- Обухова Л Ф
  -

Обухова Л Ф
Детская (возрастная) психология

Л.Ф.Обухова

Детская (возрастная) психология

ОБУХОВА Л. Ф., доктор психологических наук.

Детская (возрастная) психология.

Данное издание представляет собой первую попытку в современной отечественной психологической науке создания учебника по детской психологии. Содержание и структура учебника включают существующие зарубежные и отечественные теории, многообразный фактический материал и проблемы, решаемые наукой и практикой в области возрастной психологии.

Учебник предназначен для студентов психологических факультетов университетов, педагогических вузов и колледжей, а также всех тех, кто интересуется вопросами психического развития детей.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Глава I. ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.

1. Исторический анализ понятия "детство"

2. Детство как предмет науки

3. Специфика психического развития ребенка.

4. Стратегии исследования психического развития ребенка

Глава II. ПРЕОДОЛЕНИЕ БИОГЕНЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

1. Биогенетический принцип в психологии

2. Нормативный подход к исследованию детского развития.

3. Отождествление научения и развития

4. Теория трех ступеней детского развития..

5. Концепции конвергенции двух факторов детского развития.

6. Подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка.

Глава III. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ.
1. Теория Зигмунда Фрейда.
2. Развитие классического психоанализа в работах Анны Фрейд.
3. Эпигенетическая теория развития личности. Эрика Эриксона.
Глава IV. ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ
1. Отход от классического бихевиоризма...
2. Воспитание и развитие.
3. Критические периоды социализации.
4. Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения.
5. Роль подражания в формировании нового поведения.
6. Ребенок и взрослый.
7. Семья как фактор развития поведения ребенка
Глава V. УЧЕНИЕ ЖАНА ПИАЖЕ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА
1. Этапы научной биографии.
2. Ключевые понятия концепции Ж. Пиаже.
3. Открытие эгоцентризма детского мышления
4. Открытие стадий интеллектуального развития ребенка.
Глава VI. Л. С. ВЫГОТСКИЙ И ЕГО ШКОЛА
1. Смена научного мировоззрения.
2. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л. С. Выготским.
Глава VII. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА. ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА.
1. Кризис новорожденности
2. Стадия младенчества.
3. Ранний возраст.
4. Кризис трех лет
Глава VIII. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА. ПЕРИОД ДЕТСТВА.
1. Дошкольный возраст.
2. Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению.
3. Младший школьный возраст.
Глава IX. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ В СВЕТЕ РАЗНЫХ КОНЦЕПЦИЙ..

1. Влияние исторического времени.
2. Классические исследования кризиса подросткового возраста.
3. Новые тенденции в изучении отрочества (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович)
Глава X. НЕОКОНЧЕННЫЕ СПОРЫ.
1. П. Я. Гальперин и Ж. Пиаже.
2. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка.
3. Формы и функции подражания в детстве.
4. Проблема общих и специфических закономерностей психического развития слепоглухонемого ребенка.
ЗАКЛЮЧЕНИЕ
Приложение 1. КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА
Приложение 2. ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА (1959)
Вечная признательность Учителям
ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Практически каждый крупный западный университет имеет свой оригинальный вариант. Как правило, это объемные, хорошо иллюстрированные пособия, обобщающие огромное количество научных исследований. Некоторые из них переведены на русский язык. Однако ни в одной из этих понастоящему интересных книг мы не встречаем анализа целостной концепции детского развития, разработанной Л. С. Выготским и его последователями, которая является истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии.

Отсутствие знаний о столь существенной концепции заставляет нас считать, что любой зарубежный учебник не отражает современный уровень психологических знаний о развитии ребенка в полной мере.

Отечественные учебники по детской психологии невелики по объему и бедны иллюстративным материалом. К тому же им тоже присущ содержательный недостаток: обобщая опыт, накопленный в' нашей науке, они дают весьма слабое представление о достижениях современной зарубежной психологии. Предлагаемая вниманию читателя книга и создавалась в основном для того, чтобы восполнить эти пробелы и представить в уравновешенном и полном виде многообразные подходы к пониманию психического развития ребенка,

которые были разработаны в XX веке, то есть за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины. Изложение материала опирается на несколько основных принципов.

Это, прежде всего, принцип историзма, который позволяет как бы нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные периоды времени. В книге анализируется историческое происхождение понятия "детство", прослеживается связь истории детства с историей общества, показываются исторические предпосылки возникновения детской психологии как науки.

Второй принцип, положенный в основу выбора анализируемык концепций детского развития, связан с разработкой и введением в науку новых методов исследования психического развития. Изменения в представлениях о психическом развитии всегда связаны с появлением новых методов исследования. "Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка,-- писал Л. С. Выготский. -- Опереться понастоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение -- значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии аспекте культурного развития". Именно этот принцип, эта установка Л. С. Выготского позволила проанализировать исторический путь детской психологии от первых наивных представлений о природе детства до современного углубленного системного изучения этого феномена. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в бихевиоризме, объяснение развития влиянием факторов среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития -- все эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе отражают сущность и иллюстрируют связь концепций психического развития и методов его исследования.

Третий принцип касается анализа развития основных аспектов человеческой жизни -- эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта. Теория классического психоанализа З. Фрейда развивается в работах М. Клейн и А. Фрейд, а затем переходит в концепцию психосоциального развития жизненного пути личности Э. Эриксона.

Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмысливается в теории социального научения -- самом мощном направлении современной американской психологии развития. Исследования познавательного развития также претерпевают изменения -- наблюдается переход от изучения эпистемического субъекта к изучению конкретного ребенка в реальных условиях его жизни.

На фоне всех этих выдающихся достижений западной психологии все же подлинный революционный переворот в детской психологии совершил Л. С. Выготский. Он предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики, движущих сил психического развития ребенка; он описал стадии детского развития и переходы между ними, выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л. С. Выготский избрал областью своего исследования психологию сознания. Он назвал ее "вершинной психологией" и противопоставил ее трем другим -- глубинной, поверхностной и объяснительной. Л. С. Выготский разработал учение о возрасте как единице детского развития и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологического и средового редукционизма при объяснении детского развития.

Анализ концепции Л. С. Выготского составляет смысловое ядро данной работы. Однако было бы ошибкой считать, что идеи Выготского застыли, превратились в догму, не получили закономерного развития и логического продолжения. Отметим, что не только достоинства, но даже и некоторая ограниченность идей Л. С. Выготского стимулировали развитие отечественной детской психологии. Теоретический анализ идей Л. С. Выготского и его последователей показывает, что существует совсем иная детская психология, до сих пор мало известная большинству психологов.

Большой раздел учебника посвящен характеристике стабильных и критических периодов психического развития ребенка. Здесь анализ фактов детского развития осуществляется на основе учения Л. С. Выготского о структуре и динамике возраста. Структура возраста включает в себя характеристику социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста. В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит в себе противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности.

Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, новая генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст. В этом самодвижении проявляется динамика детского развития. Такова схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни от рождения до подросткового возраста, такова логика их развития.

В заключительном разделе книги рассматриваются некоторые дискуссионные проблемы детской психологии -- о причинах многоликости подражания в детстве, о закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка, об общем и специфическом в развитии нормального и аномального ребенка.

На наш взгляд, такое построение учебника будет способствовать не только усвоению теории, фактов, проблем и методов их изучения, но и развитию научного мышления в области детской психологии.

Данное издание приближено к форме учебника для студентов, изучающих психологию и педагогику. Для каждого раздела указаны возможные темы семинарских занятий, которые преподаватель может более подробно разработать. Темы для самостоятельной работы направлены на расширение общего кругозора учащихся. Рекомендованная литература включает в себя наиболее значимые работы в области детской психологии. Их чтение позволит углубить и расширить знания, представленные в учебнике.

Пользуясь случаем, выражаю глубокую признательность за разного рода помощь студентам и аспирантам, с которыми мне выпало удовольствие работать.

Глава I. ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.

1. Исторический анализ понятия "детство"

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство -- это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие. Д. Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии -это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д. Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек -наиболее совершенное существо в природе.

Однако по состоянию в момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства -- у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

В ходе истории непрерывно росло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад.

Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, который достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаковый?

Детство -- период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху средневековья или в наши дни. Этапы детства человека -продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории отдельных наук, истории умственного развития ребенка, детенышей животных, истории языка. Заостряя внимание именно на истории умственного развития ребенка, следует отличать ее как от развития ребенка в онтогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных современных культурах.

Проблема истории детства -- одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех, не очень частных случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно -предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения людей и животных использовались также в целях колдовства и магии.

Можно сказать, что экспериментальным фактам предшествовала теория. Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина. Ход психического развития ребенка, согласно J1 С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, "имеет совершенно определенный классовый

смысл". Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.

Так, в литературе XIX века многочисленны свидетельства отсутствия детства у пролетарских детей. Например, в исследовании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 году для обследования условий труда на фабриках: дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14-16 часов.

Принято считать, что статус детс1ва пролетарского ребенка формируется лишь в XIX-XX веках, когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд. Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для трудящихся низших слоев общества. Дети в этой среде и, прежде всего, девочки, и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашние работы, некоторые сельскохозяйственные работы). Таким образом, хотя в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения родителей в социальной структуре общества.

"Конвенция о правах ребенка", принятая Юнеско в 1989 г. и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке Земли.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности. Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком Филиппом Ариесом. Благодаря его работам интерес к истории детства в зарубежной психологии значительно возрос, а исследования самого Ф. Ариеса признаны классическими.

Ф. Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем

оно отличалось в различные исторические эпохи. Его исследования в области изобразительного искусства привели его к выводу, что вплоть до XII 1 века искусство не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать.

Детские образы в живописи XIII века встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах. Это ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего. Изображение реальных детей долго отсутствовало в живописи. Никто, очевидно, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные взрослые. Тогда не было знания об особенностях и природе детства. Слово "ребенок" долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Так, характерно, например, что в средневековой Германии слово "ребенок" было синонимом для понятия "дурак".

Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным Безразличие по отношению к детству, по мнению Ф. Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью. Признаком преодоления безразличия к детству, как считает французский демограф, служит появление в XVI веке портретов умерших детей. Их смерть, пишет он, теперь переживалась как действительно невосполнимая утрата, а не как вполне обычное событие. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по живописи, не раньше XV11 века, когда впервые на полотнах художников начинают появляться первые портретные изображения реальных детей. Как правило, это были портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ф. Ариеса, открытие детства началось в XIII веке, его развитие можно проследить в истории живописи XIV-XV1 веков, но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия.

Важным символом изменения отношения к детству служит, по мысли исследователя, одежда В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличающийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. Только в XV1-XVII веках появляется специальная детская

одежда, отличающая ребенка от взрослого Интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2-4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платьица. Иначе говоря, для того, чтобы отличить мальчика от мужчины, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала нашего столетия, несмотря на изменение общества и удлинение периода детства. Отметим, что в крестьянских семьях до революции дети и взрослые одевались одинаково. Кстати, эта особенность до сих пор сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка.

Анализируя портретные изображения детей на старинных картинах и описание детского костюма в литературе, Ф. Ариес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды:

Феминизация -- костюм для мальчиков во многом повторяет детали женской одежды

Архаизация -- одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению со взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи (так у мальчиков появились короткие штаны).

Использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших (крестьянской одежды).

Как подчеркивает Ф. Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе -теперь они начинают занимать важное место в жизни взрослых.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XV1-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость). Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение в росписи колонн Дворца Дожей в Венеции, на многих гравюрах XVI-XIX веков, в живописи, скульптуре В

большинстве этих произведений, подчеркивает Ф. Ариес, возраст человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей Так, например, в росписи Дворца Дожей возраст игрушек символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой; школьный возраст -- мальчики учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать; возраст любви и спорта -- юноши и девушки вместе гуляют на празднике; возраст войны и рыцарства -- человек, стреляющий из ружья; зрелость -- изображены судья и ученый.

Дифференциация возрастов человеческой жизни и в том числе -- детства, по мнению Ф. Ариеса, формируется под влиянием социальных институтов, то есть новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство впервые появляется внутри семьи, где оно связано со специфическим общением -- "нежением" и "балованием" маленького ребенка. Ребенок для родителей -- просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, "семейная" концепция детства. Стремление "наряжать" детей, "баловать" и "нежить" их могло появиться только в семье. Однако такой подход к детям как к "очаровательным игрушкам" не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII века любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Для того, чтобы исправить поведение ребенка, прежде всего необходимо понять его, и научные тексты конца XVI и XV11 веков полны комментариев относительно детской психологии. Отметим, что глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI-XVII веков.

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, проникает в семейную жизнь в XVH1 веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение -- школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению Ф. Ариеса, вывела

детство за пределы первых 2-4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом "детство". Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал "класс". Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства или отрочества.

Таким образом, согласно концепции Ф. Ариеса, понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности.

Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Ариесом с новой формой социальной жизни -- институтом военной службы и обязательной воинской повинности. Это подростковый, или юношеский возраст. Понятие "подросток" привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности, в живописи: "Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII века -- он теперь становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто",-- пишет Ф. Ариес. Типичный образ юноши создает Р. Вагнер в "Зигфриде".

