до 69 лет. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии прямой зависимости между периодом созревания и периодом увядания зрительно-пространственных функций».

Далее Е. Ф. Рыбалко указывает на весьма интересный факт заключающийся в том, что гетерохронность особенно четко проявляется в переходные периоды. <...>

Являясь общим онтогенетическим законом, закон гетерохронности, блестяще раскрытый Е. Ф. Рыбалко (1964, 1969), находит свое место в старении и других психологических процессов, рассмотренных рядом геронтологов и обнаруженных также и нами. Например, небезынтересным является тот факт, что результаты проведенного в лаборатории кафедры общей психологии ЛГУ исследования словесно-ассоциативной деятельности старых людей позволяют саму речевую реакцию рассматривать как состоящую из двух компонентов. Один компонент — это время речевой реакции, второй компонент — ее содержание. Если время речевой реакции у старых людей с возрастом все замедляется, старые люди реагируют медленно, то содержательная сторона часто остается на высоком уровне. У большинства стариков (70 — 90 лет) слова-раздражители вызывают вполне адекватные слова-реакции с индивидуальными различиями, присущими зрелым людям. Одновременность старения разных видов памяти описана, в частности, С. Пако (1960) в ее обзорной статье.

Гетерохронность — это общий закон онтогенетического развития, который полностью себя

проявляет в геронтогенезе.

Закон гетерохронности может быть конкретизирован в виде второго закона, который А. В. Нагорный обозначил «почерком» старения, мы его называем *законом специфичности*. В исследовании Е. Ф. Рыбалко наглядно показано, что сенсорное и перцептивное зрительное поле развиваются с присущими каждому из них особенностями. Закон специфичности прежде всего

проявляется в том, какое направление принимают кривые возрастных изменений, какой они приобретают вид. Действительно, развитие одних функций и процессов (что подмечено С. Па-ко при анализе широкого психометрического материала) графически выражается в виде линейной регрессии, где возраст отрицательно коррелирует с величиной показателей, развитие других процессов на графике имеет вид кривой. <...>

И наконец, кривые возрастного развития могут иметь характер неравномерный, с наличием горбов, впадин, пиков и т. п. Подобного рода кривые могут быть получены при количественном и психографическом анализе продуктивной деятельности людей (творчество ученого, писателя и др.). Примеры, иллюстрирующие специфичность старения, можно обнаружить на множестве фактов, о которых достаточно говорилось выше.

В качестве третьего общего закона геронтогенеза выступает закон разнообразия, который может быть рассмотрен и как частное проявление специфичности. Этот закон заключается в том, что показатели состояния тех или иных функций, процессов или свойств в период геронтогенеза приобретают в исследуемых группах большой разброс, значительно превышающий разброс в группах зрелых людей. Этот факт выявлен нами, например, при изучении времени речевой реакции и отражения коротких временных интервалов.

Закон разнообразия есть выражение явления все большей индивидуализации людей в период старения.

Давыдовский И. В.

НЕКОТОРЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ГЕРОНТОЛОГИИ

Из книги: Давыдовский И. В. Геронтология. Гл. 5. — М, 1966. С. 84-90

Биология, экология и социология составляют треугольник, в рамках которого изучается жизнь здорового и больного человека, его старость, долголетие и смерть. Ни у кого не возникает сомнения, что биологические закономерности лежат в основе жизни, ее возрастных периодов, включая старение. Но проблема геронтологии и гериатрии потеряла бы в своем научном и практическом значении, если бы не оценила должным образом того факта, что человек — открытая система до конца своих лет, что вокруг него природа и люди и что сам он — и часть природы, и часть человеческого общества, т. е. фактора, способного сильно влиять на природные явления.

Факты говорят об увеличении средней продолжительности жизни, т. е. об относительности биологического лимита жизни, о возможности его преодоления. Естественно возникает вопрос, связано ли это преодоление с направленными человеческими усилиями, личными, общественными, медицинскими или это косвенное отражение эволюции вида *homo sapiens*. Сапиентация человека бесспорно играет здесь важную роль. Однако долгожительство в основном остается все же биологическим явлением, генетически обусловленным; прямого отношения к сапиентации человека, к его общественным инстинктам и к умению лечить оно не имеет. Долгожители, и среди них немало здоровых и талантливых старцев, большей частью занимались сельским хозяйством, часто примитивным, как и та общественная формация, членом которой они являлись. Долгожители не отличались каким-то особым умением жить; их поведение не имело за собой каких-то сознательных, продуманных правил. Их жизнь была обычной во всех отношениях, включая бытовые пороки и привычки, как-то: табак, алкоголь, эротика и т. п. Многие из них вели тяжелую трудовую жизнь, испытывали серьезные лишения и заботы. Они, впрочем, мало рассказывали о пережитых тяготах, что нельзя не сравнить с бесконечными жалобами некоторых «стариков» в возрасте 50 — 60 лет.

Широко распространено мнение, что тяжелые жизненные ситуации, нездоровый образ жизни ускоряют наступление старости. На достаточно больших и достоверных материалах это

455

никогда не было доказано, хотя а priori кажется весьма вероятным.

Жизнь изобилует примерами, как подтверждающими это положение, так и противоречащими ему. Весьма несложный анамнез долгожителей, преобладание их в малоразвитых странах, вдали от городской жизни и центров цивилизации — все это склонило мысль человека к преимуществам вольной жизни на природе, следуя как бы учению Ж. Ж. Руссо с его приматом чисто экологического принципа.

Однако идиллии сельской жизни не вполне устраивают человечество и преимуществами чистой экологии, как и чистого долголетия, оно пренебрегает. Человеку нужна долгая жизнь, насыщенная творческим трудом, а не долгая жизнь вообще. Ми-келанджело, Вольтер, Гете, Л. Н. Толстой, И. П. Павлов — вот образы, которые привлекают человека, образы, в которых экологическое уступило свой примат социальному, сохранив, однако, право напомнить о себе, т. е. о внешней среде, о естественной природе, в которой на протяжении миллионов лет формировался *homo sapiens*. История человечества показывает, что эти напоминания природы никогда не были лишними в индивидуальной жизни человека.

Было бы поэтому ошибкой полагать, что экологические факторы как таковые потеряли свое

значение. Не может быть случайностью, что долгожительство характерно для сельской местности, а не города, не для каких-то эксквизитных гигиенических условий существования. И не случайно горожанина так тянет на природу: инстинкт ему подсказывает один из верных путей к здоровью и долголетию.

Географическое распределение долгожителей показало их наибольшее количество на высоких плато, в горных поселениях (500—1500 м) и наименьшее количество — в низменностях. Об этом писал еще Canstatt (1839), как о том, что на севере долгожителей больше, что холод тренирует организм, закаляет его.

Что касается влияния высокогорной акклиматизации на продолжительность жизни, то и этот факт нельзя иначе расценить, как экологический по своему происхождению и приспособительный по своей сущности. Так или иначе экологическими факторами в проблеме старения и долголетия нельзя пренебречь. <...>

Старение представляет собой процесс превращения «открытой» системы в «замкнутую». Будучи по существу нормальным инволюционно-биологическим явлением, это превращение отражает и моменты приспособительного значения в плане социологическом: биологическая «замкнутость» автоматически порождает

456

«замкнутость» социальную, т. е. ограничение, вернее самоограничение сферы деятельности. В то же время эта «замкнутость» в сфере организационного, научного и технического опыта является относительной. При сохранении памяти и умственных способностей в условиях делового и морального единства старых и молодых она не мешает старым людям быть подчас высокополезными членами общества, помогая своим большим опытом решать наиболее сложные и тонкие задачи общественной жизни. Эта «замкнутость» является скорее показателем концентрированной деятельности, чем простой ограниченности или консерватизма.

Социальная оценка старых людей не может производиться лишь с отрицательных биологических позиций, подчеркивая атрофию структур, функций и реакций. Социальная оценка далеко не всегда соответствует и общим положениям пенсионного закона. <...>

Долголетие как таковое не может быть предметом особых забот государства и общества.

Творческое долголетие — проблема огромного социального значения, она реальна и в какой-то мере стоит на пути к своему разрешению. Неправильно думать, что решение этого вопроса будет дано медициной. Его не решит и экспериментальная геронтология с ее классическими объектами (крысы, мыши, хомяки). Эти эксперименты имеют ограниченное значение.

Важнейшей задачей геронтологии является не продление жизни и не поиски способов облегчить страдания, а научиться рано распознавать существенные признаки старения, а также контролировать их иррегулярное развитие, содействуя всемерно упрочению здоровья и коэффициента полезности старого человека в обществе. Геронтология изучает возрастные биологические процессы у человека с целью найти социальные меры и возможности сохранить телесную и духовную свежесть, свойственные зрелому возрасту. <...>

Социальные аспекты в геронтологии вводят нас в круг очень широких вопросов, касающихся соотношения возраста и деятельности человека, физической, умственной, профессиональной, индивидуальной, общественной. Устремления человека многообразны: самосохранение, передвижение, труд, общественные потребности, оценка вещей, половая потребность и т. д. Если взять всю сумму этих отправлений, то некоторые из них по своей интенсивности еще задолго до наступления старости начинают снижаться, например производительность физического труда. Падают необходимейшие для этого труда мощность, скорость, ловкость.

457

Способность к наиболее высоким показателям физического труда начинает ясно падать после 35 лет. Что касается умственного труда, то кривая интеллектуальной зрелости и воля к умственной деятельности, как правило, к 40 годам нарастают, пересекая в дальнейшем кривую возраста. Умственный труд исключает быстроту, срочность, ловкость и абсолютную результативность труда физического, остающегося всегда в рамках задач скорее узкотактических, чем стратегических. Сила умственного труда, одна из его основных стратегических задач, заключается и в том, чтобы максимально облегчить труд физический, например переводя его на «труд» автоматически действующих устройств. <...>

Нарастание и превалирование духовных интересов во второй половине жизни — фактор огромного социального значения, поскольку кривая интеллектуальной деятельности ведет себя совсем иначе, чем кривая деятельности физической.

В процессе развития всех уровней высшей нервной деятельности и на основе становления общественного инстинкта, индивидуального жизненного опыта идет обогащение и углубление мыслительных ассоциаций, рождение творческих оригинальных замыслов, комбинационных способностей и интуиции. Это и определяет значение понятия «пожилой человек», как его следует представлять себе в наш век борьбы за активную старость, за долголетие. Духовная, творческая деятельность подразумевает преданность, т. е. увлечение этой деятельностью, неустанное тренирование функциональных ее основ. Это не только сохраняет, но и развивает последние, раскрывая нередко новые качества личности уже старого человека. <...>

Чтобы уменьшить тяжесть для общества забот по благоустройству престарелых в фазе их безусловной нетрудоспособности, необходимо провести социальные и медико-профилактические мероприятия, которые позволили бы удерживать трудоспособность старых людей возможно дольше. Иными словами, следует максимально продлить первую, т. е. духовно-творческую, фазу старости, усиленно расширяя опыт и масштабы работы старого человека, продолжая тренировать его волю к труду и к учению. В этом плане близок к идеалу девяностолетний Микеланджело,

который на вопрос кардинала, зачем он в такой холодный ветреный зимний день стоит у входа в Колизей, ответил: «Я учусь!» Счастливый, скромный, но уже старый артист не делает большого интервала между последними аплодисментами и своим решением покинуть сцену.

Только человек обладает такими способностями, которые позволяют ему вносить коррективы в естественный ход событий —

458

жизнь, старость, смерть. Стимуляция активных творческих процессов — важнейший из этих коррективов, но отнюдь не единственный. Необходимо указать на ряд отрицательных моментов, ускоряющих процессы старения и вызывающих преждевременные формы старческой декомпенсации. Это прежде всего — чрезвычайное психическое перенапряжение в жизни некоторых категорий людей, пренебрежительное отношение к биологическим укладам жизни, ее ритмам и уровням, нерациональное замещение подлинного отдыха (физического и психического) обилием предложений со стороны увеселительных и развлекательных организаций и учреждений. Обилие таких предложений, их интенсивное использование подчас сводит на нет столь необходимую разгрузку во внерабочие часы: эти часы не всегда можно назвать свободными от труда, т. е. действительно полным отдыхом. К профилактике старости все это имеет прямое отношение.

Кемпер И.

ЧТО ТАКОЕ СТАРЕНИЕ?

Из книги: Кемпер И. Легко ли не стареть?: Пер. с нем. — М: Изд. группа Прогресс — Культура; Изд-во Агентства Яхтсмен, 1996. С. 149-153.

ч

Позвольте пренебречь здесь историческим обзором научных определений и сразу обратиться к современным дискуссиям по этому вопросу. Из имеющихся в нашем распоряжении психофизиологических и социально-психологических теорий о старении и, в частности, о роли сексуальности можно было бы выделить четыре, наиболее значительных:

1. Старение как «процесс потери или снижения эмоциональных и интеллектуальных способностей» — так называемая «модель дефицита» оказалась в части доказательств устаревшей. Это прежде всего относится к констатации потери интеллектуальных способностей, которые ведь легче измерить, чем эмоции.

Именно группа исследователей возрастных изменений в Бонне смогла в 70-е годы доказать, что есть различные области интеллекта, в которых старость и молодость различаются, причем тестовые исследования в области опыта и словарного запаса часто демонстрируют преимущества пожилых людей. Пожилым только требовалось больше времени при тестировании.

Если не удастся констатировать потерю интеллекта по модели дефицита, насколько же сложнее тогда доказать потерю эмоциональных способностей, например сексуальности и способности любить. Эта проблема особенно остро встает прежде всего там, где общественное мнение, например, как мы обнаруживаем это в домах престарелых, делает интимность невозможной. Старение — не патологический вариант так называемого нормального человеческого поведения! Может быть, широкое распространение так называемой модели дефицита в представлениях пациентов и психотерапевтов является одной из причин по которой так часто исключается возможность психотерапии пожилых пациентов. Шпейдель добавляет: «Более молодые и здоровые психотерапевты склонны подд^{ер}живать^{живать} эту деструктивную точку зрения пациентов (модель дефицита), примириться с ней и с чувством вины спустить психологическое воздействие на тормозах или даже совсем не приступать к нему».

2. Так называемая теория активности, которая в главу угла ставит положительную взаимосвязь уровня активности и удовлетворенности жизнью, мне кажется, упускает факт, что старение

460

может быть результатом долгой жизни, в особенности в сексуальной области. Если следовать теории активности пожилых, то это должно означать, что чем некто активнее, тем он и удовлетвореннее. Хотя Борнеман считает: «Кто отдыхает, тот ржавеет», речь часто идет только о том, действительно ли желаемая эта сексуальность и не соответствует ли она ролевому клише. Что является признаком созревания старого человека, когда мужчина, на протяжении всей жизни следовавший болезнетворному достиженческому типу мышления, распространяет свой чисто физический, автоматически сексуализированный способ поведения, свой сексуализированный достиженческий тип мышления на все кругом или меняет его на любовную и нежную склонность к другому человеку? Здесь тип мышления, который должен был бы как можно дольше оставаться молодым, благодаря активности играет фатальную роль — когда такие достиженчески ориентированные мужчины обнаруживают, что их телесная потенция падает и их стремление к достижениям еще и содействует этой тенденции, это нередко ведет к душевному краху. У таких людей потеря сексуальной направленности являла бы собой желаемый ход развития. Еще лучше было бы, если бы им удалось заменить свою потенцию соответствующей их партнерским отношениям неясностью.

3. Меньшее — это часть большего, этот постулат выражается в так называемой теории «выхода из игры». Исходя из констатации, что иногда пожилой человек прямо-таки жаждет известной формы внешнего отступления, свертывания своих социальных контактов и чувствует себя счастливым и

удовлетворенным прежде всего благодаря этому, теория выхода из игры считает неизбежным процесс, который начинается в момент, когда человек осознает убывание своих способностей и приближающуюся смерть и считает смерть делом обычным. Так как люди различны, начало и конец этого выхода из игры для каждого человека индивидуальны. Поэтому сам процесс выхода из игры также протекает индивидуально. Однако он всегда гармоничен и гарантирует удовлетворенную старость тогда, когда к выходу из игры стремится как сам

стареющий индивидуум, так и окружение.

Однако жизненный путь человека в момент выхода из игры принципиально не предопределен и как раз в сфере партнерства характеризуется постоянно новыми ситуациями. В частности, возможностью нового партнерства одиноких, которое можно рассматривать, как еще один путь выхода из игры уже в другой роли с иными формами конфликта.

461

Тот факт, что многие старые супружеские пары больше не ведут сексуальную жизнь, еще далеко не означает, что у них уже нет никаких сексуальных желаний. Может быть, партнеры скучают друг с другом, и длящаяся десятилетиями связь, которая, хотя и была основана на сексуальности, с годами подчас вылилась в одиночество вдвоем, исчерпала себя. Но возможно также, что многие пожилые не справились со снижением потенции и генитальной сексуальности и не учились трансформировать ее в гораздо более важную нежность.

4. Из известных ответов на вопрос, что такое старение, наиболее точным и все охватывающим мне кажется так называемая когнитивная теория старения.

Она относится к личной, персональной стороне старения. В ней формулируется, как пожилой человек внутренне переживает и истолковывает внешнюю данность (например, снижение телесной или духовной способности к достижениям). При этом главную роль играют три важных области переживаний, а именно столкновение с личностным фактором (привлекательность), с социальным фактором (включение или членение, интеграция или изоляция) и с пониманием конечности собственного бытия.

Итак, во главу угла ставятся три основных положения:

А. Тип поведения пожилых тесно связан с внутренне переживаемыми внешними изменениями (дети выросли, я лишний; или мои дети выросли и живут собственной жизнью).

Б. Способ, которым переживаются мгновенные изменения, зависит от преобладающих, часто неосознанных, потребностей и ожиданий пожилых людей или же близких людей, в окружении которых пожилой человек живет.

В. Решающей предпосылкой для покойной старости является состояние равновесия между взглядами и потребностями (мотивациями) пожилого человека, так же как и гармония между потребностями и переживаемой действительностью. Уход детей может, например, переживаться как благо, если самостоятельность детей была целью воспитания.

Итак, нет *просто* старения — у каждого человека свой собственный, персональный путь старения.

Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю.

ОПОСРЕДОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ

о Статья из Вестника Московского Университета, Сер. 14.

Психология. № 1. 1995. С. 18-23.

1. Интерес к процессам опосредования («опосредующей деятельности», по Л. С. Выготскому, 1983) традиционен для отечественной психологической науки, особенно для теории онтогенетического развития психики человека. Значимость опосредующей деятельности для саморегуляции психической активности индивида подчеркивается в широко известном высказывании А.Н.Леонтьева (1981) о том, что двумя основными моментами, определяющими своеобразие эволюции поведения, являются опосредованный характер человеческих операций, возникающий благодаря введению вспомогательных средств в поведение, и достигаемое с помощью этих средств овладение собственным поведением. <...>

Рассматривая развитие памяти, А. Н. Леонтьев отмечал, что онтогенез этой психической функции в первую очередь характеризуется возникновением саморегуляции с использованием вспомогательных средств. При этом память как натуральная способность запечатления не претерпевает существенных изменений. Развитие опосредования в раннем онтогенезе памяти проходит три стадии. На первой в качестве средства используется стимул, действующий извне. На второй в регуляцию включаются собственные действия человека, связанные с уже имеющимся индивидуальным опытом. На третьей стадии происходит «эмансипация» (по А. Н. Леонтьеву) средства запоминания от внешней формы, его перевод во внутренний план.