Позже, в XX веке, первая мировая война породила феномен "молодежного сознания", представленного в литературе "потерянного поколения". "Так, на смену эпохе, не знавшей юности,-- пишет Ф. Ариес,-- пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом"... "Все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше." Каждый период, истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: "молодость -- это привилегированный возраст XVII века, детство -- XIX, юность -- XX".

Как видим, исследование Ф.-Ариеса посвящено возникновению понятия о детстве или, говоря иначе, проблеме осознания детства как общественного феномена. Но анализируя концепцию Ф. Ариеса, необходимо помнить психологические законы осознания. Прежде всего, как говорил Л. С. Выготский, "чтобы осознать, нужно иметь то, что должно быть осознано". И далее детально изучая процесс осознания, Ж. Пиаже подчеркивал, что существует неизбежное запаздывание и принципиальное различие между становлением реального явления и его рефлективным отражением.

Детство имеет свои законы и, естественно, не зависит от того, что художники начинают обращать на детей внимание и изображать их на своих полотнах. Если даже признать бесспорным суждение Ф. Ариеса о том, что искусство есть отраженная картина нравов, художественные произведения сами по себе не могут дать всех необходимых данных для анализа понятия детства, и не со всеми выводами автора можно согласиться.

Исследование Ф. Ариеса начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей. Но забота о детях, идея воспитания, разумеется, появились задолго до средних веков. Уже у Аристотеля встречаются мысли, посвященные детям. К тому же работа Ф. Ариеса ограничена исследованием детства только европейского ребенка из высших слоев общества и описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества.

На основании документальных источников Ф. Ариес описывает содержание детства знатных людей. Так, детские занятия Людовика XIII (начало XVII века) могут служить для этого хорошей иллюстрацией. В полтора года Людовик XIII играет на скрипке и одновременно поет. (Музыке и танцам детей знатных семей учили с самого раннего возраста). Это Луи делает еще до того, как его внимание привлекает деревянная лошадка, ветряная мельница, волчок (игрушки, которые дарились детям того времени). Людовику XIII было три года, когда он первый раз участвовал в праздновании Рождества 1604 года, и уже с этого возраста он начал учиться читать, а в четыре года умел писать. В пять -- он играл с куклами и в карты, а в шесть лет -- в шахматы и в теннис. Товарищами по играм у Людовика Х1I1 были пажи и солдаты. С ними Луи играл в прятки и другие игры. В шесть

лет Людовик XIII упражнялся в отгадывании загадок и шарад. В семь лет все изменилось. Детские одежды были оставлены, и воспитание приобрело мужской характер. Он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой езде. С этого времени ему читают литературу педагогического и моралистического типа. В это же время он начинает посещать театр и участвует в коллективных играх совместно со взрослыми.

Но можно привести много других примеров детства. Один из них взят из XX века. Это описание путешествия Дугласа Локвуда вглубь пустыни Гибсона (Западная Австралия) и его встреча с аборигенами племени пинтуби ("поедатели ящериц"). До 1957 г. большинство людей этого племени никогда не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были незначительны, и благодаря этому сохранились в очень большой степени культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей, проходящая в пустыне, сосредоточена на поиске пищи и воды. Женщины племени пинтуби, сильные и выносливые, могли часами идти по пустыне с тяжелым грузом топлива на голове. Детей они рожали, лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имели представления о гигиене, не знали даже причины деторождения. У них не было никакой утвари, кроме деревянных сосудов для воды. В лагере имелось еще два-три копья, несколько палок для выкапывания ямса, жернов для размалывания диких ягод и с полдесятка диких ящериц -- их единственные продовольственные припасы... На охоту все ходили с копьями, которые были сделаны целиком из дерева. В холодную погоду нагота делала жизнь этих людей невыносимой... Не удивительно, что на их телах было столько следов от тлеющих палочек из лагерных костров... Д. Локвуддал аборигенам зеркальце и расческу, и женщины попытались расчесать волосы обратной стороной гребня. Но и после того, как гребень был вложен им в руку в правильном положении, он все равно не влезал в волосы, так как их надо было сначала вымыть, но для этого не хватало воды. Мужчине удалось расчесать свою бороду, женщины же побросали подарки на песок и вскоре о них забыли. "Зеркала,-- пишет Д. Локвуд,-- тоже не имели успеха; хотя прежде эти люди никогда не видели своего отражения. Глава семьи знал, конечно, как выглядят его жены и дети, но никогда не видел собственного лица. Взглянув в зеркало, он удивился и

пристально осмотрел себя в нем... Женщины же при мне посмотрели в зеркало только один раз. Возможно, они принимали изображение за духов и потому пугались".

Спали аборигены, лежа на песке, без одеял или иных покрывал, прижимаясь для тепла к двум свернувшимся калачиком собакам динго. Д. Локвуд пишет, что девочка двух-трех лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной гуаны, которую она сама испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. На бледующее утро Д. Локвуд осмотрел банку. Она была вылизана до блеска. Еще одно наблюдение Д. Локвуда: "Перед рассветом аборигены разожгли костер, чтобы он защитил их от холодных порывов юго-восточного ветра. При свете костра я увидел, как маленькая девочка, еще не умевшая как следует ходить, устроила для себя отдельный костерчик. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветви и согрел ее. Она была без одежды и наверняка страдала от холода и все же не плакала. В лагере было трое маленьких детей, но мы ни разу не слышали их плача".

Подобные наблюдения позволяют более глубоко посмотреть на историю. В сравнении с анализом произведений искусства, с фольклорными и лингвистическими исследованиями этнографический материал дает важные данные об истории развития детства.

На основе изучения этнографических материалов Д. Б. Эльконин показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий'. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. Как подчеркивал

Д. Б. Эльконин, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства, поскольку ребенок еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате этого естественное включение детей в производительный труд отодвигается. По мнению Д. Б. Эльконина, это

удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Ариес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития,, приводящего к "сдвигу во времени вверх" периода овладения орудиями производства. Д. Б. Эльконин блестяще раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста.

Как уже отмечалось, вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в детской психологии в конце 20-х годов XX века и продолжает разрабатываться до сих пор. Согласно взглядам советских психологов, изучать детское развитие исторически значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях. И хотя история детства еще не исследована в достаточной мере, важна сама постановка этого вопроса в психо-, логии XX века. И .если, согласно Д. Б. Эльконину, на многие вопросы теории психического развития ребенка еще нет ответа, то путь решения уже можно представить. И видится он в свете исторического изучения детства.

2. Детство как предмет науки

Наука о психическом развитии ребенка -- детская психология -зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста Вильгельма Прейера "Душа ребенка". В ней В. Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго по появления книги В. Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения

воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX века. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. (Хотя строго говоря, и сейчас есть и скрытые, и явные сторонники этой идеи...). Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии.

Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX века, связаны с интенсивным развитием промышленности, с новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос: как учить и воспитывать детей? Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания -- появились более демократические семьи. Задача понимания ребенка встала на очередь дня. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно -- только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Какое место занимает детская психология в свете других психологических знаний? И. М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов. Известно, что в психологию идеи генетического (от слова -- генезис) исследования проникли очень давно. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимавшегося проблемами общей психологии, который бы одновременно так или иначе не занимался детской психологией. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюлер, К. Кофка, К. Левин, А. Валлон, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, В. М.Бехтерев, Д. М.Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.

Однако, исследуя один и тот же объект -- психическое развитие -генетическая и детская психология представляют собой две разные психологические науки. Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психических процессов. Она отвечает на вопросы, "как происходит то или другое психологическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением,

невольным или произвольным движением, как происходят те процессы, результатом которых является мысль" (И. М. Сеченов). Генетическая психология или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют предмета изучения генетической психологии. Генетические исследования могут быть проведены и на взрослых людях. Известным примером генетического исследования может служить изучение формирования звуковысотного слуха. В специально организованном эксперименте, в котором испытуемые должны были подстраивать свой голос под заданную высоту звука, можно было наблюдать становление способности звуковысотного различия.

Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление -- такова основная стратегия генетической психологии. Путь экспериментального формирования психических процессов впервые был намечен Л. С. Выготским. "Применяемый нами метод,-- писал Л. С. Выготский,-- может быть назван методом экспериментальногенетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития... Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов... Задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам".

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркие представители генетической психологии -- Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин. Их теории, разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии. Известная книга Ж. Пиаже "Психология интеллекта" -- это книга не о ребенке, это книга об интеллекте. П. Я. Гальперин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умственных действий как основы формирования психических процессов. К генетической психологии относится экспериментальное изучение понятий, осуществленное Л. С. Выготским.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа -- это возраст, или период развития. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Возраст, по определению Л. С. Выготского,-- это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития и в некоторых случаях "эпохи", равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возраста не совпадают, Хронологический или паспортный возраст -- лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

В отличие от генетической, детская психология -- учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Поэтому вслед за Л. С. Выготским об этой области психологии правильнее говорить: детская, возрастная психология. Типично детскими психологами были Л. С. Выготский, А. Валлон, З. Фрейд, Д. Б. Эльконин. Как образно говорил Д. Б. Эльконин, общая психология -- это химия психики, а детская психология -скорее физика, так как она имеет дело с более крупными и определенным образом организованными "телами" психики. Когда материалы детской психологии используются в общей психологии, то там они раскрывают химию процесса и ничего не говорят о ребенке.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской психологии исторически менялся. В "настоящее время предмет детской психологии -- раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Продвижение в решении теоретических задач детской психологии расширяет возможности ее практического внедрения. Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать: правильно ли

развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка.

3. Специфика психического развития ребенка.

Что же такое развитие? Чем оно характеризуется? В чем принципиальное различие развития от всяких других изменений объекта? Как известно, объект может изменяться, но не развиваться. Рост, например, это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах "меньше-больше". Это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста -- это процесс количественных изменении внутренней структуры и состава входящих в объект отдельных элементов, без существенных изменений в структуре отдельных процессов. Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л. С. Выготский подчеркивал, что имеются явления роста и в психических процессах. Например, рост запаса слов без изменения функций речи.

Но за этими процессами количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в самом организме. Например, созревают железы внутренней секреции, и в физическом развитии подростка происходят глубокие изменения. В подобных случаях, когда происходят существенные изменения в структуре и свойствах явления, мы имеем дело с развитием.

Развитие, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи описали основные признаки развития. Наиболее важные среди них: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта. В качестве

психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на положение под грудью и комплекса оживления; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового строения сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

Как показал Л. С. Выготский, существует много различных типов развития. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, то есть определить специфику психического развития среди других процессов развития. Л. С. Выготский различал: /^реформированный и непреформированныи типы развития. Преформированныи тип -- это такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как те стадии, которые явление (организм) пройдет, так и тот конечный результат, который явление достигнет. Здесь все дано с самого начала. Пример -эмбриональное развитие. Несмотря на то, что эмбриогенез имеет свою историю (наблюдается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая новая стадия оказывает влияние на предшествующие стадии), но это не меняет типа развития. В психологии была попытка представить психическое развитие по принципу эмбрионального развития. Это концепция Ст. Холла. В ее основе лежит биогенетический закон Геккеля: онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Психическое развитие рассматривалось Ст. Холлом как краткое повторение стадий психического развития животных и предков современного человека.

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. К нему же относится развитие Галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу процессов. Непреформированный путь развития не предопределен заранее. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть. Детское развитие -- это Непреформированный тип развития, но это совершенно особый процесс -- процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая

существует на данном уровне развития общества (Как сказал поэт: "Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир"). В этом особенность детского развития. Его конечные формы не даны, а заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Согласно Л. С. Выготскому, процесс психического развития -- это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Задача детского психолога -- проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества. Но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие. Поэтому внутри непреформированного типа развития психическое развитие ребенка это особый процесс. Процесс онтогенетического развития -- процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме усвоения.

4. Стратегии исследования психического развития ребенка

Уровень развития теории определяет стратегию исследования в науке. Это полностью относится и к детской психологии, где уровень теории формирует цели и задачи этой науки. Сначала задача детской психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала стратегия наблюдения. Конечно, уже тогда исследователи пытались понять движущие силы развития, и каждый психолог об этом мечтал. Но для решения этой задачи не было объективных возможностей... Стратегия наблюдения реального хода детского развития в тех условиях, в которых оно стихийно складывается, привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и в конце концов понять его причину.

Для решения этих задач психологи использовали стратегию естественно-научного констатирующего эксперимента, который позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание Обе стратегии -- наблюдение и констатирующий эксперимент -- широко распространены в детской психологии. Но их ограниченность

становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию движущих причин психического развития человека. Это происходит потому, что ни наблюдение, ни констатирующий эксперимент не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

В настоящее время интенсивно разрабатывается новая стратегия исследования -- стратегия формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами Именно потому, что стратегия формирования психических процессов приводит к намеченному результату, можно судить о его причине. Таким образом, критерием для выделения причины развития может служить успешность формирующего эксперимента.

Каждая из названных стратегий имеет свою историю развития. Как уже говорилось, детская психология начиналась с простого наблюдения. Огромный фактический материал о развитии ребенка в раннем возрасте был собран родителями, известными психологами в результате длительных наблюдений развития собственных детей (В Прейер, В. Штерн, Ж. Пиаже, Н. А. Рыбников, Н. А. Менчинская, А. Н. Гвоздев, В. С. Мухина, М. Кечки и др.). Н.А. Рыбников в работе "Детские дневники как материал по детской психологии" (1946) дал исторический очерк этого основного метода изучения ребенка. Анализируя значение первых зарубежных дневников (И. Тэн, 1876;

Ч Дарвин, 1877; В. Прейер, 1882), появление которых стало поворотным пунктом в развитии детской психологии, Н. А. Рыбников отмечал, что русские психологи по праву могут претендовать на первенство, поскольку А.С. Симонович уже в 1861 г. вела систематические наблюдения за речевым развитием ребенка от его рождения до 17 лет.

Длительное систематическое наблюдение за одним и тем же ребенком, ежедневная регистрация поведения, доскональное знание всей истории развития ребенка, близость к ребенку, хороший эмоциональный контакт с ним -- все это составляет положительные стороны проводившихся наблюдений. Однако наблюдения разных авторов проводились с разными целями, поэтому их трудно сопоставлять друг с другом. К тому же, как правило, в первых дневниках отсутствовала единая техника наблюдений, и их интерпретация часто носила субъективный характер Например,

нередко уже при регистрации описывали не сам факт, а отношение к нему.

Советский психолог М. Я. Басов разработал систему объективного наблюдения -- этого основного, с его точки зрения, метода детской психологии. Подчеркивая значение естественности и обычности условий наблюдения, он описал как карикатурную такую ситуацию, когда в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет свой взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает. "Сколько бы ребенок ни изменял своего положения, как бы он ни перемещался в окружающем пространстве, взор наблюдателя, а иногда и он всей своей персоной следует за ним и все чтото высматривает, при этом все время молчит и чтото пишет" М. Я. Басов правильно считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий и обучающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

В настоящее время большинство психологов к методу наблюдения как основному способу исследования детей относятся скепгически. Но, как часто говорил Д. Б. Эльконин, "острый психологический глаз важнее глупого эксперимента". Экспериментальный метод тем и замечателен, что он "думает" за экспериментатора. Факты, полученные методом наблюдения, очень ценны. В. Штерн в результате наблюдений за развитием своих дочек подготовил двухтомное исследование о развитии речи. А. Н. Гвоздев также опубликовал двухтомную монографию о развитии речи детей на основе наблюдений за развитием своего единственного сына.

В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н. М. Щелованова была создана клиника нормального развития детей. Там наблюдали за ребенком 24 часа в сутки и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первый год жизни ребенка. Общеизвестно, что концепция развития сенсомоторного интеллекта была построена Ж. Пиаже на основе наблюдений за тремя своими детьми. Длительное (на протяжении трех лет) изучение подростков из одного класса позволило Д. Б. Эльконину и Т. В. Драгуновой дать психологическую характеристику подросткового возраста. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечки, наблюдая развитие собственных детей, проследили, как происходит дифференциация социальной позиции ребенка в условиях семьи. В. С. Мухина впервые описала развитие поведения

двух сыновей-близнецов. Эти примеры можно продолжить, хотя уже из сказанного ясно, что метод наблюдения как начальный этап исследования не изжил себя и к нему нельзя относиться пренебрежительно. Важно, однако, вместе с тем помнить, что с помощью этого метода можно выявить только явления, внешние симптомы развития.

В начале века были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития детей. Министерство просвещения Франции заказало известному психологу А. Бине разработку методики отбора детей в специальные школы. И уже с 1908 года начинается тестовое обследование ребенка, появляются измерительные шкалы умственного развития. А. Бине создал метод стандартизированных задач для каждого возраста. Немного позднее американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффициента интеллекта.

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития -психические способности с помощью специальных задач (тестов) могут быть воспроизведены и измерены. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 30-е годы советский психолог В. И. Аснин подчеркивал, что условием надежности психологического эксперимента служит не средний уровень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает. Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено, и в научной психологии им практически не пользуются.

С помощью метода тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью метода "поперечных" срезов. При таком измерении процесс развития

выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты.

Заметив недостатки метода срезов для изучения процесса развития, исследователи дополнили его методом лонгчтюдинального ("продольного") изучения одних и тех же детей на протяжении длительного времени. Это дало некоторое преимущество -- появилась возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и установить, соответствует ли его развитие возрастной норме или же оно выше или ниже среднего уровня. Лонгитюди^альный метод позволил обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. Однако, и этот метод не свободен от недостатков. Получив две точки на кривой развития, все равно нельзя ответить на вопрос, что же между ними происходит. Этот метод также не дает возможности проникнуть за феномены, понять механизм психических явлений. Факты, добытые этим методом, могут быть объяснены различными гипотезами. Отсутствует необходимая точность в их интерпретации. Таким образом, при всех тонкостях экспериментальной методики, которые обеспечивают надежность эксперимента, стратегия констатации не дает ответа на главный вопрос: что происходит между двумя точками на кривой развития? На этот вопрос может ответить только стратегия экспериментального формирования психических явлений.

Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л. С. Выготскому. Он применил свою теорию об опосредованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. По рассказам очевидцев, Л. С. Выготский мог продемонстрировать перед большой аудиторией запоминание около 400 случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательные средства -- связывал каждое слово с одним из волжских городов. Затем, следуя мысленно вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциированному с ним городу. Этот метод был назван Л. С. Выготским экспериментально-генетическим методом, который позволяет выявить качественные особенности развития высших психических функции.

Стратегия формирования психических процессов приобрела в конце концов большое распространение в советской психологии.

Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом:

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения, без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

Теория деятельности А. Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз -- от деятельности к функции.

Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина:

формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако, все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом7 Проблема соотношения экспериментального генеза с реальным генезом -- одна из самых серьезных и до сих пор нерешенных. На ее значение для детской психологии указывали А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоциональноволевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

Концепция учебной деятельности -- исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни -- путем создания экспериментальных школ.

Теория "первоначального очеловечивания" И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

Стратегия формирования психических процессов -- одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря стратегии формирования психических процессов удается

проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его природы.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Детство как социальноисторический феномен

Причины возникновения детской психологии как науки

Исторические изменения предмета детской (возрастной) психологии

Понятие "развитие" и его критерии применительно к развитию ребенка

Стратегии, методы и методики исследования развития ребенка.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Подберите примеры специфики детства в отечественной культуре.

Рассмотрите "Конвенцию о правах ребенка" с позиций исторического подхода к анализу детства

Приведите конкретные примеры использования различных стратегий и методов в исследовании ребенка

ЛИТЕРАТУРА

Ленин В И Об условиях надежности психологического эксперимента Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч. I, М., 1980.

Выготскии Л. С Собрание сочинений. Т.3, М , 1983, с. 641

Гальперин П Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления //Вопросы психологии, 1966, No 4. Конвенция о правах ребенка (см приложение)

Ключевский 8 О. Портреты исторических деятелей. М , 1993

Эльконин Б Д Введение в психологию развития М., 1995.