Важно отметить, что такая трансформация средства не означает вытеснения более ранних форм опосредования по мере взросления индивида. Изменяется лишь частота их использования взрослым индивидом в сторону преобладания в активности, опосредующей поведение, способов внутренней саморегуляции. В этом плане опосредование приводит к созданию нового структурного отношения между психическими функциями. В результате использования средств функция перестраивается, включается в новую функциональную психологическую систему, преобразуется сама и преобразует другие психические функции.

Таким образом, опосредование становится важнейшим компонентом саморегуляции, «управления субъектом собственной

463

жизнью на основе целостного отражения ее в сознании» (Верток, 1988, с. 34). Его роль столь значительна потому, что осуществление саморегуляции на всем протяжении жизни возможно только при адекватном выборе средств деятельности. В детстве именно постоянное расширение, усложнение,

обогащение приемов опосредования является необходимым условием развития психических процессов ребенка, становления его личности (Бар-хатова, 1967; Самохвалова, 1967). <...>

2. Известно, что при старении (нормальном и патологическом) существенным образом изменяются как нейродинамические параметры активности мозга, так и режим работы центральной нервной системы, что часто выражается в ограничении внешнего и внутреннего перцептивного пространства отдельных или параллельно осуществляемых когнитивных процессов и обозначается как «сужение объема психической деятельности» (Корсакова и др., 1991). Некоторые пожилые люди (а также больные сосудистой деменцией) испытывают трудности, при чтении объемных текстов, хорошо прочитывая отдельные слова или ограниченные структурированные фрагменты текста; допускают ошибки при выполнении серийных счетных операций, где необходимо одновременно удерживать в памяти вычитаемое и уменьшаемое числа и осуществлять в умственном плане операции вычитания; с трудом оценивают содержание сюжетных картинок, когда требуется сопоставить композиционные элементы, находящиеся в зрительном поле, проанализировав скрытые связи между ними; не всегда эффективно выполняют задания на опознание наложенных друг на друга или перечеркнутых контурных изображений (выделение фигуры из фона) и т. п.

Осознание и переживание неэффективности своей деятельности вызывает у этих людей форму активности, которая, направлена на преодоление дефекта и которую, по нашему мнению, можно рассматривать как изменение и развитие способа саморегуляции. Если исходить из представлений об онтогенезе как о процессе, характеризующемся в первую очередь возникновением психических новообразований, то вполне допустимо применение этого понятия и к так называемому возрасту инволюции. Совершенно очевидно, что и в этом периоде жизни имеет место внутреннее переустройство психических функций, обусловленное как изменениями в состоянии центральной нервной системы, так и психосоциальными факторами. Это внутреннее переустройство требует изменения и способов опосредования. При том, что мобилизация саморегуляции имеет адекватный адаптивный смысл, она в своих проявлениях нередко приобретает

464

гиперкомпенсаторный или даже патологически утрированный характер. Обращаясь к сказанному выше об особенностях динамики опосредования в онтогенезе детства и юности от внешнего к внутреннему означению, можно сказать, что на этапе позднего онтогенеза иерархия в использовании средств различного уровня может изменяться в сторону преобладания форм, присущих второй стадии в развитии опосредования.

Так, например, осознавая трудности при чтении и неверно относя их на счет плохого зрения, пожилые люди прибегают к использованию помимо очков еще и лупы. Совершенно очевидно, что при скорректированном с помощью очков зрении лупа выполняет функцию ограничения зрительного поля, его своеобразного «конструирования». Создавая с помощью внешних приемов новую операцию, направленную на изменение стимульной ситуации, человек встраивает это сугубо внешнее средство во внутреннюю деятельность. В случае выполнения серийного вычитания от 100 по 7 обследованные нами лица часто прибегают к вынесению части внутренних операций во внешний речевой план деятельности, повторяя «еще отнять 7» при переходе к каждому следующему этапу счета.

В заданиях на понимание сюжета картинки можно наблюдать такой механизм опосредования, как изменение структуры деятельности в целом. Начиная с подробного перечисления всех элементов картинки, пожилые люди лишь после этого переходят к описанию ее скрытого содержания. Можно предположить, что компенсаторная роль такого опосредования состоит в изменении структуры целеполагания, когда в ее систему самим субъектом вводится промежуточная цель и связанные с ней действия.

Очевидно, что во всех описанных случаях имеет место использование собственного индивидуального опыта, приобретенного в определенной культуре и на этапах онтогенеза, связанных с формированием описанных выше видов деятельности. <...>

3. Исследование памяти у психически и соматически здоровых людей (30 испытуемых в возрасте 51 — 88 лет) показало, что мнестическая функция у лиц, относящихся к этой возрастной группе, имеет качественные особенности по сравнению с контрольной группой более молодых испытуемых (до 50 лет). <...> Пытаясь преодолеть трудности запоминания в экспериментальной ситуации, все пожилые испытуемые использовали компенсаторные опосредующие приемы, содержание которых изменялось в различных возрастных подгруппах.

Лица в возрасте от 51 до 60 лет обнаружили снижение продуктивности запоминания по сравнению с более старшими воз-16 — 10754 Болотова 465

растными подгруппами (за исключением подгруппы старше 81 года). Однако при большом количестве пропусков в припоминаемой стимульной последовательности они абсолютно не допускали искажений предъявленного материала. Усиленная установка на точность запоминания, по нашему мнению, является своеобразным компенсаторным приемом саморегуляции. Этот прием

вместе с тем может рассматриваться как гиперкомпенсаторный, создающий у субъекта дополнительное напряжение, что, в свою очередь, переструктурирует функцию запоминания в сторону снижения ее продуктивности.

Иная картина опосредования памяти имела место у лиц старше 81 года. Запоминая последовательность из 5 слов, эти испытуемые пытались путем проговаривания установить связь между элементами ряда, логически структурировать материал. Припоминание последовательности тем не менее

не было успешным. Имело место большое количество ошибок. Вынесенные во внешний план речемыслительные операции, являющиеся в целом адекватным приемом запоминания, в данном случае не приводили к успеху. Скорее наоборот, дополнительная психическая активность, направленная на действие опосредования, приводила к нарушению избирательности (точности) припоминания.

4. Существующие при нормальном физиологическом старении возможности компенсации когнитивного дефицита с помощью опосредования не всегда сохраняются в полном объеме при патологическом старении. При обследовании группы из 56 лиц пожилого и старческого возраста (средний возраст около 70 лет), страдающих сосудистой деменцией, оказалось, что только 4% больных выполняют серийные счетные операции без каких-либо нарушений. Задание часто выполняется в медленном темпе, вычитание производится со значительными колебаниями уровня достижений, с постепенным истощением и утерей программы. Наиболее часто встречаются ошибки в счете при переходе через десяток, когда происходит как бы частичная потеря «направления» операции. Большинство подобных ошибок не только не замечаются и не исправляются больными самостоятельно, но и не могут быть исправлены с помощью психолога. Таким образом, компенсация дефекта оказывается невозможной даже при включении помощи и контроля извне.

Зададим себе вопрос: в чем причина столь выраженных нарушений? Можно предположить, что они возникают либо вследствие распада пространственных представлений, лежащих в основе выполнения счетных операций данного типа, либо вследствие сужения объема психической деятельности в целом.

466

Чтобы проверить, какая из причин главенствует, мы просили больных решать устно примеры на вычитание однозначных и двузначных чисел (в среднем 6 примеров) как в пределах десятка, так и с переходом через десяток. Оказалось, что безошибочное выполнение таких отдельных счетных операций доступно 50% больных. Следовательно, можно сделать вывод о том, что сужение объема деятельности является генеральным фактором, приводящим к неуспеху при выполнении серийных счетных операций, и адекватным методом опосредования здесь может быть только «квантификация» — дробление выполняемой деятельности на отдельные операции.

Сокращение возможностей опосредования собственной деятельности при сосудистой деменции прослеживается, и при исследовании понимания больными содержания сюжетных картинок. То перечисление элементов, составляющих картинку, которое при нормальном старении является адекватным способом компенсации трудностей, приемом, облегчающим входение в задание, оказывается при сосудистой деменции свидетельством дефицита целостного восприятия изображения, причем этот дефицит не ограничивается сферой перцепции, но распространяется и на интеллектуальную деятельность — около 80% больных сосудистой деменцией с трудом осмысливают содержание сюжетных картинок.

Ограничение возможностей опосредования при: сосудистой деменции тем не менее не означает исчезновения таких возможностей вообще. Одни уровни опосредования являются сохраненными, другие — нарушенными. Сравнив успешность выполнения больными перекрестных поз в пробах Хэда по зрительному образцу и по речевой инструкции, мы обнаружили, что в случае зрительного образца нормально выполняют задание 14% больных, а по речевой инструкции — 74%. Этот пример показывает, что больным практически недоступно самостоятельное речевое опосредование (анализ позы психолога, ее описание во внутренней речи и, воспроизведение на основании такого описания). Но если такое опосредование задается извне (и не требуется его самостоятельное конструирование), то осуществляемая с его помощью деятельность оказывается значительно более успешной.

Результаты выполнения проб логико-грамматического конструирования демонстрируют и возможность опосредования деятельности с помощью наглядной опоры. Так, правильный выбор из двух атрибутивных конструкций родительного падежа удается 39% больных, если он осуществляется при слуховом предъявлении, и 76% — если он осуществляется с опорой на рисунок.

16*

467

5. Приведенные данные показывают, что в возрасте инволюции опосредование остается значимым способом регуляции активности в когнитивной сфере как при нормальном, так и при патологическом старении. Более того, опосредующая деятельность на этом этапе жизни направляется на преодоление когнитивного дефицита и встраивается в общий контекст деятельности как компенсаторный механизм саморегуляции. При этом происходит реструктурирование отношений между различными психическими процессами, что свидетельствует об адекватности понимания старения как особой стадии онтогенеза, характеризующейся не только дефицитарностью отдельных составляющих психической деятельности, но и мобилизацией новых дополнительных средств ее, оптимизации.

Уровень сложности используемых адаптивных возможностей характеризуется широким диапазоном от сугубо внутренних (гиперконтроль за деятельностью) до чисто внешних (применение лупы при чтении для реконструкции зрительного поля). Естественно, что в позднем онтогенезе, в отличие от раннего, на текущую деятельность накладываются уже освоенные, личностно адекватные и закрепленные в индивидуальном опыте опосредующие действия. Значительно чаще по сравнению с периодом зрелости используются приемы опосредования, вынесенные во внешний план психической активности, что обусловлено сужением объема деятельности, осуществляемой во внутреннем интеллектуальном пространстве. Вместе с тем на этапе позднего онтогенеза имеет место своеобразная дивергенция двух уровней

психической активности: натуральные когнитивные способности обнаруживают отчетливую тенденцию к снижению, в то время как опосредование становится все более самостоятельной формой активности. Последняя может носить гиперкомпенсаторный характер и в этом смысле заменять собой реализацию актуальных задач и целей.

Краснова О. В.

СТЕРЕОТИПЫ ПОЖИЛЫХ И ОТНОШЕНИЕ К НИМ

Из книги: Краснова О. В. Стереотипы пожилых и отношение к ним // Психология зрелости и старения, весна. 1998 (1). М.: Центр Геронтолог. С. 10—18

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТАРОСТИ И ПОЖИЛЫХ ЛЮДЯХ

Среди распространенных мифов и представлений о старости и людях пожилого возраста в нашей стране и за рубежом можно выделить следующие: старый человек — это существо болезненное, слабое, без средств к существованию, которое не может работать и нуждается в постоянной помощи и опеке; это существо заброшенное и одинокое, консервативное, нередко страдающее нарушениями мозговой деятельности; с возрастом человек утрачивает умение принимать правильные решения, его развитие затормаживается, он не способен к дальнейшему обучению, постепенно утрачивает память и сексуальные функции.

<...> Как отмечает С. Collette-Pratl (1976), позитивное отношение к жизни коррелирует с удовлетворенностью, которая представляется тремя факторами: продолжением социальных связей, финансовой независимостью и хорошим здоровьем. В старости именно эти факторы становятся негативными: появляются или возможны социальная изоляция, финансовая беспомощность и плохое здоровье. Они могут влиять на негативное отношение к пожилым. Другое объяснение девальвации старого возраста — невозможность для пожилого человека быть продуктивным, ориентированным на достижение. Для индустриальных западных обществ характерна высокая оценка таких качеств, как вера в собственные силы, автономность. При этом зависимость считается признаком слабости. К важным ценностям современной западной цивилизации можно отнести также социальную этику активности и продуктивности (в противоположность пассивности и потребительству), которая отдает предпочтение молодости, энергии, энтузиазму и новаторству как антиподам пассивной, косной, старомодной старости. Все эти ценности передаются в ходе социализации новым поколениям, которые усваивают возрастные стереотипы вместе с интернализацией новых ролевых функций. <...>

Таким образом, понятие «стереотип» в геронтологической литературе традиционно применяется для выражения негативного

469

отношения к пожилым. М. Кермис (1984) суммировала стереотипы пожилых в современной западной культуре:

1. Все пожилые одинаковы.
2. Старые люди бедные.
3. Все пожилые нездоровы.
4. Все пожилые подвержены депрессии.
5. Пожилые — обуза для других.
6. Пожилые не могут функционировать в обществе.
7. Все старые люди одиноки.
8. Все старые люди становятся слабоумными.

В то же время достаточно много исследований не подтвердили очевидность негативного стереотипизирования пожилых людей (Braithwaite, 1986). Они оцениваются более негативно чем молодые только в том случае, если они физически недееспособны или умственно отсталы. <...> В нашей стране много лет подспудно формировалось негативное отношение к старости. Появился общественный стереотип пассивного пожилого человека, нуждающегося в постоянном уходе, являющегося лишь дополнительной ненужной нагрузкой для здоровых людей, что способствует появлению у пожилых людей чувства вины. <...> Негативные стереотипы пожилых и attitudes к ним говорят о том, что общество пока не смогло найти адекватные формы взаимодействия с ними. Социальный стереотип (в нашем случае стереотип пожилых) включает в себя оценку определенного объекта (пожилых людей) и ее эмоциональную окраску (отношение к ним), т. е. когнитивный и аффективный элементы в сумме с поведенческим дают особый attitude (установку на пожилых). Установки в отношении лиц преклонного возраста не являются универсальными и зависят от специфического стереотипа, сформировавшегося у индивида.

Поэтому при изучении стереотипов и ожиданий пожилых, проведенном в Москве в 1996 г. <...> нами обнаружено следующее. Почти во всех половозрастных группах присутствуют такие представления о пожилых, как их социальная изоляция (одиночество), низкий материальный уровень, плохое здоровье. <...> Однако проведенное выше разделение понятий стереотипа и attitude дает основание полагать, что к пожилым людям не всегда относятся в действительности негативно. Знание особенностей, сопутствующих поздней жизни, еще не означает плохого

отношения к пожилым людям в целом. Более того, в молодых группах оказались значимыми представления о том, что «старших

нужно уважать», «пожилые вызывают жалость и сострадание», «необходима социальная защита для пожилых». Оказались незначимыми или вообще не встретились такие мнения, как: пожилые все одинаковы, подвержены депрессии, не могут функционировать в обществе, становятся слабоумными.

В содержании стереотипа российских пожилых наряду с негативными характеристиками (консерватизм, критичное отношение к молодежи, занудство, ворчливость) присутствуют и позитивные (забота о семье, доброта, наличие большого опыта, мудрость, духовная значимость пожилых для молодежи, пожилые прожили достойную жизнь). В группе пожилых присутствуют все выделенные характеристики, однако удельный вес негативных показателей значимо уменьшается, а позитивных соответственно увеличивается. Это указывает на высокую степень совпадения авто- и гетеростереотипов пожилых в нашем обществе. Таким образом, наличие «негативного имиджа» у пожилых в представлениях различных групп нашего общества, включая группу пожилых, не обнаружено.

Исследуемые ожидания отражали представление о том, что должны делать пожилые люди на пенсии, об их ролевом поведении. Обнаружены две основные группы этих представлений. Первая — занятие собой, которое включает следующие подкатегории: пожилые люди должны отдыхать, развлекаться, вести активный образ жизни, общаться, жить для себя. Вторая — помощь семье: пожилые должны воспитывать внуков, помогать семье и детям, выполнять домашнюю работу. При этом группа пожилых людей имеет представления о своем ролевом поведении, сходные с представлениями других половозрастных групп. Однако за выполнение основных своих функций и социальных ролей, которые приписываются пожилым людям в нашем обществе, пожилые несут ответственность только перед собой и своей семьей. Это свидетельствует о ролевой неопределенности пожилых людей, о том, что в обществе не сложились представления о тех ролях людей позднего возраста, которые бы имели общественную значимость, т. е. налицо недооценка социального значения общественных форм поведения людей старшего возраста.

Шапиро В. Д.

АДАПТАЦИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА К РОЛИ ПЕНСИОНЕРА

Из книги: Шапиро В. Д. Человек на пенсии: (Социальные проблемы и образ жизни). М.: Мысль, 1980. С. 37—68.

1. ОЖИДАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ВЫХОДОМ НА ПЕНСИЮ

Выход на пенсию — сложное, многоплановое социальное событие и социальный процесс. Он складывается из этапа подготовки к оставлению работы, этапа принятия непосредственного решения о прекращении трудовой деятельности и этапа адаптации к новым социальным ролям, образу жизни. На последнем этапе выхода на пенсию наряду с индивидуальными особенностями пожилого человека и общими социальными условиями жизни большое значение имеет его ближайшее социальное окружение, микросреда: производственный коллектив, семья, родственники, соседи, первичные ячейки организаций, обществ, союзов, объединений, членом которых он является, наконец, любые формальные и неформальные группы или отдельные лица, с которыми он поддерживает межличностные контакты.

Социальная микросреда опосредует влияние, оказываемое на пожилого человека макроокружением, макросредой. При этом взаимоотношения индивида и макросреды могут модифицироваться микросредой и в положительном, и в отрицательном направлениях. Например, в некоторых случаях человек, ставший пенсионером, может находиться в благоприятном макроокружении, но это нивелируется отрицательным микроокружением. Прекратив работу, индивид может столкнуться не только с новой социальной микросредой, но и с новым к себе отношением со стороны привычного круга людей, например детей или бывших коллег, теперь воспринимающих его несколько иначе. Выход на пенсию — это важное событие не только для человека, но и для окружающих его лиц. Именно поэтому процесс адаптации человека к новому положению протекает двояко: с одной стороны, он приспособливается к своему социальному микроокружению, с другой — последнее также приспособливается к его новому социальному положению, роли.