Глава II. ПРЕОДОЛЕНИЕ БИОГЕНЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

1. Биогенетический принцип в психологии

Педагогика беспрерывно обращалась к детской психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, делавшиеся детской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний. Сначала детская психология была описательной, феноменалистической наукой, не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и

медицина, переходила от симптомов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Как уже отмечалось, изменения в представлениях о психическом развитии ребенка были всегда связаны с разработкой новых методов исследования. "Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка",-- писал Л. С. Выготский. Важно подчеркнуть, что речь идет именно о методе, .ибо конкретная методика, по мысли Л. С. Выготского, может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания частной проблемы, от характера исследования, от личности испытуемого.

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

К числу ранних психологических теорий относится концепция рекапитуляции. Э. Геккель сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог Ст. Холл считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. По его мнению, дети часто просыпаются ночью в страхе, даже в ужасе и после долго не могут уснуть. Он объяснял это атавизмом: ребенок попадает в давно прошедшую эпоху, когда человек один спал в лесу, подвергаясь всяким опасностям, и внезапно пробуждался. Ст. Холл считал, что игра ребенка -- это необходимое упражнение для полной утраты рудиментарных и теперь уже бесполезных функций; ребенок упражняется в . них подобно головастику, который непрерывно двигает своим хвостом, чтобы он отвалился. Ст. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное творчество в истории человечества.

Эти положения Ст. Холла, естественно, вызвали критику у многих психологов. Так, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что подобные аналогии несостоятельны: взрослый человек, как бы примитивен он ни. был, вступает в отношения с природой, в борьбу за существование как готовый, созревший индивид; у ребенка совсем другие отношения

с окружающей действительностью. Поэтому то, что кажется похожим, вызвано другими причинами, представляет собой другой феномен. "Было бы антиэволюционно заставлять ребенка переживать все заблуждения человеческого интеллекта",-- остроумно заметил другой ученый, П. П. Блонский.

Однако под влиянием работ Ст. Холла изучение детской психологии многих привлекло и приняло необычайно широкие масштабы. "В Америке любят все делать широко!" -- писал швейцарский психолог Э. Клапаред. Чтобы быстрее достичь желаемой цели и получить большой фактический материал, началась разработка разнообразных анкет, польза от которых часто бывала сомнительной. Учителя не успевали отвечать на опросные листы, рассылаемые педагогическими журналами, и за это их осуждали, считая отсталыми. "Но наука не создается так быстро, как строятся города, даже в Америке, и ошибки этой лихорадочной и искусственной деятельности скоро дали себя знать",-- уже в то время констатировал Э. Клапаред..

Теоретическая несостоятельность концепции рекапитуляции в психологии была признана раньше, чем появилось критическое отношение к этой концепции в эмбриологии. И. и. Шмальгаузен показал, что в филогенезе происходит решающая перестройка всего эмбриогенеза в целом, происходит опускание вниз решающих моментов развития. Критика Э. Геккеля, основанная на громадном фактическом материале, поднимает проблему истории эмбриогенеза.

Несмотря на ограниченность и наивность концепции рекапитуляции, биогенетический, принцип в психологии интересен тем, что это был поиск закона. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, это была неверная теоретическая концепция, но это была именно теоретическая концепция. И если бы ее не было, еще долго не было бы и других теоретических концепций. В концепции Ст. Холла впервые была сделана попытка показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь, которая до сих пор недостаточно прослежена.

Теория рекапитуляции недолго оставалась в центре внимания ученых, но идеи Ст. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников -- А. Гезелла и Л. Термена.

2. Нормативный подход к исследованию детского развития.

А. Гезелл, как и многие другие крупные психологи, получил педагогическое и медицинское образование и затем более тридцати лет работал в Иельской психоклинике, на основе которой позже был создан теперь хорошо известный Гезелловский институт детского развития. Там по сей день изучается онтогенез психики, проводятся клинические и педагогические исследования. Значителен вклад А. Гезелла в детскую психологию. Он разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях (формы и разных форм патологии) с применением кино-фоторегистрации возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупроницаемое стекло (знаменитое "зеркало Гезелла").

А. Гезелл ввел в психологию метод лонгитюдинального, продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он изучал монозиготных близнецов и одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. В последние годы жизни А. Гезелл исследовал психическое развитие слепого ребенка для того, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития. В клинической практике широко применяется составленный А. Гезеллом Атлас поведения младенца, содержащий 3200 (!) фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет.

Однако в своих исследованиях А. Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому увеличению, "приросту поведения", не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, подчеркивал зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, А. Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с Возрастом: чем моложе ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Но что скрывается за изменением темпа развития? В работах А. Гезелла трудно найти ответ на этот вопрос. Это и понятно, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и

продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Работы' А. Гезелла бьши критически проанализированы Л. С. Выготским, который назвал концепцию А. Гезелла "теорией эмпирического эволюционизма", раскрывающей социальное развитие ребенка как простую разновидность биологического, как приспособление ребенка в своей среде. Однако призыв А. Гезелла к необходимости контроля за нормальным ходом психического развития ребенка и созданная им феноменология развития (роста) от рождения до 16 лег не потеряли своего значения до сих пор.

Л. Термен в 1916 г. стандартизировал на американских детях тесты А. Бине и, расширив шкалу, создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей, ввел понятие коэффициента интеллектуальности (1Q) и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что он остается постоянным на протяжении жизни. С помощью тестов им была получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные исследования, которые ставили своей задачей выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей. Л. Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдинальных исследований, которое продолжалось в течение пятидесяти лет. В 1921 г. Л. Термен отобрал 1500 одаренных детей, коэффициент интеллекта которых был 140 и выше, и проследил их развитие. Исследование закончилось в середине 70-х годов уже после смерти Л. Термена. Вопреки ожиданиям, ни к чему существенному, кроме самых тривиальных выводов, это исследование не привело. По мнению Л. Термена, "гений" ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и более высокими достижениями в области образования, чем в остальной популяции.

Термен считал одаренным ребенка с высоким коэффициентом интеллекта. Психологи более молодого поколения (Дж. Гилфорд, Э. Торренс и др.) указали на глубокие различия между показателями интеллекта и креативностью. Основой для такого различения послужило описание Гилфордом конвергентного и дивергентного мышления.

Конвергентное мышление -- решение задачи, имеющей один правильный ответ. Дивергентное мышление -- решение задачи, имеющей множество ответов в случае, когда ни один из ответов не может считаться единственно правильным. Важнейшие компоненты дивергентного мышления: число ответов в течение определенного промежутка времени, гибкость, оригинальность.

На, основе идей Гилфорда Торренс и его коллеги разработали в Миннесотском университете тесты творческого мышления (МТТМ) и применили их в исследовании нескольких тысяч школьников. Эти исследования показали, что дети с развитыми творческими способностями могут иметь значительно более низкие показатели коэффициента интеллекта по сравнению со своими сверстниками. Если оценивать степень креативности детей на основе тестов на интеллектуальность, подчеркивал Торренс, придется исключить из рассмотрения около 70 процентов наиболее одаренных детей. Этот процентный показатель устойчив и практически не зависит ни от метода измерения интеллекта, ни от образовательного уровня испытуемых.