Пенсионерам, еще продолжающим работу, задавались два косвенных вопроса: «Как Вы считаете, что изменяется к лучшему в жизни пожилых людей после их ухода на пенсию?»; «Что изменяется в их жизни к худшему?». Ответы на первый вопрос

472

показывают, что в представлениях пожилых людей выход на пенсию создает большие возможности для отдыха, досуга, общественной работы, общения. Как положительный момент некоторые опрошенные отмечают усиление внутрисемейной деятельности и улучшение самочувствия. Главное ожидание <...> связано с лучшими условиями для отдыха и поддержания здоровья — такое суждение высказала треть опрошенных <...>

К негативным изменениям, сопровождающим выход на пенсию, опрошенные относят ухудшение здоровья, появление материальных затруднений, отсутствие занятий, невозможность приносить

пользу людям, обществу, чувство одиночества. Некоторые представления о негативных моментах связаны с семьей: увеличение нагрузки в домашнем хозяйстве, появление материальной зависимости от родственников, уменьшение авторитета. Главными из этих отрицательных «последствий» прекращения работы пенсионеры считают ухудшение самочувствия и благосостояния, ощущение бесполезности и изолированности <...>.

«Оптимисты» (назовем так людей, чьи ожидания связаны с позитивными сторонами ухода на пенсию)

и «пессимисты» (видящие в уходе на пенсию прежде всего негативные моменты) дают разные оценки изменениям в состоянии здоровья после прекращения работы. Первые считают, что оно улучшается, вторые — что ухудшается, причем позитивных оценок почти в четыре раза меньше, чем негативных.

По-разному оценивают пенсионеры и изменения их семейных функций, наступающие вследствие прекращения работы. Если для одних уход на пенсию означает «возможность приносить больше пользы семье» <...>, то другие считают, что пенсионерам «приходится больше заниматься домашними делами». Таким образом, пожилые люди расценивают предстоящее расширение семейно-бытовых занятий либо позитивно, как «возможность» помогать семье, либо негативно, как мало привлекательную для них деятельность, которой они вынуждены заниматься.

Ожидания, связанные с предстоящим выходом на пенсию, заметно различаются у мужчин и женщин. Так, женщины чаще, чем мужчины, предполагают, что здоровье улучшится, появится больше времени для отдыха. Зато мужчины вдвое чаще, чем женщины, считают, что позитивной стороной выхода на пенсию являются большие возможности для любительских занятий и общественной работы. Существенны различия в ответах обеих групп и на вопрос о негативных последствиях прекращения работы. Мужчин значительно чаще, чем женщин, настораживают перспективы ухудшения самочувствия, бездеятельности, бесполезного существования, скуки. Женщины же почти вдвое чаще мужчин ожидают увеличения нагрузки по дому. В целом мужчины группы «оптимистов» больше, чем женщины, ориентированы на активный досуг. Соответственно мужчины-пессимисты» гораздо больше, чем женщины, озабочены, что не смогут найти общественно полезное занятие или вообще чем-то занять свое время.

Сопоставление распределений позитивных и негативных изменений, вызванных выходом на пенсию, как они видятся людям, находящимся накануне этого события, показывает, что опрашиваемые более ясно представляют себе отрицательные стороны жизни на пенсии <...> <...> Оказалось, что лишь у весьма незначительной части работающих пенсионеров сложилась установка на полное прекращение работы. Большинство же придерживается мнения, что следует продолжать работу <...>; при этом они склонны к переходу на другую работу: такой путь решения проблемы представляется пенсионерам более приемлемым и легче осуществимым, чем повышение квалификации до уровня новых требований. Установка на продолжение работы у мужчин отмечается чаще, чем у женщин. Что же касается ухода на пенсию, то обе группы отвергают эту альтернативу в равной мере. Готовность продолжить работу чаще характерна для работников умственного труда и руководителей, чем для работников физического труда и исполнителей. Отметим также, что две последние группы реже склоняются к тому, чтобы продолжать работу на прежнем месте, повысив уровень своих профессиональных знаний. Таким образом, предрасположенность к выходу на пенсию определяется не только тем, что приобретает пожилой человек, становясь пенсионером, но и тем, что он теряет, переступая эту грань. Возможность и дальше работать по своей специальности, сохраняя в той или иной мере высокий профессиональный уровень, является сильнейшим фактором, удерживающим от ухода на пенсию. Чем выше служебное положение и квалификация, глубже и разностороннее содержание труда, больше возможностей для творческого поиска, тем решительнее отвергается переход к пенсионному образу жизни и на более поздние сроки переносится момент окончательного ухода на пенсию.<...>

3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПРЕКРАЩЕНИЯ РАБОТЫ

<...> Каковы же действительные изменения в образе жизни, с которыми сталкивается пожилой человек, ставший пенсионером? Насколько реальные изменения совпадают с ожидаемыми?

474

Какова реакция пенсионера на новую для него социальную ситуацию ?

Вопрос о негативных и позитивных изменениях в образе жизни предлагался неработающим пенсионерам в прямой, а не косвенной форме <...>. В ответах на вопросы анкеты: «Не могли бы Вы сказать, что изменилось к лучшему в Вашей жизни после ухода на пенсию? Что изменилось к худшему?»—отражен опыт респондентов, приобретенный за несколько лет пребывания на пенсии. Этот опыт свидетельствует о том, что прекращение работы сопровождается улучшением самочувствия, активизацией семейной, досуговой и общественной деятельности, более интенсивными контактами с родственниками, друзьями, знакомыми. Говоря об улучшении самочувствия, пенсионеры подчеркивают появление дополнительных возможностей для поддержания здоровья, получения медицинской помощи, прогулок, спокойного отдыха. В большей мере удовлетворяются культурные потребности: в чтении, просмотре телепередач, посещении кинотеатров, музеев, выставок; усиливается деятельность, связанная с любительскими занятиями <...>. Из распределения позитивных изменений видно, что чаще всего отмечается улучшение состояния здоровья, увеличение времени на отдых и помощь семье <...>.

Высказывания некоторых пенсионеров показывают, что выход на пенсию не только дает им новые возможности, но и избавляет от ряда прежних обязанностей.<...> Отсутствие строго

регламентированного режима и связанной с работой ответственности создает у этой группы пенсионеров ощущение независимости: «Приобрел свободу деятельности», <...> «Могу жить в свое удовольствие». <...>

Сравнивая реальные и ожидаемые позитивные изменения <...>, мы обнаружили, что почти во всех случаях частоты реальных изменений выше, иногда значительно. Так, отмечают улучшение здоровья 47% неработающих пенсионеров, в то время как ожидают этого всего 9% работающих. Реальное увеличение помощи семье отмечают 43%, ожидаемое — 16%. Действительное повышение интенсивности общения

почти вдвое превышает ожидаемое (соответственно 14 и 8%). <...> В целом же пожилые люди, еще продолжающие работать, недооценивают положительных сторон ухода на пенсию: реальные изменения к лучшему отмечены в 1,8 раза чаще, чем ожидаемые.

Существуют некоторые различия в позитивных изменениях у мужчин и женщин. Так, последние заметно чаще говорят об увеличении пользы, приносимой ими семье. Остальные позитивные изменения женщины отмечают реже, чем мужчины, причем

475

наиболее заметны различия в увеличении времени на любительские занятия. В целом же ситуация после выхода на пенсию у мужчин складывается более благоприятно, чем у женщин: гораздо большая нагрузка по дому, хотя и расцениваемая самими женщинами как благо для семьи, лишает их равных с мужчинами возможностей для отдыха, досуга, общения, интересных занятий и даже для заботы о своем здоровье.

Перейдем теперь к негативным последствиям прекращения работы. В семейной сфере это вынужденное увеличение хозяйственно-бытовой нагрузки; появление материальной зависимости от родственников и уменьшение авторитета, престижа <...>. С прекращением работы появляется чувство изолированности, боязнь одиночества <...>. Образ жизни становится пассивным, малоподвижным и однообразным, ограничиваются и ослабевают интересы, нарушается привычный распорядок, режим <...>.

Выход на пенсию воспринимается как уход от общественной жизни вообще, а роль пенсионера — как роль неполноценного, бесполезного, ненужного человека <...>. Характерно чувство бесперспективности, испытываемое частью пенсионеров, ощущение старения, приближения старости <...> и, как следствие этого, ухудшение морального и психического состояния <...>.

Наряду с падением авторитета и престижа в семье пенсионеры отмечают потерю уважения к себе со стороны бывшего коллектива, знакомых, соседей, общественных организаций <...>. Наконец, к негативным изменениям, сопровождающим прекращение работы, относится ухудшение здоровья <...> и материального положения <...>.

Таким образом, негативные изменения охватывают практически все стороны жизни пожилого человека на пенсии, связаны с разнообразным социальным окружением и глубоко затрагивают личность пенсионера. Наиболее часто из негативных последствий прекращения работы отмечается увеличение нагрузки по дому, ухудшение материального положения и ощущение своей бесполезности; сравнительно редко опрашиваемые называют ухудшение отношений с родственниками и материальную зависимость от них, а также полное отсутствие занятий <...>. Однако в целом ожидаемые негативные последствия ухода на пенсию оказались по сравнению с реальными преувеличенными: последние отмечены в 1,7 раза реже первых. Почти все частоты реальных изменений значительно меньше соответствующих частот изменений ожидаемых (исключение составляет увеличение нагрузки по дому: этого ожидали 15% работающих пенсионеров, а указали на него как на реальное 32% неработающих).

476

Так, предполагают ухудшение самочувствия 34%, а признают это как реальное последствие прекращения работы только 12%. Возникновение материальных затруднений при проективной оценке назвали 36%, а отметили как действительный факт — 20%. Соответствующие показатели для такого негативного изменения, как чувство бесполезности, составляют 32 и 19%. Одиночества ожидали 23%, но в действительности с этим столкнулись только 8% <...>. Следует отметить, что, как и при оценке предстоящих позитивных изменений, прогноз состояния здоровья является одним из наименее точных. Здесь ожидаемое ухудшение почти в три раза выше, чем фактическое. В целом будущие позитивные последствия прекращения работы оказались недооцененными работающими пенсионерами, а негативные — переоцененными. Если сравнить негативные изменения в образе жизни у мужчин и женщин, то у первых вдвое возрастает нагрузка по дому. Мужчины чаще, чем женщины, испытывают чувство своей ненужности, жалуются на ухудшение здоровья, уменьшение авторитета в семье, зависимость от родственников и вынужденную бездеятельность.

Негативные последствия ухода на пенсию чаще всего сопровождаются тремя позитивными, к которым относятся: польза, приносимая семье, улучшение здоровья, отдых. Эти позитивные моменты компенсируют, иногда в весьма большой степени, все без исключения негативные аспекты пенсионного образа жизни. <...>

4. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ УХОДОМ НА ПЕНСИЮ

Мы полагали, что показателем адаптированности пожилых людей к новой для них социальной ситуации, возникшей после прекращения работы, является степень удовлетворенности уходом на пенсию, выступающая как равнодействующая влияния многочисленных, разнообразных и противоречивых изменений в его жизни. Этот интегральный показатель позволяет судить о том, каков положительный результат воздействия всех происшедших после ухода на пенсию событий, т. е. в какой мере роль пенсионера принята и усвоена человеком, жизнь на пенсии стала для него привычной. <...>

Большинство неработающих пенсионеров своим положением довольны, однако число недовольных составляет почти пятую часть <...>.
Женщины несколько чаще удовлетворены уходом на пенсию, чем мужчины (66% против 61%). То обстоятельство, что среди

мужчин неудовлетворенных больше, чем среди женщин (соответственно 23 и 16%), согласуется с полученными выше результатами: мужчины сталкиваются с более радикальными изменениями в своей жизни и, естественно, их адаптация к новым условиям протекает труднее. Другими словами, женщины в большей степени подготовлены к переходу на положение пенсионера. <...>

Изменяется ли степень удовлетворенности со временем? Полученные результаты несколько озадачивают своей неожиданностью: чем старше становится пожилой человек, тем меньше показатель адаптированности и больше показатель неадаптированности. Эта тенденция характерна и для мужчин, и для женщин, причем у первых она выражена гораздо сильнее. Если почти все мужчины в возрасте 60 лет удовлетворены (92%), то среди 63-летних такие люди составляют только половину. Единственно приемлемое, с нашей точки зрения, объяснение этого факта заключается в снижении с возрастом способности адаптироваться к социальным изменениям: чем старше становится пожилой человек, тем труднее ему справляться с возникающими проблемами. Пока остается неясным, усиливается ли неудовлетворенность на протяжении всего периода жизни на пенсии или это происходит только в первые несколько лет после прекращения работы. <...>

Одним из важных факторов, определяющих степень удовлетворенности уходом на пенсию, является состояние здоровья неработающих пенсионеров: в группе с хорошим здоровьем удельный вес неудовлетворенных составляет 13%, а с плохим — вдвое больше. Ухудшение здоровья снижает способность пожилого человека к адаптации, в том числе и в отношении социально-психологических изменений, что становится главным и постоянным источником возрастающих противоречий между желаниями и фактическими возможностями их реализации. На степень удовлетворенности определенное влияние оказывают и другие факторы. <...> Чем выше уровень образования, шире и разностороннее интересы человека, тем труднее удовлетворить их, став пенсионером. Неудовлетворенность связана и со среднемесячным душевым доходом семьи, который является главным показателем материального уровня жизни неработающих пенсионеров <...>. Что касается семейного положения, то показатель неудовлетворенности несколько выше у одиноких пенсионеров по сравнению с семейными. <...> Довольных уходом на пенсию больше среди тех, кому не нравилась работа, кто плохо себя чувствовал, считал, что достаточно потрудился, и предполагал, что жизнь на пенсии даст более интересные и разнообразные занятия. <...>

478

Наиболее высок показатель неудовлетворенности у тех, кто мотивировал прекращение работы плохим отношением коллектива (54%) и отсутствием льготных условий выплаты пенсии (34%). В этих случаях процесс адаптации был затрудненным, так как уход на пенсию вовсе не был сопряжен со стремлением оставить работу <...>.

Уровень удовлетворенности находится в зависимости от характера реальных последствий, сопровождающих уход на пенсию. Позитивные изменения облегчают адаптацию к новой ситуации, негативные — затрудняют. Успешнее всего адаптация проходит у людей, чье здоровье улучшилось (показатель удовлетворенности — 82%), а общение расширилось (79%). <...>

Если говорить о связи показателя неудовлетворенности с негативными изменениями, то труднее всего адаптируются люди, чье здоровье после ухода на пенсию ухудшилось (53% неудовлетворенных), те, которые страдают от одиночества (60%), пустого времяпровождения (60%), ощущения своей бесполезности (48%) и потери авторитета (45%). Материальные затруднения оказывают минимальное отрицательное влияние на адаптацию <...>.

Те из пожилых людей, которые более других привязаны к своей профессии, работе вообще, к общественно полезному труду, труднее адаптируются к состоянию незанятости. <...>

Шахматов Н. Ф.

ПСИХИЧЕСКОЕ СТАРЕНИЕ. ПСИХИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В СТАРОСТИ

Из книги: Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. — М.: Медицина. 1966. С. 32—36, 60—87.

ПСИХИЧЕСКОЕ СТАРЕНИЕ. ЛИЧНОСТЬ. ХАРАКТЕР

Существует множество ярких описаний особенностей, характеризующих личность старого человека. Жадные, эгоистичные, упрямые, безразличные ко всему и, наоборот, добрые, мягкие и мудрые известны нам в виде конкретных исторических персонажей. <...> Большое разнообразие в оценке, группировке, ранжировании одних и тех же характерологических черт старого человека создает крайне пеструю и зачастую противоречивую картину. В значительной степени это можно отнести за счет различий в методах и приемах, используемых каждой из этих дисциплин. Однако основные различия, существующие в оценках и квалификациях возрастных изменений характера в старости, определяются разным подходом к пониманию «нормы» и «патологии» применительно к этой проблеме.

Для старых авторов (МудслиТ., Гризингер В., СеглаД. и др.) возрастные изменения психики в старости представляли единый ряд последовательно нарастающих изменений,

характеризующихся упадком всех видов психической деятельности. Возрастное снижение памяти и внимания, ослабление психической активности в старости и классические формы сенильной деменции воспринимались как явления одного порядка. Подобная динамика усматривалась и в изменениях характера, которые, как предполагалось, неуклонно нарастают по мере старения. Утрата высших этических норм, огрубение

характера, ригидность и негативизм — типичные симптомы старческого слабоумия — представлялись резким усилением того, что происходит с человеком в старости. Изменения характера, наблюдаемые в случаях неблагоприятного психического старения, получали однозначную оценку, что в значительной степени способствовало созданию широко известного представления о «негативном стереотипе» пожилого человека. Особенности характера, впервые выявившиеся у человека в старости, и грубые негативные изменения личности при сенильной деменции, согласно этим взглядам, имели лишь количественные различия. Однако при этом без ответа оставался вопрос, почему у людей одного возраста в одном случае

480

в старости полностью сохраняются характер и умственные способности, а в другом, напротив, выявляются глубокие личностные и интеллектуальные изменения.

Если изменение характера, изменение личностного реагирования выявляются в картине органических или иных психозов позднего возраста, то вопросов относительно их природы не возникает. Понятно, что подобные изменения являются симптомами этих заболеваний и к нормальным проявлениям старения отношения не имеют. Нормальными проявлениями старения естественно считать те случаи, когда в старости не происходит каких-либо изменений характера и до конца жизни пожилые остаются теми же людьми, что были и раньше. <...>

Возвращаясь к вопросу об изменениях характера в старости как скрытых или начальных проявлениях возрастнo-органического процесса, следует коснуться и другой проблемы. Речь идет о широко распространенной точке зрения о заострении или огрубении в старости прошлых личностных черт (Крепелин Э., Блейлер Е., Брониш Ф. и др.). Предполагается, что в старости за счет собственно-возрастных изменений происходит сдвиг в негативную сторону присущих ранее человеку черт характера. Такие положительные качества, как бережливость, упорство, осторожность, приобретают новую форму в виде скупости, упрямства, трусливости. Подобные новые негативные черты характера (старческая психопатизация) определяют поведение пожилого человека, кардинально меняя присущий ему психосоциальный статус. <...> Сопоставив эти клинические данные с другими наблюдениями за пожилыми без каких-либо психических нарушений и больными с функциональными и органическими психозами позднего возраста, мы сформулировали следующий вывод: в старости не происходит какого-либо изменения личностных характеристик, ни нравственные, ни социальные качества личности не утрачиваются. Если же изменения происходят, то это свидетельствует о наличии возрастнo-органического процесса, неблагоприятные проявления которого имеют отношение к центральной нервной системе. Различного рода заострения прошлых черт характера так же, как и впервые выявляющиеся негативные изменения личности в старости, являются симптомами собственно-возрастных психозов позднего возраста. <...> Вне этого все, что составляет индивидуальность человека, его личную и социальную ценность и значимость, не претерпевает в старости каких-либо изменений.