Был разработан обширный проект исследования таланта. Программа исследований: изучение соотношений между интеллектом и креативностью; выявление особенностей личности креативных детей; изучение факторов окружения, влияющих на развитие творческих способностей: отношение между родителями и детьми, порядок рождения и половые различия; отношения между одаренными детьми и их сверстниками; социальные и культурные факторы.

В результате огромной работы удалось с достоверностью установить лишь то, что креативность проявляется неравномерно: с интервалом в четыре года (5. 9, 13, 17 лет) исследователи единодушно отмечают спад креативности у испытуемых и связывают его с социальными и биологическими факторами.

Ориентация на достижение успеха, стремление к стереотипности и конформизму в поведении, боязнь задавать вопросы, противопоставление работы как серьезной деятельности и игры как развлечения -- все это тормозит развитие креативности.

Использование награды за необычные ответы, соревнование между детьми, специальная тренировка и упражнение умственных способностей -- стимулирует ее.

В добавление к мнению Термена, считавшего, что одаренного человека характеризует упорство в доведении дела до конца, целеустремленность, уверенность в себе и свобода от лишних, отягчающих переживаний, Торренс отмечает, что одаренные дети более социально общительны, дружелюбны, сердечны и в то же время более одиноки. Они отличаются значительно более ярким самосознанием и чувством юмора. Эти дети более реактивны к раздражителям, независимы и чужды конформизму, устойчивы к стрессу и более подвержены эдипову комплексу.

Все это вместе взятое рисует сложную картину психической организаций одаренного ребенка', и, как отмечают сами американские авторы, эта картина носит пока несколько несвязный и туманный характер. Отсюда -- необходимость дальше разрабатывать тесты на креативность для совершенствования их прогностической ценности, выявлять показатели будущих креативных способностей уже у младенцев, глубже изучать влияние социальных, культурных и ситуационных (особенности личности родителей, их "образ жизни", домашняя обстановка) факторов, которые, взаимодействуя с врожденными характеристиками, стимулируют или подавляют творческое самовыражение ребенка.

Вклад А. Гезелла и Л. Термена в детскую психологию состоит в том, что они положили начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины, которая описывает достижения ребенка в процессе роста и развития и на их основе строит разнообразные психологические шкалы. Отмечая важные результаты исследований этих ученых, необходимо подчеркнуть, что основной упор они делали на роль наследственного фактора для объяснения возрастных изменений.

Нормативный подход в исследовании детского развития составляет, по существу, классическое американское направление в изучении детства. В рамках нормативной традиции следует искать истоки интереса американской психологии к проблемам "принятие роли" и "развитие личности": так, в ней были впервые проведены исследования таких важных условий развития, как пол ребенка и порядок рождения. В 40-х и 50-х годах были начаты нормативные исследования эмоциональных реакций у детей (А. Джерсилд и др.).

Новый интерес к нормативному изучению детей разного пола возник в середине 70-х годов (Е. Макоби и К. Жаклин). Всемирно известные исследования интеллектуального развития ребенка, проведенные Ж. Пиаже на протяжении нескольких десятилетий, проверялись, осмысливались и ассимилировались в рамках американской нормативной традиции (Дж. Брунер, Г. Бейлин, Дж. Вулвилл, М. Лорандо, А. Пинар, Дж. Флейвелл, Д. Элкинд, Б. Уайт и др.).

В 60-е годы в нормативных исследованиях произошли новые изменения. Если раньше усилия ученых были направлены на поиск ответа на вопрос: "Как ребенок себя ведет?", то теперь встали новые вопросы: "При каких условиях^", "Каковы следствия развития?" Изменение аспектов исследования, постановка новых вопросов повлекли за собой развертывание эмпирических исследований, которые привели к открытию новых феноменов развития ребенка. Так, были описаны индивидуальные варианты последовательности появления поведенческих актов, феномены визуального внимания у новорожденных и младенцев, роль стимуляции в повышении и замедлении познавательной активности. Были изучены отношения между матерью и младенцем не только у человека, но и у животных (обезьян). Но обилие новых фактов до сих пор не привело к решению основных нормативных вопросов: как и при каких условиях происходит психическое развитие ребенка? По мнению самих американских психологов, вопросы стали еще более неразрешимыми, в их решении, по словам Р. Сирса, не было видно просвета.

3. Отождествление научения и развития

Другой подход к анализу проблемы развития, имеющий не менее длительную историю, чем только что изложенный, связан с общими установками бихевиоризма. Это направление имеет глубокие корни в эмпирической философии и наиболее соответствует американским представлениям о человеке: человек есть то, что делает из него окружение, его среда. Это направление в американской психологии, для которого понятие развития отождествляется с понятием научения, приобретения нового опыта. Большое влияние на разработку этой концепции оказали идеи И. П. Павлова. Американские психологи восприняли в учении И. П. Павлова идею о том, что приспособительная деятельность характерна для всего живого.

Обычно подчеркивают, что в американской психологии был ассимилирован павловский принцип условного рефлекса, который послужил толчком для Дж. Уотсона к разработке новой концепции психологии. Это слишком общее представление. В американскую психологию вошла сама идея проведения строгого научного эксперимента, созданного И. П. Павловым еще для изучения пищеварительной системы. Первое описание И. П. Павловым такого эксперимента было в 1897 г., а первая публикация Дж. Уотсона -в 1913 г.

Уже в первых экспериментах И. П. Павлова с выведенной наружу слюнной железой была реализована идея связи зависимых и независимых переменных, которая проходит через все американские исследования поведения и его генеза не только у животных, но и у человека. Такому эксперименту присущи все достоинства настоящего естественно-научного исследования, которое так высоко ценится до сих пор в американской психологии: объективность, точность (контроль всех условий), доступность для измерения. Известно, что И. П. Павлов настойчиво отвергал любые попытки объяснить результаты опытов с условными рефлексами ссылками на субъективное состояние животного. Дж. Уотсон начал "свою" научную революцию, выдвинув лозунг: "Хватит изучать то, что человек думает; давайте изучать то, что человек делает!"

Американские ученые восприняли феномен условного рефлекса как некое элементарное явление, доступное анализу, нечто вроде строительного блока, из множества которых может быть построена сложная система нашего поведения. Гениальность И. П. Павлова, по мнению американских коллег, состояла в том, что ему удалось показать, как простые элементы могут быть изолированы, подвергнуты анализу и проконтролированы в лабораторных условиях. Разработка идей И. П. Павлова в американской психологии заняла несколько десятилетий, и каждый раз перед исследователями выступал один из аспектов этого простого, но вместе с тем еще не исчерпанного в американской психологии явления -феномена условного рефлекса.