481

СЧАСТЛИВАЯ СТАРОСТЬ

Выражение «счастливая старость» скорее можно встретить в художественной или философской литературе, чем в геронтологической, а тем более геронто-психиатрической. Понятие это в значительной степени неопределенно и вызывает к себе противоречивое отношение.

Действительно, трудно представить себе, что старость является счастливым периодом жизни, особенно если сравнивать ее с более ранними возрастными периодами. Вместе с тем, если обратиться к самим старым людям, то станет очевидным, что понятие «счастливая старость» не является абстрактным, оно наполнено определенным содержанием, которое соответствует представлению о счастье в любой из возрастных периодов или включает новые и незнакомые по прошлому переживания.

Стремление к «маленькому счастью» [JaberF., 1971] в старости так же живо и ярко, как и в течение всей предыдущей жизни, а достижение этого состояния представляется человеку вполне реальным.

Р. Сатон (1967) пишет, что термин «счастливый человек» одинаково правомерен как для молодых, так и для пожилых людей. Сравнивая группы старых и молодых людей, этот автор заключает, что человек в старости может быть счастливым в той же мере, что и молодой. <...>

Нередко пожилые люди,

сообщая, что в старости они впервые переживают * новые и незнакомые радости и чувства, впервые

испытывают довольство собой и окружающим, не могут найти лучшего определения своего состояния, чем счастливое.<...>

Представление о психическом старении не может оказаться)

полным и цельным без учета этих благоприятных случаев, которые лучше, чем какие-либо другие варианты, характеризуют старение, присущее только человеку. Эти варианты, будь они обозначены как удачные, успешные, благоприятные и, наконец, счастливые, отражают их выгодное положение в сравнении с другими формами психического старения. <...> С нашей точки

зрения, не может найти возражения ни с той, ни с другой стороны определение счастья как состояния, которое «соответствует наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего бытия, полноте и осмысленности жизни» (Философский энцикло-пед. словарь. М., 1989. С. 640). Счастливая старость и есть тот случай психической жизни в старости, когда отношение человека к своему старческому бытию по основным линиям соответствует этим этическим категориям. Понятие «счастье» многозначно, в значительной степени условно и относительно в любом

482

из возрастных периодов. Оно непостоянно и может сочетаться с различными моментами, его

омрачающими. Отличие счастливых переживаний в старости от подобных состояний в молодые и зрелые годы состоит в том, что они не проецируются на будущее и полностью исчерпываются переживаниями настоящего. <...> Речь идет о счастливой старости как особо благоприятной форме старения <...>. Хорошее физическое здоровье, умеренный характер общих возрастных изменений, долгожительство, сохранение деятельного образа жизни, высокое общественное положение, наличие супруга и детей, сегодняшний материальный достаток не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. И при наличии этих признаков, каждого в отдельности и вместе взятых, пожилой человек может считать себя ущербным и полностью не принимать свое старение. И наоборот, при плохом физическом здоровье, скромном материальном достатке, относительном одиночестве пожилой человек может находиться в согласии со своим старением, в состоянии увидеть положительные стороны своего старческого бытия, испытывать радость. О счастливой старости правомерно говорить, когда имеется удовлетворенность новой жизнью, своей ролью в этой жизни. <...> Удовлетворенность собой в старости — особо важный показатель. Он свидетельствует об отсутствии изменения своего «я» <...>.

Наш опыт работы с психически здоровыми пожилыми людьми, проживающими в домах-интернатах или находящимися в домашних условиях, позволил выделить группу лиц (сравнительно небольшую в количественном отношении), положительно оценивающих свое старческое бытие и довольных своей старостью. <...> Давая общую характеристику этой группе, следует в первую очередь подчеркнуть отчетливую ориентировку этих пожилых на настоящее. Эти люди не обнаруживают какой-либо проекции на прошедшее, но также нет и устойчивых планов деятельной жизни на будущее. Сегодняшнее старческое существование принимается без каких-либо оговорок и без планов к изменению в лучшую сторону. Для этих пожилых людей типична впервые появившаяся в позднем возрасте тенденция к пересмотру прошлых активных целевых установок, правил убеждений. Подобная мыслительная работа приводит к выработке новой, созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позиции. <...> Окружающая жизнь, сегодняшнее состояние здоровья, физические недуги, быт воспринимаются терпимо, такими, какие они есть. Подобное отношение к самому себе и к окружающим представляет

483

для пожилого человека новую ценностную жизненную установку [RaberP., 1984]. К этому времени обычно определяются и новые интересы, ранее не свойственные данному человеку. Среди них особо выделяются обращение к природе, укрепление различного рода морально-нравственных установок [Carstensen L. et al., 1983]. Пожилые люди отмечают появившееся желание бескорыстно быть полезным окружающим, в первую очередь больным и слабым, иногда впервые появляется любовь к животным. Часть из этих пожилых открывает для себя, что старость благотворно повлияла на их возможности творчески обработать накопленный опыт, и сознание этого способствует укреплению чувства удовлетворения собой <...>

У пожилых людей этой группы можно выявить устойчивую мыслительную работу, отражающую стремление переосмыслить свой прошлый жизненный опыт, прошлую деятельность с позиции старого человека. Прошлые успехи в накоплении знаний, почетные должности и звания теряют прошлую привлекательность и кажутся малозначащими. Прочность и искренность семейных родственных отношений представляются маловажными. Материальные ценности, приобретенные в течение жизни также оказываются несущественными.<...> Подобная коренная переоценка прошлых ценностей лежит в основе утверждающегося в старости спокойного и созерцательного взгляда на происходящие события и на саму сегодняшнюю жизнь. <...> У пожилых людей этой группы <...> идет активный мыслительный процесс, направленный на решение вопросов «познания смысла собственного существования», «познания себя», т. е. вопросов, составляющих содержание жизни человека. Именно при этом варианте психического старения имеется полное согласие с самим собой, согласие с внешним миром, согласие с естественным ходом событий и, наконец, согласие с неминуемостью завершения собственной жизни.

Созерцательный и спокойный взгляд на самого себя, на окружающее, появившийся впервые в старости, отражает по существу не пассивную, а активную позицию, так как именно она определяет характер и форму деятельности и поведения человека.

Подобная жизненная установка накладывает отпечаток и на те отношения, которые устанавливаются у пожилого человека с окружающими. Интровертированность, выявляющаяся у старых людей, несет в себе черты защиты собственного внутреннего мира от внешних влияний <...>

484

Привычная для человека ориентация на окружающее с возрастом меняется на ориентацию на самого себя <...> Старики обнаруживают более низкую потребность быть в центре внимания, они меньше драматизируют свои переживания, чем люди более молодого возраста. Тенденция к молчаливому согласию лежит в основе представления о конформизме стариков. <...> В какой-то степени эти новые черты характера отражают склонность самоизоляции и свидетельствуют о

подборе адекватной своим силам способа адаптации к окружающему. Старый человек, имея свою точку зрения, уклоняется от спора и формально соглашается с собеседником. Однако при этом ни сама точка зрения, ни поведение, из нее вытекающее, не меняются. Такая форма контактов больше оказывается типичной для старых женщин, чем мужчин, отражая тот факт, что женщины лучше приспосабливаются к конкретным условиям внешней обстановки. Подобные формы общения старого человека с окружающими отражают адекватное реальности восприятие своих сил и возможностей, они не несут в себе ощущение ущемленности, отставленности, унижения.

Представление о жизни в старости как жизни полноценной в значительной степени определяется установившимся к этому времени характером деятельности. Удовлетворенность ею — существенный момент в угверждении подобной жизненной концепции. <...> Положительная оценка старения ведет к установлению приемлемых рамок и объема повседневной деятельности (или занятости), а удовлетворенность ими определяет положительное отношение факту собственного старения <...>.

<...> «Счастливая старость» — это время, когда характер занятости выбирается в соответствии прошлыми, настоящими интересами, привязанностями и личными стремлениями. Бесполезно пытаться искусственно или насильно привязать пожилого человека какой-либо деятельности, будь это даже вполне посильное и нужное для него дело. Преимущество старости находит свое выражение в том, что форма и вид занятости выбираются самим человеком. Все дело в том, чтобы в старости было это желание выбирать, а форма и характер занятости имеют второстепенное значение и могут быть самыми различными. <...> Стремление к деятельности и занятость — это то, что наполняет жизнь в старости жизнью.

Спокойное и созерцательное отношение к собственному старению, к тому, что оно несет с собой, открытие новых радостей в жизни — все это по сути составляет комплекс свойств, получивший название «старческая мудрость». <...>

485

ПСИХИЧЕСКИЙ УПАДОК В СТАРОСТИ

<...> Психический упадок отражает общие возрастно-деструктивные процессы в организме, в том числе и в высшей нервной деятельности. <...> Психический упадок естествен и обязателен в старости так же, как естественны и обязательны возрастное снижение силы, ограничение физических возможностей. Первичными признаками психического упадка являются общее снижение психической энергетики, ослабление витального и психического тонуса. Снижение психической силы обуславливает сужение объема психической жизни, экономное использование имеющихся психических ресурсов. <...> При психическом упадке в старости сохраняются все присущие личности особенности и характерологические черты, не утрачиваются чувство реальности и критическая оценка своих сил и возможностей, не нарушается способность адекватного социального приспособления. Творческие способности также сохраняются, хотя и несут на себе отпечаток указанных ранее изменений. Клинические проявления психического упадка (как симптома или синдрома старения) находят выражение в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости. Снижение инициативы и внутренних побуждений особенно заметно при речевом контакте со старым человеком. Наступающие изменения могут быть выражены в различной степени. Наиболее очерченные проявления психического упадка предстают в виде типичной и знакомой картины. Речевая активность такого старика ограничивается лишь необходимыми для него повседневными темами, интерес к другим направлениям беседы снижен.

Общее физическое состояние в старости, соматические болезни находят прямое отражение в клинических проявлениях психического упадка. Ухудшение соматического состояния сказывается не только в понижении общего психического тонуса, но проявляется также в ухудшении функции памяти, внимания и осмысления. Подобные зависимости выражены тем грубее и заметнее, чем старше возраст. <...> Обратимость клинических проявлений психического упадка также связана с физическим состоянием. Укрепление физического здоровья, излечение от соматических болезней быстро ведут к оживлению психической жизни в старости, улучшению таких показателей психической активности, как внимание, осмысление, память. Глубина, тяжесть и скорость развития психического упадка в старости находятся в зависимости и от внешних стрессовых влияний.

Изменение

486

привычного образа жизни, другие неблагоприятные, травмирующие факторы могут привести в старости к быстрому физическому и психическому одряхлению.

СОБСТВЕННО-ВОЗРАСТНЫЕ (НЕПСИХОТИЧЕСКИЕ) РЕАКЦИИ В СТАРОСТИ

Речь пойдет о реактивных состояниях, типичных только для старости. Непсихотический уровень этих реакций позволяет рассматривать их как особые личностные реакции пожилого человека. Особенности этих реактивных состояний, первично возникающих в позднем возрасте, определяются в первую очередь биологически-возрастным фоном, на котором они возникают, а также характером самого психогенного фактора. <...>

Таким образом, в основе собственно-возрастных реакций позднего возраста лежат механизмы, отражающие состояние психического упадка. <...>

<...> Реакции пожилых этого типа отражают глубокий уровень личностного реагирования на само старение, на неуклонно развивающиеся изменения собственного «я». Эта сугубо индивидуальная реакция — следствие активного неприятия собственного старения, глубокое несогласие со всем тем нежелательным, что привносит старость в физический и социопсихический статус человека. Психогенной ситуацией оказывается для пожилого человека ситуация его собственного старения,

которая непрерывно утяжеляется и углубляется, что ясно и наглядно как для него самого, так и для лиц, его окружающих.

<...> В клинической картине собственно-возрастных реакций позднего возраста нет психотической симптоматики. Пожилые люди с этими расстройствами сохраняют контроль за своими действиями и поведением; в отношениях с окружающими ситуациями, десоциализирующих этого человека, не возникает. Сам старик не склонен расценивать свои переживания как болезненные. Окружающие его люди также не видят в его высказываниях и поведении чего-либо исключительного.

Возрастно-ситуационная депрессия

Жалобы на пониженное настроение — самые частые жалобы пожилых людей, которые слышит геронтопсихиатр. Описывая свое психическое состояние, подобные жалобы предъявляли 44,6% всех обследованных нами пожилых людей, находящихся в домах для престарелых. <...> Эти состояния характеризуются равномерно и стойко пониженным настроением, впервые выявившемся в старости. Пожилые

487

люди сообщают о тягостном чувстве пустоты и ненужности сегодняшней жизни. Все происходящее перед глазами представляется малозначимым и неинтересным. Ни настоящее, ни будущее не обещают чего-либо положительного. Основной мотив высказываний и переживаний — факт собственного старения. Объективные признаки возрастных физических изменений, новое общественное положение занимают основное место в думах этого старика. <...> Общество молодых, как и общество сверстников, воспринимаются одинаково отрицательно, так как побуждают к мыслям такого же рода. Несмотря на подобные переживания, привычные формы поведения, формы контактов с окружающими, как правило, не меняются. Самому пожилому его настроение представляется обычным и не носит для него болезненного характера. Мысли о возможной медицинской помощи, приеме лекарств этими людьми отвергаются. Окружающие, родственники, знакомые также не видят в поведении пожилого чего-либо особенного. <...> Одиночество, на которое жалуется этот пожилой, имеет оттенок «одиночества в толпе». Мысли, что он никому не нужен, неинтересен, что его переживания непонятны другим, не покидают такого человека. <...> Такие пожилые люди не избегают общества, а даже как бы наоборот — ищут его. Эти люди испытывают расположение к благожелательному собеседнику, оживляются во время разговора, могут шутить, смеяться. <...> Но вот кончается такая беседа, и мысли о своем старении обретают прежний тягостный характер. <...> Близко к этому и отношение к развлечениям. Пожилой человек не отказывается от развлекательных мероприятий, хотя сохраняет к ним скептическое отношение. <...> Отрицательное, а иногда и прямо недоброжелательное отношение к окружающему распространяется на членов семьи, соседей. Их образ жизни, разговоры представляются пустыми, неинтересными. Пониженное настроение держится годами, практически до конца жизни. <...>

<...> Травмирующим фактором здесь оказывается старость как таковая. Содержанием реакции являются переживания, отражающие неприятие собственного старения. <...>

Ипохондрическая фиксация на старческих недугах

Непсихотический уровень собственно-возрастных ипохондрических реакций в старости находит клиническое выражение в повышенном внимании, особой сосредоточенности на выявляющихся типичных старческих недугах. Сами недуги, время их появления, тяжесть не обнаруживают у этих пожилых людей

488

каких-либо особенностей. Ипохондрическая фиксация направлена как на болезненные ощущения, переживания недомогания (утомляемость, слабость, кратковременные и неопределенные боли в разных частях тела), так и внешние заметные признаки позднего возраста (морщинистость кожи, облысение, выпадение зубов, сутулость). Представление о естественном и закономерном характере подобных недугов в старости уступает место убежденности в болезненной природе этого явления. Надежды на возможную остановку возникновения тягостных проявлений старения, обратное их развитие возлагаются на медицинские средства или народные способы. Типично в этих случаях стремление подчеркнуть тяжесть своего состояния, его исключительность, несхожесть с собственно старческими проявлениями. Все попытки доказательств естественности и закономерности этих признаков старения категорически отвергаются. Подобные разубеждения вызывают раздражение, недовольство. Своеобразной формой защиты, близкой по внешним проявлениям к бредовой защите, является возникающее сверхценное отношение к отдельным медицинским препаратам и методам лечения <...>.

<...> Борьба со старостью и составляет ту форму занятости, которая занимает все свободное время такого пожилого человека. <...>

Бредоподобные идеи о притеснении

Следующая форма собственно-возрастных реакций позднего возраста представлена бредоподобными состояниями, содержание которых исчерпывается представлениями о несправедливом отношении со стороны окружающих. В основном речь идет о моральном притеснении, несправедливом ущемлении прав и других формах неудобств, которые якобы чинят пожилому человеку лица из ближайшего окружения. <...> Притеснение может иметь различные формы, однако главное — это то, что оно не несет угрозы старому человеку; дело ограничивается неудобствами бытового характера. Страх, тревога не сопровождают эти переживания. Обычно здесь чувства обиды, несправедливости. <...> Обычно история вращается вокруг одного или двух конкретных эпизодов, которые прочно удерживаются в памяти на протяжении многих лет. Активной борьбы с «недоброжелателями» пожилой человек не ведет. <...>

С годами объем бредаподобных идей о притеснении, моральном ущербе уменьшается, аффективная напряженность гаснет.

489

Вымыслы с горделивыми идеями собственной значимости

<...Жонфабуляции (вымыслы) могут наблюдаться в картине благоприятных форм психического старения как отражение собственно-возрастных изменений. В этом случае психическое состояние характеризуется наличием стойкого убеждения о якобы имевшем место в прошлом каком-то конкретном

событии. Обычно это четко фиксированное во времени происшествие, знаменательное для пожилого человека той особой ролью, которую он при этом играл. Событие выделяется из обычных за счет участия в нем известных лиц и особо героической обстановки. Само по себе событие не несет в себе чего-либо фантастического или невозможного. Обычно это избитый сюжет, когда мудрый и широко известный человек встречается, чаще случайно, честного и скромного воина или труженика и останавливает на нем свое внимание. В этой скромной, но достойной роли обычно и выступает сам пожилой человек. <...> Характер аффективного фона может быть квалифицирован как добродушно-благодарный. Внимание со стороны окружающих, соответствующие расспросы доставляют пожилому человеку явное удовольствие. Сообщая о происшедшем, он оживляется, становится говорливым, настроение заметно повышается. Указанные переживания вытесняют мысли о малой значимости, приземленности сегодняшнего стариковского положения, возвеличивают его в собственных глазах и выделяют из общего ряда сверстников.<...> Наклонность к вымыслам с горделивыми идеями собственной значимости обычно наблюдается в особо позднем возрасте. Чем старше возраст, тем менее сложен сюжет вымысла и более выражена благодарная окраска переживаний.

Анцыферова П. И.

ПОЗДНИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА: ТИПЫ СТАРЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ

ПОСТУПАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Из Психологического журнала, Т. 17, № 6. М., 1996. С. 60—71

В настоящее время в высокоразвитых странах возросла продолжительность жизни людей, удлинился период старости, который занимает около трех десятилетий. Однако в психологической науке этот период изучен несравненно меньше, чем первая треть жизни человека. И все же за последние два десятилетия психологи создали ряд концепций старости, собрали значительный материал, выявляющий характеристики психологического облика людей в возрасте от 60 до 90 лет и более. Исследователи проводят полевые эксперименты, лонгитуды, применяют психобиографические методы. Ведется разработка периодизации поздних лет жизни. Одни психологи выделяют этапы ранней (от 60 — 65 до 75 лет) и поздней старости (от 75 лет и далее). Другие называют поздней зрелостью 60 — 75 лет, расчленяя период зрелости на раннюю, среднюю и позднюю. В таком случае старыми называются люди, находящиеся за пределами 75-летнего возраста. Однако те или иные этапы поздней жизни не приурочены жестко к возрастным рамкам. У одних людей этап поздней зрелости продолжается до 90 и более лет. У других уже в 70 лет появляются признаки психологического одряхления.

В данной статье мы предполагаем исследовать период поздней зрелости. Начнем анализ с обозначения своих методологических позиций, а они таковы. Любой период жизни человека, особенно время поздней зрелости и старости, следует рассматривать в контексте целостного жизненного пути индивида. Психологи не располагают материалами, которые охватывали бы весь жизненный путь человека. Но психобиографические методы, повествования субъектов о лично значимых для них событиях, исследование степени согласованности внешнего рисунка жизни с ее оценкой самим человеком и хорошо знавшими его людьми помогают выявить те особенности жизненного пути индивида, которые повлияли на процесс его психологического старения.

В свою очередь жизненный путь — это индивидуализированное преломление личностью движения социально-исторической действительности. Принцип социальной обусловленности жизни человека получает развитие в работах многих крупных представителей мировой психологической науки — Э. Фромма, Х. Томе, 491

Э. Эриксона и др. <...> Этот принцип направлен на выявление представленности в душевной жизни личности социально-исторических событий, периодов ломки общественных отношений. Силу социальных воздействий никак нельзя недооценивать, и все же человек способен быть свободным по отношению к своей исторически преходящей действительности, к давлению общества, его шаблонам. Возможность человека быть свободным заключается в том, что его потенции выходят далеко за пределы того, что общество реализует на данном этапе своего развития. Выступая как личность, как индивидуальность, человек привносит свою уникальность в социальные ситуации и события, наполняет высокой значимостью одни фрагменты мира и обрекает на психологическое небытие—другие. <...>

Положение о значимости субъективного отношения человека к социальным воздействиям, стереотипам и шаблонам обретает особый смысл применительно к анализу жизни людей в поздние годы. Результаты эмпирических исследований показывают, что многие характерные черты пожилых обусловлены распространенными в обществе негативными стереотипами стариков как людей бесполезных, интеллектуально деградирующих, беспомощных. И многие пожилые интериоризируют эти стереотипы, снижают собственную самооценку, боятся своим поведением

подтвердить отрицательные шаблоны. <...>

Весьма значимыми для психологии развития и психогеронтологии выступают также следующие положения.

В *первом* из них мы пересматриваем широко распространенное среди психологов представление о поступательном развитии личности как об «одноколейном», однонаправленном движении душевной жизни. Новые исследования в области психологии жизненного пути показывают, что личностное развитие представляет собой двухколейный процесс, включающий перемещение субъекта в плоскости сознания и даже поведения назад, к своему прошлому, с последующим возобновлением поступательного движения.

Подчеркнем, что в данном контексте движение вспять является не регрессом, а механизмом обогащения личности латентными новообразованиями пройденных стадий, которые оцениваются и переосмысливаются ею с позиций актуального настоящего. <...> Эриксон впервые обратил внимание на этот психологический феномен еще в 1951 г. Тогда в качестве главного новообразования заключительной стадии жизни он выделил особую активность человека по интеграции пройденных им стадий жизненного пути. Личность, успешно решившая задачу интегрирования, аккумулирует, согласно Эриксону,

492
достижения и энергетический потенциал пройденных этапов жизни, переживая чувство удовлетворения.

Второе положение своими истоками восходит к работам Х. Вернера. Изучая развитие восприятия, он пришел к выводу о том, что существуют две его разные формы, которые развиваются параллельно, не оказывая одна на другую заметного влияния. Первая форма — физиогномическое восприятие, схватывающее характерность ситуации или человеческого лица без выделения частей воспринимаемого. Вторая форма — аналитико-синтетическое восприятие, возникающее несколько позднее, но не преобразовывающее физиогномическую перцепцию. Работы К. Джиллиген (C. Gilligan)—сотрудницы Л. Колберга — дают основание ряду психологов выдвинуть предположение о том, что нравственная сфера человека развивается одновременно по двум направлениям. Исследования Джиллиген показали, что нравственное сознание мальчиков ориентировано на логику, справедливость, социальную организацию. У девочек моральное развитие идет по линии усиления сочувствия, заботы о людях и гуманизации межличностных отношений. Есть основания согласиться с мнением некоторых психологов о том, что у обоих полов происходит одновременное развитие этих двух форм нравственности. Однако у мужчин более развитым и глубже вписанным в мужской характер оказывается логически-когнитивный тип морали, а у женщин — эмоционально-эмпатический. По мнению У. Крейна (W. Crain), интеграция двух линий развития морали является одной из главных задач личности в поздние годы. Обозначим, наконец, *последнее* методологическое положение нашего исследования. В отечественной психологии внимание ученых привлек тезис К. Маркса о способности человека к безграничному развитию безотносительно к заданным масштабам. Это положение было конкретизировано на уровне изучения человека, его индивидуального бытия и развития как личности. Новейшие эмпирические материалы позволяют наполнить психологическим содержанием этот принцип, постулировать неисчерпаемость потенций человека, обосновать оптимистический подход к его жизни в поздние годы.

Изложенное выше положение Маркса поддерживают крупные зарубежные психологи. Э. Фромм, опровергая бытующее до сих пор в психологической науке убеждение в том, что развитие человека как личности направлено на достижение им некоторого конечного состояния — «зрелости», «мудрости» и т. п., после которого личность начинает деградировать, пишет: «Человек умирает всегда прежде, чем успевает полностью родиться».

493

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ТЕОРИЙ СТАРЕНИЯ И СТАРОСТИ

Первая теория — с позиций биолого-медицинского подхода психологическая деградация людей в поздние годы, ухудшение их умственных возможностей непосредственно определяются функциональными и органическими поражениями мозга. Против этой концепции выступают многие психогеронтологи. Так, Н. Фейл (N. Feil), видный геронтопсихотерапевт, работающая в интернате для пожилых, показала, что под влиянием разработанных ею методов психотерапии даже у очень старых людей с диагнозом «начальная стадия болезни Альцгеймера», происходят позитивные изменения в сознании и поведении. Она утверждает, что не существует непосредственной связи между степенью поражения мозга человека и его интеллектуальными способностями. <...>

Вторая теория старения может быть обозначена как деятельностный подход (action-theoretical approach) к развитию личности. Его представители — Р. Хейвигхерст (R. Havighurst), Г. Кремпен (G. Krempen), Ф. Хейл (F. Heil) и др. Суть этого подхода такова: люди своими действиями изменяют собственное окружение, развивают способность справляться с трудными ситуациями, прокладывают свой жизненный путь. Деятельная жизнь выступает условием поступательного развития личности в поздние годы.

Разумеется, действенное, активное отношение к жизни может создать благоприятные условия для прогрессивного развития личности. Но главный вопрос заключается в том, насколько содержательными и продуктивными окажутся действия человека, насколько личностно значимой будет его деятельность. <...>

Представители *третьей теории* старения, соглашаясь с положением о значимости активности личности для благополучного прохождения ею стадий поздней жизни, одним из весьма важных факторов актуализации потенций субъекта считают его способность противостоять распространенным в обществе негативным стереотипам старости. Ранее мы уже выделяли некоторые из таких стереотипов. Психологи описывают и другие отрицательные шаблоны,

например, ложно понимаемая мудрость как отстраненное отношение старого человека к общественной жизни, его «погружение в мысли о вечном» и т. п. <...> На человека, который вышел на пенсию, так и не добившись высокого положения в обществе, демобилизует его убеждение в том, что он прожил «маленькую» жизнь. <...> Обсуждая проблему критериев величия человека, Фромм приходит к следующему выводу: «Обыкновенный человек, справляющийся с задачами, которые ставит перед ним положение в обществе и

семье, несмотря на свою «маленькую жизнь», более «велик», чем «великий» государственный деятель, чьи безнравственные решения могут нести непоправимое зло». Есть основания предполагать, что раннее появление у развивающегося человека качества автономии, т. е. самостоятельности и независимости, позволяет личности противостоять давлению общества и вырабатывать собственные критерии оценки своей жизни.

Обратимся, наконец, к анализу концепции Эриксона, рассматривающего период старения личности в контексте ее целостного жизненного пути. Эриксон выстраивает последовательность стадий развития личности, характеризующихся особым новообразованием. Каждое из них формируется, согласно его концепции, в процессе разрешения человеком конфликта между двумя противоположными тенденциями, одна из которых способствует поступательному развитию личности, а другая — тормозит его. Эти тенденции в явной или неявной форме включают и определенную черту личности, и отношение человека к миру, своей жизни, себе. В своих более ранних работах в качестве позитивных новообразований личности Эриксон выделяет доверительное отношение индивида к миру и себе, автономию, инициативу, трудолюбие, хорошо организованную идентичность, близость (со значимыми другими), генеративность и интегративность. К негативным характеристикам личности он причисляет недоверчивость, стыд и сомнение, чувство вины, неполноценность, диффузность ролей, изоляцию, стагнацию, отчаяние. В результате такого резкого разведения двух групп личностных свойств в концепции Эриксона оказались представленными два нежизненных психологических типа людей. Один — испытывающий лишь чувства вины, сомнений, одиночества и отчаяния, другой — характеризующийся только положительными качествами, которые в реальной жизни могут оказаться неадаптивными. Встреча доверчивого человека со злом способна породить генерализованную озлобленность. Таким же образом, инициатива, не ограниченная нравственными устоями, может привести к попранию интересов других людей и т. д. Практика психотерапии побудила Эриксона пересмотреть ряд положений своей концепции. В последних работах он определяет новообразования каждой стадии как неустойчивый баланс двух противоположных качеств. У личности, благополучно разрешающей нормативные кризисы, баланс нарушается в сторону положительных качеств. При менее благополучном исходе кризисов у человека происходит перевес негативных свойств. Теперь эпигенетические образования каждой стадии Эриксон называет Надеждой, Волей,

Намерением, Компетентностью, Верностью, Любовью, Заботой и Мудростью. Каждое из них включает два противоположных качества. В определенных ситуациях одно из них может занять ведущее место.

В данном контексте для нас особый интерес представляет характеристика Эриксоном стадии поздней жизни — интегративности (мудрости). Нельзя не отметить, что в его концепции психологическое содержание периодов второй половины жизни человека раскрыто гораздо слабее, чем более ранних стадий. Задачу стадии интегративности (мудрости) ученый видит в отыскании человеком смысла своей жизни, в интеграции всех пройденных стадий и в обретении им целостности своего «Я». Он, однако, не раскрывает, какими процессами обеспечивается достижение интегрирования личности. Несомненно, решение этой задачи должно опираться на способность человека быть компетентным в построении собственной жизни, организации своего будущего времени, в выработке осуществимых жизненных программ, адекватной оценке социальной действительности и т. д. Но в схеме Эриксона компетентность выступает лишь как трудолюбие, успех в овладении профессией.

Особого обсуждения заслуживает максимальное сближение у Эриксона понятий интегративности и мудрости. С моей точки зрения, стержнем мудрости является духовно-нравственное отношение личности к миру и жизни. Но является ли такое отношение основанием интегративности? В работах Эриксона нет ответа на данный вопрос. Более того, понятие нравственности не фигурирует в его схеме ни в качестве центрального новообразования определенной стадии, ни в форме общей характеристики жизненного пути личности.

Хотелось бы, наконец, подчеркнуть, что стремление интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни присуще личности на всех отрезках ее жизненного пути. Но Эриксон прав в том, что в поздние годы потребность выработать целостный взгляд на свою жизнь становится особенно настоятельной. Достоинством его концепции является выделение им условий, способствующих личности эффективно интегрировать свою жизнь. К таковым относятся: успешное разрешение индивидом нормативных кризисов и конфликтов, выработка им адаптивных личностных свойств, умение извлекать полезные уроки из прошлых неудач, способность аккумулировать энергетический потенциал всех пройденных стадий. Теперь-то и обнаруживается полностью вся парадоксальность позиции Эриксона. У личности произошла интеграция

И позитивных свойств. Каждое из них усилилось за счет связи со
Г всеми остальными. Возрос мотивационный потенциал человека.
' Он оказался подготовленным к дальнейшему поступательному развитию. Для Эриксона же это —
характеристики конечного этапа жизни. Не логичнее ли предположить, что восьмая стадия есть
завершение прежних жизненных программ и основание для
\ выработки новой программы и дальнейшего роста личности.
Приводимые далее эмпирические материалы подтверждают это предположение. Как
развитие

интеллекта не заканчивается по достижении человеком операционального уровня развития мышления, так и продуктивная жизнь личности не завершается стадией интегрированности ее жизненного пути.

ТИПЫ СТАРЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ИХ УСЛОВИЯ

Анализируя жизнь человека в поздние годы, нужно четко различать его физическое и личностно-психологическое старение. Теряя физические силы, индивид может сохранить способность прогрессивно развиваться как личность. Одним из основных признаков старения является гиперболизированная

~ адаптация субъекта к выработанным им приемам решения жизненных проблем, стратегиям поведения в социальных ситуациях и определенному образу жизни. Очутившись в новых социально-исторических условиях, такая личность не может заново осмыслить свой путь, дать новую интерпретацию событиям собственной жизни. Успешность, адаптивность старения определяется тем, насколько человек оказывается подготовленным к тем новым задачам, которые характерны для поздних лет жизни, к изменению своего места в обществе, специфичным для старости трудным ситуациям. Самое общее положение, из которого мы исходим, заключается в следующем. Насколько адаптивной, успешной, продуктивной будет жизнь человека в пору поздней взрослости (и старости), зависит от того, как он строил свой жизненный путь на предшествующих стадиях. В поздние годы человек заостряет внимание не только на присущих ему установках и субъективных отношениях к миру, но и на проявлении ранее скрываемых личностных свойств и позиций. С этой точки зрения разработка типологии старения может внести вклад в продвижение проблемы целостной типологии личности.

Прежде чем приступить к анализу разных типов старения, выделим те факторы, которые влияют на личность в поздний период ее жизни. Одним из главных факторов, обуславливающих продолжение поступательного развития личности в поздние годы, выступает содержательность, творческий характер способа

17—10754 Болотова

497

ее жизни. <...> Продуктивный способ жизни опирается на систему малоизученных жизнотворческих дарований личности. Это — способности личности рассматривать жизнь и ее события в разных системах координат; выявлять латентные возможности жизненных ситуаций; воспринимать неожиданность, неопределенность, многозначность обстоятельств жизни как стимул для своего развития и т. п. К жизнотворческим устремлениям личности относится и ее потребность в экспериментировании с общественными нормами, предписаниями, ролями. О важности этой формы активности в построении жизненного пути личности говорит Эриксон, считающий ее ведущей характеристикой человека лишь в период юности, когда молодые люди начинают опробовать себя в различных социальных (точнее — жизненных) ролях. Однако новейшие исследования показывают, что экспериментирование — важнейшая форма активности личности на всех стадиях жизни. Так, Н. Н. Поддъяков, крупный представитель психологии детства, приходит к заключению, что экспериментирование может «претендовать на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка». В своих работах он убедительно раскрывает связь такой опробующей активности с творчеством и инициативой, гибкостью и пластичностью поведения, с накоплением субъектом догадок и предположений, побуждающих его по-новому воспринимать мир. Поэтому перспективным оказывается обобщенный вывод Н. Н. Поддъякова о том, что «деятельность экспериментирования, взятая во всей полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики».

Мы полагаем, что для успешного прохождения личностью периодов и взрослости, и старости особое значение имеет экспериментирование с жизненными ролями. Принимая на себя ту или иную роль, развивающийся человек начинает вести себя в соответствии с ее требованиями. Роль на некоторое время определяет личностный способ его существования.

В случае рассогласования между требованиями роли и возможностями индивида (социальными или психологическими) он начинает опробовать себя в новых ролях. Когда человек самоопределяется, пережитые им разные формы личностного существования не исчезают, а сохраняются в его внутреннем мире в виде «эскизов» виртуальных личностей. Есть основания предполагать, что в поздние годы эти фрагментарные личности помогают субъекту обрести себя в новом качестве и продуктивно изменить свою жизнь. Эта гипотеза особенно касается тех людей, которые в результате выхода на пенсию оказываются в

498

неопределенной, слабоструктурированной ситуации. В этих условиях человек должен сам организовать свое настоящее и будущее, наметить новую жизненную программу. Именно в такие моменты актуализация виртуальных личностей может помочь человеку начать новую деятельную жизнь.

Другое важное условие плодотворной жизни в поздние годы — это интеграция субъектом всех пройденных им стадий, своего прошлого, настоящего и антиципируемого будущего. Предпосылкой

интеграции является успешное решение нормативных кризисов, жизненных задач и конфликтов. При этом реальная интеграция прошлого с настоящим происходит в случае, когда личность поднимается над прошлым с позиций настоящего, рассматривает пройденные стадии в системе актуальных отношений и проблем. Тогда она может внести в систему не только достижения, которые были в центре ее сознания, но и опыт, воспринимавшийся в прошлом как малозначимый, а в настоящем обретший новое значение как важный способ достижения целей. Личность способна делать, по выражению А. А. Кроника, позитивные «биографические открытия». Дистанцированная позиция по отношению к пройденному жизненному пути

бережет пожилого человека от «поглощения» его своим прошлым. А оно, по наблюдению ряда психологов, как магнит, притягивает к себе настоящее и будущее личности.

Продолжению поступательного развития в поздние годы способствует также спонтанно проявляющаяся у пожилых людей продуктивная установка оценивать свою жизнь (как и все происходящее в мире) по критерию успехов, достижений, счастливых моментов. С этих оптимистических позиций поражения и ошибки интерпретируются как тягостные, но необходимые уроки жизни, которые в конце концов ведут к победам. Активное отношение к жизни таких людей обычно имеет в своей основе высокоразвитые чувства автономии и инициативы, что позволяет им противостоять негативным общественным стереотипам старости.

Обратимся теперь к анализу условий, порождающих процесс старения личности, неадаптивный и не обеспечивающий ее дальнейшее развитие. Как правило, его характеристики являются производными неконструктивного способа жизни на более ранних стадиях. Эриксон выделяет две группы стадияльных новообразований, суммирование которых в поздние годы приводит к стагнации, восприятию человеком мира как источника зла, сочетанию самонадеянности с чувством неудачно прожитой жизни. *Первую группу* негативных личностных новообразований ученый называет «неадаптивные тенденции». Она включает плохое

17*

499

сенсорное развитие, своеволие, безжалостность, виртуозность в узкой сфере деятельности, фанатизм, распыление своих сил в необъятном множестве занятий; самонадеянность, не согласующуюся со способностями человека. *Вторая группа* — «пагубные, отрицательно влияющие на развитие тенденции». К ней относятся: отстранение от мира; компульсивные действия; привычка тормозить свое поведение; инертность; преобладание стратегий отказа от решения актуальных задач, от использования благоприятных возможностей; недоступность для всего окружающего; отсутствие заботы о новом поколении; презрение к миру. Эмпирические исследования выявляют дополнительные трудности пожилых людей, мешающие им интегрировать свою жизнь. Если их жизнь оказывается наполненной неразрешенными конфликтами, если они предпочитали отказываться от решения насущных задач, то «эффект Зейгарник» заставляет их погружаться в свое прошлое, которое поглощает их настоящее и лишает будущего. Если к этому прибавить узкий круг их ценностей и интересов и напомнить, что речь идет о людях, вышедших на пенсию, то можно заранее предугадать, сколь драматичной станет их жизнь в поздние годы.

Н. Фейл описывает разные непродуктивные приемы, к которым прибегают старые люди, столкнувшись с трудностями в своей поздней жизни.

Так, одна из обитательниц интерната — м-с Уол — проработала несколько десятков лет в канцелярии солидного учреждения. Работа была основанием ее идентичности. Когда же в возрасте 65 лет женщину отправили на пенсию, она прибегла к механизму полного отрицания трагического для нее события. Целыми днями дома она печатала на машинке какие-то бумаги, подшивала их в папки и была преисполнена уверенности, что работает для фирмы. В 80 лет Уол попала в интернат, но и там продолжала «работать». В сумочке она носила кусочки бумаги — «документы» фирмы, «рассылала» письма клиентам. Эта женщина втянула свое прошлое в настоящее и психологически реконструировала актуальную действительность по образцу минувшего. Так, услышав голоса медсестер, Уол недовольно замечала: «Опять эти девушки из машбюро болтают». По наблюдениям Фейл, обитателей интерната часто мучают неразрешенные в прошлом конфликты с близкими людьми. И в этих случаях их прошлое заполняет настоящее. Старые люди начинают «выяснять отношения» с кем-либо из посетителей. И когда их мнимые обидчики признают свою неправоту, старики с чувством удовлетворения возвращаются в свое настоящее.

500

Неадаптивным оказывается процесс старения и у тех людей, которые не смогли развить в себе качества автономии и инициативы. Ориентирами в организации собственной жизни для них были указания, требования, мнения окружающих людей. Д. Гутман (D. Gutmann) относит их к пассивно-рецептивному типу. В неструктурированной ситуации отставки они чувствуют себя потерянными, беспомощными и быстро усваивают негативные социальные стереотипы старости. Смирившись со своей участью (выбранной ими же самими), они ищут поддержки, внимания, опеки у окружающих людей. Между тем, по наблюдениям психологов, не все из представителей описанного выше типа действительно не способны самостоятельно строить свою жизнь в поздние годы. Лишившись волею обстоятельств помощи и поддержки, некоторые из них наотрез отказываются переселиться в интернат и начинают сами строить свою жизнь. Поэтому исследователи предполагают, что «старческая позиция» может иногда быть защитным механизмом или приемом снятия с себя ответственности за свою пассивность.

Обратимся теперь к анализу разных типов адаптивного и продуктивного старения. Разумеется, продуктивность субъекта жизни может быть качественно различной в зависимости от уровня его

личностного развития, степени одаренности и т. д. Можно выделить следующие критерии типов поступательного развития личности в поздние годы: 1) лишился ли человек работы в эти годы или он продолжает свою профессиональную деятельность, 2) на какие ценности ориентирована его активность в период поздней взрослости. В том случае, если индивид очутился в ситуации отставки, перед ним встает трудная задача — реализовать свои возможности в новых видах деятельности, нередко требующих изменения образа жизни. Решению этой задачи поможет актуализация тех виртуальных фрагментарных

личностей (и связанных с ними интересов), которые возникли как результат опробования человеком себя в разных жизненных ролях. Именно с этих позиций можно интерпретировать описание Эрик-соном жизни некоторых старых людей.

Так, один из них в ранние годы хотел стать музыкантом и немного занимался музыкой. Однако ему пришлось овладеть иной, более прибыльной профессией. Выйдя на пенсию, он сначала занялся воспитанием внуков, но желание стать музыкантом оказалось настолько велико, что в 80 лет он уже виртуозно играл на саксофоне и даже стал писать песенки. Сходной оказалась судьба двух других пожилых женщин. Одна из них в юности начала заниматься лепкой, другая пробовала себя в живописи.

501

Но семейные обязанности и работа вне дома помешали им осуществить свои желания. Вырастив детей и выйдя на пенсию, обе женщины все же реализовали себя в любимых занятиях.

Идея о том, что продуктивные устремления людей находят свое продолжение и в поздние годы их жизни, лежит в основе личностной типологии Гутмана. Но он при этом выделяет два типа высокой активности и продуктивности жизни.

Первый тип он называет «прометеевым» и относит к нему личностей, для которых жизнь — непрерывное сражение. В поздние годы такие люди продолжают сражаться с новыми трудностями, возрастными болезнями. При этом они стремятся не только сохранить, но и расширить субъективное пространство своего жизненного мира. Испытывая в конце концов необходимость в опоре на других, они принимают лишь ту помощь, которая завоевана ими. Другой тип, представители которого тоже отличаются активным отношением к жизни, носит у Гутмана название «продуктивно-автономный». Как в ранние, так и в поздние периоды жизни личности такого типа ориентированы на высокие достижения, успех, который обеспечивается ими многообразными стратегиями. Они самостоятельны, критически относятся к разным социальным стереотипам и общепринятым мнениям.

Было бы, конечно, ошибочным предполагать, что люди, ведущие в поздние годы продуктивную жизнь, не переживали в своем прошлом разочарований, не страдали от конфликтов, а в старости им не досаждают болезни и недомогания. Есть, однако, основания утверждать, что у личностей с продуктивным жизненным стилем появляются способности позитивного психологического изменения истории своей жизни. Это положение подтверждается уникальными материалами, представленными в работах Эриксона. <...> Проводившие лонгитюд психологи изучали положение детей в школе и семье, расспрашивая родителей о степени их удовлетворенности своей семейной жизнью, о частоте конфликтов между супругами и т. п. Сравнивая эти рассказы с ретроспективными повествованиями своих собеседников, Эриксон обнаружил во многих случаях поразительное расхождение между прошлыми и настоящими оценками. В рамках лонгитюдных опросов супруги часто жаловались на непонимание, на расхождение мнений по важным вопросам, оценивали свой брак как неудачный, говорили о желании развестись. Беседуя через несколько десятков лет с Эриксоном, эти же люди (иногда вдовы или вдовцы) убежденно говорили, что всю жизнь прожили друг с другом счастливо, «душа в душу», взгляды их удивительно совпадали.

502

Такие приемы позитивного изменения личностью истории своей жизни отнюдь не являются ее искажением. В их семейной жизни были моменты счастья, радости, взаимопонимания, удовлетворения успехами своих детей. Пожилые люди, начавшие воспринимать споры и конфликты прошлого как досадные мелочи жизни, именно эти моменты и наделили высокой значимостью.

Люди, жизненный путь которых отличается дерзанием, креативностью, успехом, конструктивно относятся и к спутникам старости — ухудшению физического состояния, появлению разных болезней.

В этом отношении весьма показательна позиция известного актера Жана Марэ, которому исполнилось 82 года. В беседе с Эльдаром Рязановым, передававшейся по телевидению, Марэ сказал, что он прожил счастливую жизнь, в которой ему всегда и во всем везло. Он сообщил, что никогда не прибегал к помощи каскадеров и самые рискованные трюки проделывал сам. На вопрос Рязанова о его здоровье артист ответил, что болезней, естественно, накопилось достаточно, в частности, оказался поврежденным позвоночник, но это, по его мнению, оправданная плата за долгую счастливую жизнь.

Своеобразно протекает процесс старения у выдающихся творческих личностей, имеющих возможность до глубокой старости продолжать свою креативную жизнь. Во многих случаях жизненный путь таких людей — это сплав счастья и страданий, чередование моментов потери и обретения нового смысла своей жизни. К числу причин, вызывающих у них острое чувство недовольства собой, относятся, в частности, исчерпанность намеченной ранее жизненной программы; расхождение между масштабностью творческого дара и весьма неполной его реализацией в результатах деятельности. Один из вариантов жизни на стадии поздней зрелости, захватившей и годы, обычно относимые к периоду старости, представлен в

уникальном документе— психологической автобиографии К.Роджерса (C.Rogers). В ней выдающийся ученый особенно детально анализирует свою жизнь от 65 до 75 лет. Этот анализ — ценный вклад в акмеологию. Описываемое десятилетие характеризуется поразительной продуктивностью научной, научно-организационной, психотерапевтической и педагогической деятельности ученого.

Роджерс выделяет появившиеся в это время крупные личностные новообразования. Среди них — его неудержимое стремление к риску, обусловившее изменение стиля жизни. Свое состояние, предшествовавшее личностному преобразованию, Роджерс

503

описывает почти в тех же выражениях, что и Л. И. Толстой, переживший кризис на пороге 50 лет.

Роджерс получил признание как создатель оригинальной концепции личности и нового направления в психотерапии. Он с успехом читал лекции в разных аудиториях и был уверен, что столь же успешными будут все его последующие выступления и доклады. «И мне, — пишет ученый, — стало скучно... я надоел сам себе». И вот тогда-то и возникла у него потребность в риске, в эмерджентном, по его словам, стиле жизни, склонность к которому он проявлял в свои молодые годы. Роджерс, осознавая, что физически стал слабее, чем раньше, тем не менее предпринимает трудное путешествие по городам Бразилии. Там он читает лекции в самых разных аудиториях, не зная, как они будут приняты, найдут ли понимание. Успех докладов не удовлетворил его. Он решил познакомить слушателей с практикой своей групповой психотерапии. Обычно он работал с небольшими группами, в незнакомой же стране решил испытать свой метод в группе, включавшей 800 человек. По окончании сеанса его участники с энтузиазмом говорили о своих позитивных переживаниях. Успешно прошли занятия и в других больших группах. Стоит добавить, что через несколько лет, после публикации автобиографии Роджерса в 1980 г., ученый посетил Россию, где он встретил самый теплый прием.

К числу своих личностных новообразований, не перестававших постоянно удивлять его, Роджерс относит высокую чувствительность к адресованным ему «социальным заказам» и готовность за самое короткое время выполнять их. Так, школьный учитель как-то спросил у психолога, почему в списке книг, рекомендованных для юношества, нет работ Роджерса. Ответом на вопрос была книга ученого «Freedom to Learn», написанная так, как если бы все ее части были уже давно подготовлены к публикации. Под влиянием таких мимоходом высказанных пожеланий Роджерс в период с 1965 по 1975 г. написал еще три книги и множество статей, выходящих за рамки его непосредственных интересов. В другой раз он услышал реплику одного из своих сотрудников о целесообразности преобразования их группы в Центр по изучению личности (Person). Этот проект захватил Роджерса, и Центр скоро стал влиятельной организацией.

Следующее личностное новообразование, выявлению которого Роджерс придает большое научное значение, заключается в высоком уровне развития у него интуитивной сферы личности. Ученый пишет, что еще десять лет тому назад он не смог бы выдвинуть следующее положение, граничащее, по его мнению,

504

с открытием особого обширного психического пространства во внутреннем мире личности: «Человек обладает потенциально доступной ему потрясающе огромной областью интуитивных сил. Существует много доказательств того, что мы гораздо мудрее, чем наш интеллект <...>». Есть основания полагать, что все эти личностные новообразования — результат характерной для поздних лет жизни активности человека по интеграции им целостного опыта своей жизни. Самым убедительным доказательством стремления ученого к осмысливанию и интегрированию своей жизни является, разумеется, его психологическая автобиография. Но процессы жизненной интеграции могут в значительной части протекать и на подсознательном уровне. Тем не менее они ведут к существенному расширению сознания, появлению в его фокусе периферических, когнитивно-эмоциональных образований. Успешная интеграция позволяет человеку рассмотреть в системе новых связей собственные идеи. Именно такую потребность отмечает у себя Роджерс.

<...>

Таков креативный тип жизни личности в период, называемый поздней зрелостью и старостью. До сих пор мы описывали типы успешной и содержательной поздней жизни людей, реализующих себя в разной по качеству созидательной деятельности. Но в индивидуально-психологическом и социальном плане может быть более богатой в духовном отношении деятельность старых людей, направленная на утверждение нравственных ценностей в своей повседневной, обыденной жизни. По критерию ориентации на ценности добра, справедливости, истины можно выделить два типа старения людей: 1) реализующих себя путем утверждения нравственных ценностей и 2) не достигших высокого уровня морального развития, часто пренебрегающих в своих действиях нормами нравственности. В работах Эриксона выявлены некоторые условия формирования неполноценных в нравственно-духовном отношении личностей. К этим условиям относятся рано возникающее чувство безжалостности; недоверие к миру и отчуждение от окружающих; неприятие даже близких людей; отсутствие потребности заботиться о других и т. п. Сходный тип людей обнаружил А. Эллис. Обобщенное негативное отношение к миру выражается в характерных для них высказываниях, начинающихся словами: «Я ненавижу», «Я терпеть не могу» и т. п. Интегрируясь в поздние годы, эти позиции становятся преградой для поступательного общения личности: человек относится с недоверием к любой новой информации, а также к ее источнику, он отчуждается от быстро меняющейся

505

социальной действительности. Иногда люди этого типа агрессивны, чаще же замыкаются, окружая себя плотным кольцом психологических защит. Иной строй чувств и субъективных отношений отличает пожилых людей, которые всю свою жизнь строили на основе нравственности.

Мы проанализировали несколько типов жизни людей в поздние годы, выделили условия,

способствующие и препятствующие поступательному развитию личности и за пределами поздней взрослости. Типы продуктивного старения были выделены нами по критерию преимущественной ориентации на творчество или на реализацию духовно-нравственных отношений. Однако эмпирический материал показывает, что у многих стареющих людей продуктивность интегрируется с нравственно-духовными установками. Гуманистические позиции пронизывают все области жизни Карла Роджерса, Виктора Франкла, Ханса Томе. <...>

Тора К. Биксон, Летиция Энн Пепло, Карен С. Рук и Жаклин Д. Гудчайлдс
ЖИЗНЬ СТАРОГО И ОДИНОКОГО ЧЕЛОВЕКА.

Из книги: Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 485—494.

В семнадцатом веке английский философ Томас Гоббс [Hobbes, 1961] охарактеризовал жизнь человека как «уединенную, несчастную, отвратительную, звероподобную и недолговечную жизнь». Образ старости в представлении людей двадцатого века настолько мрачен, что можно дополнить тезис Гоббса о человеческой жизни так: жизнь старых людей не только уединенна, несчастна и неприятна во всех отношениях, но еще и продолжительна в своих негативных проявлениях. Средняя продолжительность жизни у американцев сейчас значительно выше, чем у их бабушек и дедушек, но, так же как и последние, с наступлением старости они вынуждены жить одиноко [Glick, 1977]. Для большинства из них со старостью приходит одиночество, и такую ситуацию можно рассматривать как явно негативную. Согласно существующим стереотипам, люди, которые живут одни [Parmerlee & Wepner, 1978],—это недружелюбные, надменные, непривлекательные и одинокие люди. Исследователи [Lynch, 1977] часто рассматривали брак в качестве решающего критерия преодоления одиночества и предполагали, что овдовевшие, разведенные и никогда не состоявшие в браке люди страдают от дефицита социальных связей, которого не испытывают люди, состоящие в браке. Таким образом, жизнь старого одинокого человека представляется абсолютно нежелательным явлением, психосоциальные последствия которого уменьшают пользу продолжительности жизни старых американцев.

В данной статье мы проверим правильность этого предположения, абстрагируясь от отрицательных представлений старых и одиноких людей. Сначала мы рассмотрим силлогизм, подразумевающий наличие безусловных, как нам представляется, посылок, — старость влечет за собой жизнь в изоляции, жизнь в изоляции влечет за собой одиночество; следовательно, старость влечет за собой одиночество.

ЛОЖНЫЙ СИЛЛОГИЗМ:

СТАРЫЙ = ЖИВУЩИЙ ОДИН = ОДИНОКИЙ

Согласно жизненным свидетельствам, люди наиболее схожи в том, что по мере старения они живут одни. При этом эмпирические данные подтверждают, что такое состояние необходимо сопровождается одиночеством.

507

Всегда ли старость влечет за собой жизнь в одиночку?

Средняя продолжительность жизни американцев неуклонно растет. В США проживает около 23,5 млн. человек старше 65 лет, что составляет более 11% всего населения (данные переписи 1977 г. [Glick, 1977]). К 2000 году численность американцев старшей возрастной группы увеличится на одну треть, причем количественное соотношение лиц пожилого возраста возрастет в еще большей пропорции. Эти изменения в возрастной структуре американского населения отражают длительные устойчивые тенденции снижения уровня рождаемости и повышения продолжительности жизни [Shanas & Hauser, 1974].

Указанные тенденции сводятся к воспроизводству старшей возрастной группы за счет увеличения числа овдовевших женщин [Bikson & Goodchilds, 1978]. С начала века в США был достигнут более низкий показатель смертности среди женщин, чем среди мужчин, и это различие все увеличивается. Число пожилых женщин растет быстрее, чем число пожилых мужчин (в структуре всего населения). Среди людей средне-старшего возраста (около 70—80 лет) соотношение между женщинами и мужчинами примерно 125 к 100; для престарелых (около 80 лет и старше) — соотношение 200 к 100.

В возрастной группе старше 65 лет женщины в большей степени схожи между собой, чем овдовевшие мужчины. В 1975 году овдовели только 14% пожилых мужчин по сравнению с 52% пожилых женщин [Marquis, 1979]. Это различие отражает как высокий уровень смертности среди мужчин, так и тот факт, что мужья, как правило, на несколько лет старше жен. Другой фактор, обуславливающий диспропорциональность количества одиноких старых женщин, — это различие в уровне повторных браков вдов и вдовцов. Овдовевшие женщины в меньшей степени схожи с женщинами, вступившими в повторный брак, чем овдовевшие мужчины, частично из-за различия в существующем возрастном соответствии партнеров.

Многие люди старшего возраста, особенно овдовевшие, живут одни. Несмотря на преобладание различных домислов в этом вопросе, удивительно малая часть людей старших возрастов живет в «группе»; в 1975 году только 5% лиц в возрасте старше 65 лет жили в определенных учреждениях. Большинство людей старшего возраста живут в семьях, состоящих из 2-х человек. Данные переписи [Marquis, 1979] показали, что как возраст, так и пол оказывают сильное влияние на благополучие людей. Среди мужчин — 80% средне-старшего возраста и 63% престарелых живут супружеской четой. В противоположность этому среди женщин

508

средне-старшего возраста только 46 и 20% лиц престарелого возраста живут супружеской четой.

Те, кто в настоящий момент не состоит в браке, как правило, живут одни. В 1975 году 12% мужчин средне-старшего возраста и 18% мужчин престарелого возраста жили одни. Среди женщин эта цифра соответственно равнялась 33 и 41%. Экономическая независимость и улучшение здоровья — вот два вида причин, дающих возможность старым людям вести индивидуальное домашнее хозяйство в настоящее время в более крупных масштабах, чем ранее, и такая тенденция сохраняется.

Эти данные, вместе взятые, показывают, что первая часть нашего силлогизма верна: жизнь старого

человека часто ассоциируется с жизнью в одиночку как в том смысле, что он (она) живет в семье из двух человек, так и в том смысле, что он (она) живет без супруги (супруга). Старость и жизнь в одиночку захватывают все больше возрастных категорий, в особенности старых женщин.

Приводит ли жизнь в одиночку к одиночеству?

Подтвердив первую предпосылку, проверим вторую, как наиболее важную, учитывая при этом тот факт, что количество старых и живущих в одиночку людей растет и что психосоциальные сопутствующие обстоятельства такого положения заслуживают особого внимания.

Существует предположение, будто стареющие люди, которые живут одни, были отвергнуты семьями, что и приводит к отсутствию навыков социальной жизни и тесных связей. Хотя такое мнение получило весьма широкое распространение, накопленные данные свидетельствуют о том, что оно «выдуманно». Следовательно, можно сказать, что, хотя у подобных взглядов и имеется основание, в действительности же они справедливы лишь для некоторой части населения старого возраста; они не являются модальным или типичным случаем.

Во-первых, необходимо подчеркнуть, что старые люди, которые живут одни, как правило, оторваны от семей или отвергнуты ими. И хотя бытует мнение, что представители возрастных групп, не состоящие в браке, меньше контактируют с родственниками, чем их сверстники, состоящие в браке, научные исследования доказывают, что большинство людей старших возрастов постоянно поддерживают связи со своими семьями. Среди людей в возрасте 65 лет и старше, исследованных Фишер и Филлипс [Fischer & Phillips, 1982], только 8% мужчин и 15% женщин были полностью изолированы от родственников. Среди

509

обследованных возрастных групп в пределах города [Cantor, 1975] некоторые были подвержены социальной изоляции, 2/3 респондентов ответили, что по крайней мере раз в месяц они общаются с родственниками. Последнее обширное исследование Шанас [Shanas, 1979] показывает, что старые люди, живущие одни, как правило, проживают в том же самом городе, что и их взрослые дети, зачастую даже не далее чем в 10 минутах ходьбы от них. Эти старики регулярно звонят по телефону своим детям и встречаются с ними. Шанас сделала вывод о том, что старые люди предпочитают такие формы контакта проживанию совместно со взрослыми детьми и считают их наиболее благоприятными для поддержания хороших семейных отношений. Люди пожилого возраста, так же как и молодые, дорожат уединением и независимостью и рассматривают жизнь в одиночку как свое преимущество, а не отвержение.

Во-вторых, проживание в одиночку старых людей не приводит обычно к одиночеству или социально изолированной жизни. Исследование Кантором [Cantor, 1975] представителей этих возрастных групп в пределах города показало, что свыше 80% из них регулярно общаются с людьми, когда прогуливаются или сидят на скамейках в парках и на других открытых площадках; многие регулярно вместе обедают. Обследование жильцов 11 мно- , гоквартирных домов в центре Манхэттена [Cohen & Sokolowsky,⁴ 1977], дающее основание думать, что они лишь частично заселены, позволило выявить жизнеспособные и весьма неоднородные социальные сообщества среди постоянных обитателей этих домов. Старые жильцы сообщили, что круг их общения колеблется от 0 до 26 человек, среднее число общений — 7,5; более 70% жителей назвали по крайней мере 5 человек, с которыми они общаются. Наконец, Фишер и Филлипс [Fischer & Phillips, 1982], исследуя представительную выборку взрослых людей, обнаружили, что люди, живущие одни, изолированы от друзей и лишены социальных связей не больше, чем их сверстники, с кем-либо проживающие; действительно, полная изоляция от друзей в меньшей степени характеризует мужчин и женщин, живущих в одиночку. Отсюда исследователи сделали вывод, что полученные ими данные не подтверждают предположения о том, что люди, живущие в одиночку, склонны к изоляции, а скорее, доказывают обратное.

В-третьих, необходимо подчеркнуть, что семейное положение и состав жильцов дома, по существу, не могут быть достоверными показателями качества социального взаимодействия. В более широком смысле критерии выделения объективных признаков

510

социальных связей являются плохими показателями субъективных оценок качества этих связей. Как считают Лоуэнталь и Робинсон [Lowenthal & Robinson, 1976], жизнь в одиночку не то же самое, что одиночество. Научные исследования доказали, что количественные аспекты связей, так же как и частота контактов и число друзей, только в умеренной степени ассоциируются с субъективным благополучием [Conner, Powers & Bultena, 1979; Larson, 1978; Lowenthal & Robinson, 1976; Rook, 1980]. Например, в 17 исследованиях, проведенных Ларсоном [Larson, 1978], корреляция между «объективными характеристиками социального контакта и критериями морального или жизненного удовлетворения колеблется от 0,01 до 0,46. В исследованиях о социально-экономическом положении и здоровье пожилых влияние частых социальных контактов постепенно уменьшалось, а в некоторых случаях даже не наблюдалось [Lemon, Bengtson & Peterson, 1972].

Установление того факта, что качественные аспекты социальных связей лишь в умеренной степени предсказывают благополучие или одиночество среди взрослых (подобная зависимость

была обнаружена и у молодых), дает основание говорить о том, что предположение «больше—лучше» является слишком упрощенным. Поэтому Коннер и его коллеги настояли на геронтологических исследованиях, чтобы перейти «от вопросов типа «сколько» и «как часто» к смыслу социальных связей и интеракционного процесса» [Conner et al., 1979, p. 120]. Более того, исследователи, которые пытаются найти социальное подтверждение этому, высказывают сожаление о том, что мы слишком мало знаем о факторах, которые

движут людьми, чтобы проверить их социальные связи как эмоционально обусловленные [House & Wells, 1977].

В этом контексте становится понятным, почему окружающая обстановка не может быть взята в качестве фактора, ответственного за одиночество или социальное удовлетворение на закате жизни. Хотя одиночество среди старых людей и может быть связано с уменьшением числа социальных контактов с друзьями и детьми [Perlman, Gerson & Spinner, 1978], но большинство старых людей живут в одиночку, часто и регулярно общаясь с другими людьми. Далее, проживание с кем-либо еще не является гарантией того, что социальные связи будут удовлетворительными. Перлман и его коллеги [Perlman et al., 1978] выявили гораздо больше фактов одиночества среди старых одиноких людей, которые проживали с родственниками, чем среди других стариков, которые жили одни или с друзьями. Они обнаружили, что одиночество в гораздо большей степени соотносится с контактами с друзьями ($r = -0,51$), чем с детьми ($r = -0,18$), и не зависит от контактов с родственниками.

511

Результаты растущего числа исследований по данной проблеме показывают, что социальные контакты с друзьями или соседями оказывают большее влияние на благополучие, чем контакты с подрастающими детьми или другими родственниками [Arling, 1976; Edwards & Klemmack, 1973; Kutner et al., 1956; Lee & Ihinger-Tallman, 1980; Martin, 1973; Pihlblad & McNamara 1965; Wood & Robertson, 1978]. Показательно в этом отношении исследование Арлинга [Arling, 1976], который опросил 409 пожилых вдов о частоте их контактов с детьми или другими родственниками и с друзьями или соседями. Он обнаружил, что общение с членами семьи, особенно с детьми, не оказывает влияния на моральное состояние его респондентов, но контакты с друзьями и соседями снижают их чувство одиночества и повышают чувство собственной пригодности и ощущение, что тебя уважают другие. Этот вывод перекликается с наблюдениями Кут-нера и его коллег [Kutner et al., 1956], которые считают, что одна из наиболее частых жалоб старых людей, живущих с детьми, — это чувство изоляции от семьи.

Точно так же Паррон и Тролл, исследуя отношения супругов в работе «Золотая свадьба», выявили, что, хотя многие люди пожилого возраста и счастливы в супружестве, конфликты между супругами все же случаются и возникает враждебность. «Некоторые семейные люди чувствуют, что их мужья или жены являются причиной всех беспокойств и нередко хотят положить конец такому супружеству» [Parron & Troll, 1978]. Частые, но неприятные социальные контакты едва ли уменьшают чувство одиночества или способствуют улучшению психологического благополучия. Танстолл [Tunstall, 1967] обнаружил, что 27% абсолютно одиноких людей состояли в браке: их одиночество явилось результатом отдаления супруга (супруги), возникло из-за осознания пренебрежения очень «занятым» супругом (супругой), у которого (которой) привязанность к дому или боязнь что-либо упустить сильнее желания побыть с женой (мужем).

Наоборот, не стоит удивляться тому, что в выборке Танстолла большинство старых людей, которые жили одни, не были одиноки. Среди мужчин и женщин, живущих в одиночку, только 15% сообщили, что часто бывают одинокими. И хотя данное процентное выражение степени одиночества и выше, чем аналогичный показатель у стариков, проживающих с кем-либо (4%), оно ни в коем случае не указывает на то, что типичный представитель этой возрастной категории, живущий один, нередко чувствует себя одиноким. Суммируя все сказанное выше, можно сделать вывод, что вторая часть силлогизма — жизнь в одиночку

512

с необходимостью влечет одиночество — не подтверждается эмпирическими данными.

Верно ли, что старые люди в большей степени подвержены одиночеству?

Мы доказали, что для старых людей жизнь в одиночку не всегда приводит к одиночеству.

Возникает вопрос, в какой мере одиночество является возрастной закономерностью? Обычно в художественных произведениях данной культуры молодость изображается как период общения, а старость — как период одиночества, хотя некоторые широкомасштабные исследования говорят об обратном [Parlee, 1979; Fidler, 1976; Woodward & Visser, 1977]. Например, в одном из исследований [Parlee, 1979] 79% респондентов моложе 18 лет ответили, что они «иногда» и даже «часто» бывают одиноки; подобный ответ дали лишь 53% людей в возрасте от 45 до 54 лет и 37% — в возрасте 55 лет и старше. Общенациональное британское исследование [Fidler, 1976] показало, что 20% старых людей время от времени испытывают одиночество и только 7% почти все время чувствуют себя одинокими, остальные 3/4 ответили, что им это чувство незнакомо.

Исходя из данных исследования, можно сделать два вывода. Во-первых, само признание в одиночестве не носит черты всеобщности для людей старших возрастных категорий. Во-вторых, меньшая часть обследованных, судя по их признаниям, страдает от полного или длительного одиночества.

Согласно одному из предположений, люди старших возрастов более удовлетворены своими социальными связями, чем люди помоложе. Хотя молодые люди, как правило, располагают гораздо большими возможностями для установления и поддержания контактов, у них завышенные

и часто нереальные представления о социальных связях. С возрастом у людей устанавливаются более обоснованные представления, надежды и стандарты социальных связей. Согласно второму предположению, подобные тенденции отражают различие в готовности подтвердить сам факт чувства одиночества, а не испытать его. Молодые люди могут быть в большей степени подвержены влиянию современной нравственной «откровенности» и эмоциональной самовыразительности [Rubin et al., 1980], чем люди старших возрастов. Наконец, мы не знаем, отражают ли эти исследования тенденции, связанные с возрастными или жизненными этапами, или в лучшем случае они отражают лишь результаты,

обусловленные историческими различиями жизненного опыта у различных возрастных групп. 513

Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. САМООЦЕНКА В СТАРОСТИ

Из книги: Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. — М: ООО Проект-Ф, 2001. С. 114-119; 140-145.

В последнее время заметно возрос интерес к геронто-логическим проблемам человекознания. В интервале 1972 — 2000 гг. в мире опубликовано несколько тысяч работ по геронтологии. Столь пристальный интерес не случаен. Он связан с типичным для современного этапа человеческой истории явлением «демографического старения». Изменение возрастной структуры населения ставит перед обществом множество вопросов, в том числе и психологических: что наполняет внутренний мир стареющего человека, имеется ли здесь специфика по сравнению с предыдущими возрастными фазами, и если да, то в чем она, и т.д.? Подобные вопросы диктуются прежде всего практикой, ибо ответы на них дают сведения о личностном статусе и стиле жизни в старости, что позволяет при необходимости осуществлять их коррекцию в целях не просто продления жизни, но сохранения ее по возможности полноценной и активной. Но эти же вопросы значимы и в теоретическом отношении, например, при анализе развития личности в жизненном цикле, потому что без понимания особенностей периода старости невозможно полностью охватить процесс формирования личности, ее изменения и динамики. По замечанию Б.Г.Ананьева (1972), старение и старость, связанные со всей историей индивидуального развития > субъекта, являются не только стадиями этого процесса, но и его конечными эффектами.

В научной литературе утверждается точка зрения, согласно которой старение не может рассматриваться в качестве элементарной инволюции или регресса, хотя подобный взгляд сохраняется: представление о физиологическом угасании человека соответствует идеальному образу старения как постепенного увядания (Шахматов, 1996). <...> Однако более прогрессивной и в определенной степени более перспективной является трактовка старения в форме продолжающегося становления человека, включающего многие приспособительные и компенсаторные механизмы (Давыдовский, 1966; Алексеевич, 1971; Балье, 1972; Карсаев-ская, Шаталов, 1978; Болтенко, 1980; Анцыферова, 1996, 2001; Страшникова, Тульчинский, 1996; Baltes, 1997; Карсаевская, 1997; Nelson, Kwan, 2000), в том числе саморазвитие индивида, выработку его психологической устойчивости к старению. <...>

514

Дело в том, что старость как период жизни имеет ряд отличительных черт, среди которых прекращение трудовой деятельности или снижение ее интенсивности, объема и т. п., а отсюда — избыток свободного времени; изменение (понижение) служебного статуса и уровня доходов; сужение привычного круга общения; утрата ведущей роли в семье; ослабление или изменение воспитательных функций и др. (Бурльер, 1962; Кудлаев, 1976; Дмитриев, 1980; Сачук, 1985). По мнению отдельных авторов (Крайг, 2000), между 70 и 79 годами происходят большие перемены, чем за предыдущие два десятилетия. После 70 лет люди чаще встречаются с потерями и болезнями; умирает все больше друзей и родных. Помимо сужения круга общения, многим лицам в этом возрасте приходится справляться и с уменьшением своего участия в формальных организациях (Nelson, Kwan, 2000). Комплекс перечисленных факторов неизбежно вызывает нарушение жизненного стереотипа, ведет к необходимости его смены, адаптации к новым внешним условиям (Петров, 1972; Москалец, 1982), однако не только к ним. Из геронтологических исследований известно, что возрасту старости сопутствуют ухудшение здоровья, которое причиняет все больше хлопот, ослабление сенсорных функций (в первую очередь зрения и слуха), снижение памяти, замедление мыслительного процесса, нередко спад творческой активности, нарастание неуверенности, опасение одиночества, беспомощности, смерти, тревожность, мнительность, обидчивость, угрюмость, раздражительность, нетерпимость и нетер-пеplивость, иногда неуживчивость и черствость, появление или усиление подавленности (Балье, 1972; Ефименко, 1975; Кудлаев, 1976; Birgen, 1974; Craig, 1976; Schulz, 1982; Освальд, 1993; Гаме-зо и др., 1999; Прахт, Корсакова, 2001). <...>

Очевидно, что люди позднего возраста вынуждены приспосабливаться не только к новой ситуации вовне, но и реагировать на изменения в самих себе. В этой связи возникает закономерный вопрос: как человек позднего возраста оценивает себя и свое актуальное бытие в свете новых обстоятельств, в которых он оказался, и перемен, происходящих в нем самом, — т. е. вопрос самооценки в старости, как важнейшем регуляторе поведения.

Проблему самооценки в позднем возрасте вряд ли можно назвать объектом пристального внимания исследователей <...> Анализ самооценки чаще используется в качестве средства прояснения других тем, например ощущения счастья или степени удовлетворенности жизнью, что уже отмечалось, и реже для изучения «концепции-Я», самоодобрения и т. п.

515

Выполненные работы, как и в предшествующих возрастных периодах, содержат противоречивые сведения. В одних исследованиях высказывается мнения о том, что возраст не влияет на ощущение счастья, удовлетворенность жизнью, самоуважение и т. д., которые больше зависят от

пола (у мужчин удовлетворение жизнью и самоуважение выше), состояния здоровья, финансового обеспечения, социального и семейного положения, жилищных условий, уровня активности, участия в общественных делах, широты и качества социальных взаимоотношений, ориентации на будущее, причем не только актуальной, но и в ранние периоды взрослости (Neugarlen et al. 1968; Cutler, 1973, Edwards, Klemmack, 1973;

Larson, 1978; Dickie, 1979; Thomae, 1980). В других факт возрастного влияния определенно подчеркивается, при этом авторы либо отмечают у пожилых и старых людей более позитивный «образ-Я», склонность выделять у себя меньше недостатков и в целом более высокое самооодобрение, чем у молодых (Gurin et al., 1960; Newman, Newman, 1975; Malatesta, Kalnok, 1984), либо показывают, что с возрастом «концепция-Я» становится негативной, самоуважение падает, иногда крайне резко (Dobson et al., 1979); среди лиц старческого возраста выявлен наибольший процент людей, не удовлетворенных своей жизнью (Crandall, 1973; Bromley, 1974; Kastenbaum, 1979).

Что касается собственно самооценки, то, по отдельным данным (Виноградов и др., 1972., Amann et al., 1980), она тоже снижается, захватывая сферы состояния здоровья, самочувствия и многие другие. Удачной иллюстрацией такой динамики служит эксперимент, в котором от 100 испытуемых — женщин старше 65 лет — требовалось оценить себя в сравнении со «средним канадцем» по шкалам: счастье, финансовая ситуация, здоровье, активность, семья, друзья, дом, клубы и организации, транспорт, полезность. По тем же шкалам следовало оценить себя в лучший год жизни и «старого человека» вообще. Обнаружено снижение позиций «старого человека» по сравнению со «средним канадцем», условно располагавшимся в середине шкалы, и падение собственного настоящего положения по отношению к тому, каким оно было в лучший год жизни (Schonfield, 1973).

Казалось бы, на основании подобных исследований, а также учитывая приведенные выше сведения о характере модификаций «концепции-Я», самоуважения и т. п., можно говорить о явно негативном векторе изменений самооценки в старости. Однако наряду с фактами низкой локализации самооценки в позднем возрасте имеются данные о ее высоком уровне в сочетании со свойствами неустойчивости и неадекватности по типу

516

завышения (Болтенко, 1976а; 1976б; Cockerham et al., 1983). В. В. Болтенко, в частности, делает вывод об отсутствии тенденции к снижению самооценки в геронтогенезе, объясняя это нарастающей не критичностью и психологической защитой, что выражается в подчеркивании, демонстрации испытуемыми своих сохранных качеств. Результаты наших ранее проведенных экспериментов (Бороздина, Молчанова, 1982; Бороздина и др., 1983) подтверждают определенные черты самооценки лиц позднего возраста, описанные В. В. Болтенко и др. (например, ее ретроспективный характер и неустойчивость). Но относительно самооценочного уровня и его общей возрастной динамики установлен противоположный факт: в интервале ранняя юность — старость высота самооценки достоверно падает с годами, и у престарелых «рабочим диапазоном» по ряду шкал может стать средне-низкий сектор.

Не составляет труда заметить противоречие в трактовке линии модификации самооценки в период старения, поводом к чему служат сведения о ее разнонаправленной динамике. Если принять во внимание, что психологическое функционирование в позднем возрасте тем лучше, чем выше уровень самоуважения и удовлетворенности жизнью, то вопрос о векторе изменений самооценки приобретает особую важность как указывающий на специфику регуляции поведения в рассматриваемый период жизни.

Настоящая серия была предпринята с целью подробного изучения самооценки в возрасте старости. Задача эксперимента, как и в других сериях данного цикла, заключалась в выявлении *содержания* самооценки, т. е. того, что попадает в сферу самооценивания, составляя его предмет, и прослеживании эффекта, с которым оно проводится, а также в анализе традиционно выделяемых параметров самооценки: *высоты, устойчивости и адекватности*.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд заключений о специфике самооценки в старости. Одной из таких особенностей является учет ретроспективы в самоанализе, принимающий форму либо соответствующей направленности, либо включения прошлого в процесс актуального самовосприятия, благодаря чему люди позднего возраста, оценивая себя, ориентируются в континууме «я был — я есть». Наиболее значимые сферы самооценивания — это труд и непрофессиональные занятия, социальные отношения (включая семейные), здоровье, личностные качества. В сущности эти темы являются, как уже указывалось,

517

сквозными для всего цикла взрослости, но у престарелых некоторые из них особо акцентируются, например соматический статус.

Общие автопортреты, составленные по «Листу прилагательных», отражают черты, в той или иной мере раскрывающие названные сферы анализа с достаточно высоким индексом самоприятия, презентующим явный перевес положительных качеств в характеристиках над отрицательными. Однако надо ли на этом основании делать вывод о преимущественно позитивном и высоком субъективном эффекте процесса самооценивания в позднем возрасте, кажется спорным.

Прежде всего, следует иметь в виду, что индекс самоприятия в старости (0,715) снижается по сравнению со II зрелостью (0,76) и возрастом пожилых (0,745). Подтвержденная в настоящем эксперименте тенденция престарелых меньше упоминать о своих недостатках, тяготение к отбору

положительных черт в автопортрете могут детерминироваться стремлением сохранить позитивный «образ-Я», меняющийся в силу ряда объективных обстоятельств (потери трудоспособности, бывшего положения и т. п.) и многих субъективных причин. Поэтому испытуемые скорее обращаются к положительным качествам и чаще указывают на достоинства в прошлом, нежели на противоположные им черты в настоящем (например, говорят не «*стал слабым*», а «*был сильным*»). Но такой тип реакций свидетельствует об утрате, которую человек осознает и как-то пытается восполнить. При анализе содержания избранных черт бросается в

глаза грубая шаблонность в самохарактеристиках (что имело место и у пожилых), приводящая к формированию довольно широкого автопортрета относительно небольшой группы, который не удастся построить на других возрастных срезах (исключая детей), настолько разнообразными там оказываются индивидуальные ответы. Здесь же, напротив, выраженное единообразие, стереотипия, при этом отбираются качества из категорий не только социально приемлемых, но и ценных, одобряемых.

Наконец, удивляет, например, в женском групповом автопортрете прямое несоответствие между позитивными и негативными чертами: как можно быть одновременно обидчивым и уживчивым; раздражительным, вспыльчивым — и деликатным; тревожным, неуверенным — и прямым?

Разумеется, подобный диссонанс может возникать из-за того, что иногда испытуемые отвечают по ретроспективе, а в других обстоятельствах отражают свое наличное состояние, кроме того, здесь надо учесть процент выбираемых черт. Но аналогичные несоответствия встречаются и при отсутствии различий во временных акцентах и

518

близких процентных величинах. Так или иначе, в фиксации на позитивных чертах (хотя бы в прошлом), синхронии индивидуальных автопортретов, специфике отбора качеств ощущается какой-то элемент компенсации, защиты, поэтому относительно высокий индекс самопрятия в данном случае интерпретировать как непосредственное проявление соответствующей самооценочной тенденции кажется не вполне правомерным. Ведь мотив компенсации указывает на существование ее причины, т. е. на выделение человеком в ходе самооценивания определенного недостатка, «минуса» (реального или кажущегося), а следовательно, субъективный эффект этого процесса уже не может быть высоко позитивным, высоко удовлетворяющим индивида. Именно такая картина и открывается в методике Дембо-Рубинштейн.

По своему преобладающему вектору самооценка лиц рассматриваемого возрастного периода направлена вниз по сравнению с более ранними этапами в том, что касается всей самооценочной конструкции, всех ее элементов. Вместе с тем в профиле реальной самооценки престарелых можно выделить первично две основных зоны локализации: среднюю и низкую. В качестве существенных факторов представляется обоснованным вычленить направленность самооценки и общую приспособленность к старости. Анализируя уровень самооценки с этой точки зрения, несложно видеть, что средняя и даже средне-высокая самооценочные позиции свойственны лицам с ретроспективной направленностью самооценки. Эта группа людей достаточно хорошо приспособлена к старости, но их адаптация является пассивной. Ее базой служит утверждение значимости собственной прошедшей жизни и себя в ней. Возможно, именно к таким людям следует отнести утверждение В. В. Болтенко (1976) о том, что у них адаптация идет не путем построения новых форм поведения с учетом требований и особенностей среды, а путем поиска условий, поддерживающих сложившиеся в течение жизни мотивацию, интересы, привычки, опыт, но такой стиль поведения чреват конфликтом. Средний уровень самооценки фиксирован у лиц с актуальной ее направленностью и успешной адаптацией к старости. Это группа обследуемых с деятельной формой жизни, безусловно осознающая негативные новообразования процесса старения, но с эффективно работающими системами активного приспособления. Низкая самооценка регистрируется у испытуемых с ее актуальной направленностью, но не адаптированных к старению, видящих в продвижении по континууму «я был — я есть» непоправимое усиление отрицательных приобретений, в связи с чем будущее приобретает окраску негативной

519

валентности, а настоящее можно характеризовать как «острую старость».

Расположение отдельных элементов общей структуры самооценки (реальной, идеальной, достижимой) отличается их сближением вплоть до полного слияния, ведущим элементом выступает реальная самооценка. По параметру стабильности она имеет выраженные статистически значимые колебания по ряду шкал, а по адекватности, согласно первичным данным, получает некоторое смещение в сторону занижения при вероятности и противоположного типа. Наряду с описанными общими особенностями самооценка престарелых отличается резко выраженными индивидуальными вариациями и дифференциацией по признаку полоспецифичности.

Совокупность полученных сведений служит подтверждением тезиса о том, что старость не означает одностороннего процесса угасания. По данным на настоящее время следует считать, что примерно 1/4 людей старше 70 лет полностью сохраняет трудоспособность. <...>

Исследования Ш. Бюллер в венском доме для престарелых показали, что для одних людей вершина жизни — начало зрелого возраста, для других — период поздней старости (Конечный, Боухол, 1974). Тот и другой вывод в известной мере соответствует результатам проведенного исследования. Подтверждается и еще одно наблюдение, принадлежащее А. А. Бодалеву, Л. А. Рудкевичу (1997) и др. о том, что личность творческого человека более толерантна к старению. Вообще «труды продлевают жизнь» — это вывод или комментарий Диогена Лаэртца при его

рассуждении о Феофрасте: «Так Феофраст был жив и силен, покуда трудился, а отрешась от трудов, в вялом бессилье угас» (Диоген Лаэртский, 1979, с. 174). Хотя применительно к Феофрасту такое заключение не совсем справедливо, ибо он в весьма позднем возрасте покинул Ликей, сам принцип, который утверждали древние устами Лаэртского, верен. Факты активного приспособления и деятельного стиля жизни в позднем возрасте свидетельствуют о возможности дальнейшего развития человека, в частности развития его личности. В связи с таким взглядом на проблему старости в свете представленных материалов исследования и многочисленных литературных данных возникает задача подготовки людей к

старению. Решение ее не исчерпывается лишь поддержанием физического состояния индивида, но требует заботы о его психологической адаптации, создании установки и разработки мер психологического обеспечения, направленных на то, чтобы человек жил, а не доживал. Б. Ливехуд (2000) прямо указывает: «Важной задачей

520

является помочь старым людям организовать творческий и все же плодотворный вечер жизни. Так же, как для детей должна создаваться культура семьи, так и для старых людей должна существовать культура, возникающая в приютах и распространяемая ими. Дома для престарелых должны были бы стать центрами, в которых проходят доклады, концерты и творческие курсы, в них также могут участвовать и люди, живущие по соседству. Обе стороны могут выиграть от этого, у соседей был бы центр, где есть интересные вещи, и старые люди не потеряли бы контакт с живым миром вокруг них. Известно, что состояние здоровья активных старых людей лучше, чем у стариков, которые живут только радио и телевидением и не тратят сил на творческую деятельность» (с. 193). Совершенно ясно, что в такого рода учреждениях, как и в специальных консультациях для престарелых, необходимо использование приемов психотерапии и коррекции. Многочисленные факты творческого долголетия свидетельствуют о возможности такой коррекции или терапии. После 70 лет успешно работали известные ученые: П. Ламарк, М. Эйлер, К. Лаплас, Г. Галилей, И. Кант и др. Среди писателей и поэтов творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались: В. Гюго, Ф. Вольтер, И. Бунин, Б. Шоу, В. Гете, Л. Н. Толстой. Многие музыканты и художники на протяжении всей жизни сохраняли способность к творчеству; создавали выдающиеся произведения в глубокой старости Дж. Верди, И. Стравинский, П. Пикассо, Ч. Чаплин (Гамезо и др., 1999). <...>

Есть еще один существенный аргумент в пользу излагаемых здесь положений. У. Шайи <...> четырежды на протяжении 28 лет (с 1956 по 1984) повторял тестирование части своей выборки (1357 человек), не выявив значимых различий по суммарной оценке развития основных умственных способностей между испытуемыми в возрасте от 25 до 53 лет. В интервале с 53 до 81 года было отмечено ухудшение суммарных показателей: между 60 и 74 годами примерно 33% выборки снизило свои основные умственные способности; в возрасте старше 81 года эта тенденция обнаружена у 40% выборки. Интересно отметить, что по сравнению с 74-летним возрастом за 7 последующих лет понижение интеллектуальных функций установлено лишь у менее чем половины испытуемых (Баттерворт, Харрис, 2000); более того, с помощью специально разработанной программы интеллектуальные показатели могут не подвергаться ухудшению. Другим достижением подхода, ориентированного на изучение развития в продолжении всей жизни индивида, стала разработка идеи, что стареющие люди поддерживают свои интеллектуальные

521
возможности посредством их избирательной оптимизации (Balte, Baltes, 1990). Это означает, что пожилые стараются сосредоточить главные ресурсы на том, чем они овладели в совершенстве, сохраняя способности, на основе которых могут быть развиты новые или актуализированы прежние умения. <...>

Наряду с инволюционными процессами на всех уровнях организации человека происходят изменения и новообразования прогрессивного характера, позволяющие предупреждать или преодолевать деструктивные явления в пожилом и старческом возрасте. Активному долголетию стареющего человека способствует множество факторов, среди которых ведущими психологическими следует считать: развитие индивида как социально активной личности, как субъекта творческой деятельности и выраженной индивидуальности. Здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной регуляции образа жизни и деятельности (Гамезо и др., 1999).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Составители и общая редакция: А. К. Болотова и О. Н. Молчанова

Редактор *Е. В. Вальцифер*

ИД № 01165 от 13 марта 2000 года

Подписано в печать 10.11.2004

Формат 60х90/16. Гарнитура «БалтикаССТ».

Бумага газетная. Печать офсетная.

Объем 33 печ. л. Тираж 5000 экз.

Заказ № 10754 (K-sm)

ООО «ЧеРо»

Редакционно-издательский отдел

115230, Москва, Электролитный пр-д., д. 10

тел./факс (095)317-9454

Отдел реализации

119899, Москва, ул. Акад. Хохлова, д. 11,

тел./факс (095)939-3493,

тел.: (095)939-4190

Отпечатано с диапозитивов заказчика на ФГУП
Смоленский полиграфический комбинат Федерального
агентства по печати и массовым коммуникациям.
214020, Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	11
<i>Выготский Л. С.</i> ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ	11
<i>Леонтьев А. Н.</i> К ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА	26
<i>Эльконин Д. Б.</i> К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	34
<i>Фрейд З.</i> РАЗВИТИЕ ЛИБИДО И СЕКСУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ	49
<i>Эриксон Э.</i> ЭПИГЕНЕТИЧЕСКАЯ КАРТА	59
<i>Пиаже Ж.</i> ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТА	65
<i>Клюге К.-И.</i> ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ: «ДУМАЯ, ДЕЛАТЬ ХОД КОНЕМ»	77
<i>Хеллер К. А.</i> ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	83
<i>Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.</i> КУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	90
<i>Абульханова-Славская К. А.</i> СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ	96
<i>Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И.</i> ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	106
<i>Ананьев Б. Г.</i> ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА	115
<i>Логина Н. А.</i> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ	122
<i>Лейтес П. С.</i> ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД К ФЕНОМЕНАМ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	127
<i>Шадриков В. Д.</i> МИР ВНУТРЕННЕЙ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	136
<i>Бабаева Ю. Д.</i> ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОДАРЕННОСТИ	153
<i>Равич-Щербо И. В.</i> РОЛЬ СРЕДЫ И НАСЛЕДСТВЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	161
<i>Болотова А. К.</i> ВРЕМЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ	168
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА	175
<i>Арьес Филипп</i> НЕБОЛЬШОЙ ЭКСКУРС В ИСТОРИЮ ИГР	175
<i>Бауэр Т.</i> ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДЕНЦА	181
<i>Уайт Б.</i> ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОЛЗАНИЯ	186
<i>Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А. А.</i> ВТОРОЙ И ТРЕТИЙ ГОДЫ ЖИЗНИ РЕБЕНКА	194
<i>Пиаже Ж.</i> ТИПЫ И СТАДИИ РАЗГОВОРА МЕЖДУ ДЕТЬМИ ОТ ЧЕТЫРЕХ ДО СЕМИ ЛЕТ	203
<i>Эльконин Д. Б.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ	212
РАЗВИТИЕ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	219
ИГРА И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ	225
<i>Гальперин И. Т. Я.</i> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	238
<i>Божович Л. И.</i> ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	244
<i>Лисина М. И.</i> РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ И СВЕРСТНИКАМИ	248

Давыдов В. В.

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 252

<i>Дольто Ф.</i>	
ВТОРОЕ РОЖДЕНИЕ	258
<i>Мухина В. С.</i>	
ПЕРВИЧНЫЙ ОНТОГЕНЕЗ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ БЫТИЕ	264
<i>Поддъяков Н. Н.</i>	
НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА	270
<i>Запорожец А. В.</i>	
К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ, ФУНКЦИИ И СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У РЕБЕНКА	278
<i>Гуткина Н. И.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ И «ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ»	292
<i>Субботский Е. В.</i>	
ВСЕГДА ЛИ БЫЛА ШКОЛА?	298
<i>Гансберг Э.</i>	
ТВОРЧЕСТВО И ИГРА	304
4	
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ	313
<i>Эриксон Э.</i>	
ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ: ЭПИГЕНЕЗ ИДЕНТИЧНОСТИ	313
<i>Клем.</i>	
ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКА	318
<i>Байард Р. Т., Байард Дж.</i>	
ВАШ БЕСПОКОЙНЫЙ ПОДРОСТОК	331
<i>Кон И. С.</i>	
САМОСОЗНАНИЕ И ОБРАЗ «Я»	335
<i>Личко А. Е.</i>	
ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	340
<i>Толстых А. В.</i>	
ПОДРОСТОК В НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЕ	352
РАЗДЕЛ 4. ЗРЕЛОСТЬ	357
<i>Юнг К. Г.</i>	
ЖИЗНЕННЫЙ РУБЕЖ	357
<i>Эриксон Э. Г.</i>	
ВОСЕМЬ ВОЗРАСТОВ ЧЕЛОВЕКА	366
<i>Козлова Т. З.</i>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЛИЧНОСТИ	372
<i>Кон И. С.</i>	
ПОСТОЯНСТВО И ИЗМЕНЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ	380
<i>Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж.</i>	
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СРЕДНЕМ ВОЗРАСТЕ	384
<i>Ливехуд Б.</i>	
ХОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	389
<i>Аргайл М.</i>	
ВОЗРАСТ И ПОЛ	410
<i>Ниемеля П.</i>	
РАЗВИТИЕ И НОРМАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА....	420
<i>Шихи Г.</i>	
ПРЕДСКАЗУЕМЫЕ КРИЗИСЫ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА	427
<i>Ананьев Б. Г.</i>	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ВЗРОСЛОСТИ	434
<i>Братусь Б. С.</i>	
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ	442
<i>Петровская Л. А.</i>	
К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЗРОСЛОГО	450
5	
РАЗДЕЛ 5. ПОЗДНИЙ ВОЗРАСТ	452
<i>Александрова М. Д.</i>	
О ЗАКОНАХ ГЕРОНТОГЕНЕЗА	452
<i>Давыдовский И. В.</i>	
НЕКОТОРЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ГЕРОНТОЛОГИИ	455

Кемпер И.

ЧТО ТАКОЕ СТАРЕНИЕ? 460

Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю.

ОПОСРЕДОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗДНЕМ ВОЗРАСТЕ	463
<i>Краснова О. В.</i>	
СТЕРЕОТИПЫ ПОЖИЛЫХ И ОТНОШЕНИЕ К НИМ	469
<i>Шапиро В. Д.</i>	
АДАПТАЦИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА К РОЛИ ПЕНСИОНЕРА	471
<i>Шахматов Н. Ф.</i>	
ПСИХИЧЕСКОЕ СТАРЕНИЕ. ПСИХИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В СТАРОСТИ ...	480
<i>Анциферова Л. И.</i>	
ПОЗДНИЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА: ТИПЫ СТАРЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТУПАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ...	491
<i>Тора К. Биксон, Петиция Энн Пепло, Карен С. Рук и Жаклин Д. Гудчайлдс</i>	
ЖИЗНЬ СТАРОГО И ОДИНОКОГО ЧЕЛОВЕКА	507
<i>Бороздина Л. В., Молчанова О. Н.</i>	
САМООЦЕНКА В СТАРОСТИ	514