В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. Так возникла ассоцианистическая концепция научения (Дж. Уотсон, Э.

Газри). Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла концепция научения, в которой главный акцент был сделан на значении подкрепления. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера. Поиски ответов на вопрос о том, зависит ли научение, то есть установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль, получивших в американской психологии название драйва, привели к более сложным теоретическим концепциям научения -- концепциям Н. Миллера и К. Халла. Две последние концепции подняли американскую теорию научения до такой степени зрелости, что она готова была ассимилировать новые европейские идеи из области гештальтпсихологии, теории поля и психоанализа. Именно здесь наметился поворот от строгого поведенческого эксперимента павловского типа к изучению мотивации и познавательного развития ребенка.

Позднее всего американские ученые обратились к анализу ориентировочного рефлекса как необходимого условия выработки новой нервной связи, новых поведенческих актов. В 50-х-бО-х годах значительное влияние на эти исследования оказали работы советских психологов, и особенно, исследования Е. Н. Соколова и А. В. Запорожца. Большой интерес вызвало изучение таких свойств стимула, как интенсивность, сложность, новизна, цвет, неопределенность и др., выполненное канадским психологом Д. Берлайном. Однако Д. Берлайн, как и многие другие ученые, рассматривал ориентировочный рефлекс именно как рефлекс -- в связи с проблемами нейрофизиологии мозга,, а не с позиций организации и функционирования психической деятельности, с позиций ориентировочноисследовательской деятельности.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента -- идея построения нового поведенческого акта в лаборатории, на глазах экспериментатора. Она вылилась в идею "технологии поведения", его построения на основе положительного подкрепления любого выбранного по желанию экспериментатора поведения акта (Б: Скиннер). Столь механический подход к поведению полностью

игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия.

Доведенная в концепции Б. Скиннера до своего логического конца механистическая трактовка поведения человека не могла не вызвать бурного возмущения многих гуманистически настроенных ' ученых.

-- "Скиннер? О, да это тот самый, который думает, что люди -- это крысы в клетках;

-- По Скиннеру, мы все под контролем, куклы, и какой-то хозяйский ум дергает наши веревочки;

-- Скиннер не приемлет человеческих чувств и эмоций, он слишком хладнокровен. Кроме того, он говорит, что нет таких вещей, как свобода и достоинство".

Известный представитель гуманистической психологии К. Роджерс противопоставлял Б. Скиннеру свою позицию, подчеркивая, что свобода -- это осознание того, что человек может жить сам, "здесь и теперь", по собственному выбору. Это мужество, которое делает человека способным вступать в неопределенность неизвестного, которую он выбирает сам. Это понимание смысла внутри самого себя. Человек, считает К. Роджерс, который глубоко и смело выражает свои мысли, приобретает свою собственную уникальность, ответственно "выбирает сам себя". Он может иметь счастье выбрать среди сотни внешних альтернатив, или несчастье не иметь ничего. Но во всех случаях его свобода тем не менее существует.

Атака на бихевиоризм и, особенно, на те его стороны, которые наиболее близки психологии развития, начавшаяся в американской науке в 60-х годах, проходила по нескольким направлениям. Одно из них касалось вопроса о том, как следует собирать экспериментальный материал. Дело в том, что опыты Б. Скиннера выполнялись часто на одном или нескольких испытуемых. В современной психологии многие исследователи считают, что закономерности поведения могут быть получены только путем просеивания индивидуальных различий и случайных отклонений. Этого можно достичь лишь путем усреднения поведения многих испытуемых. Такая установка послужила причиной еще большего расширения масштабов исследования, разработки специальных приемов количественного анализа данных, поиска новых путей исследования научения, а вместе с ним и исследования развития.

4. Теория трех ступеней детского развития..

Исследователи в европейских странах в большей степени были заинтересованы в анализе качественных особенностей процесса развития. Их интересовали стадии или этапы развития поведения в фило- и онтогенезе. Так, после работ И. П. Павлова, Э. Торндайка, В. Келлера австрийский психолог К. Бюлер предложил теорию трех ступеней развития: инстинкт, дрессура, интеллект. К. Бюлер связывал эти ступени, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия,) связанного с действием. В ходе эволюции поведения отмечается I переход удовольствия "с конца на начало". По его мнению, первый і этап -- инстинкты -- характеризуются тем, что наслаждение наступает в результате удовлетворения инстинктивной потребности, то есть после выполнения действия. На уровне навыков удовольствие переносится на самый процесс совершения действия. Появилось понятие: "функциональное удовольствие". Но существует еще предвосхищающее удовольствие, которое появляется на этапе интеллектуального решения задачи. Таким образом, переход удовольствия "с конца на начало", по К. Бюлеру,-- основная движущая сила развития поведения. К. Бюлер перенес эту схему на онтогенез. Проводя на детях , эксперименты, подобные тем, которые В. Келер проводил на шим- і панзе, К. Бюлер заметил сходство примитивного употребления орудий ' у человекоподобных обезьян и ребенка, и поэтому сам период прояв- ! ления первичных форм мышления у ребенка он назвал "шимпанзе-подобным возрастом". Изучение ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента было важным шагом к созданию детской психологии как науки. Заметим, что незадолго до этого В. Вундт писал, что детская психология вообще невозможна, так как ребенку недоступно самонаблюдение.

К. Бюлер никогда не причислял себя к биогенетистам. В его работах можно найти даже критику биогенетической концепции. Однако его взгляды -- еще более глубокое проявление концепции рекапитуляции, так как этапы развития ребенка отождествляются со ступенями развития животных. Как подчеркивал Л. С. Выготский, К. Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социально-культурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития ребенка. К.Бюлер разделял с почти всей

современной ему детской психологией односторонний и ошибочный взгляд на психическое развитие как на единый и притом биологический по своей природе процесс.

Много позднее критический анализ концепции К. Бюлсра был дан К. Лоренцем. Он указал, что представление К. Бюлера о надстройке в процессе филогенеза высших ступеней поведения над низшими противоречит истине. По мнению К. Лоренца, это три независимые друг от друга, возникающие на определенном этапе животного царства линии развития. Инстинкт не подготавливает дрессуры, дрессура не предшествует интеллекту. Развивая мысли К. Лоренца, Д. Б. Эльконин подчеркивал, что между стадией интеллекта и стадией дрессуры нет непроходимой грани. Навык -- это форма существования интеллектуальным образом приобретенного поведения, поэтому может быть иная последовательность развития поведения: сначала интеллект, а затем навык. Если это верно для животных, то тем более это верно для ребенка. В развитии ребенка условные рефлексы возникают на второй-третьей неделе жизни. Нельзя назвать ребенка инстинктивным животным -- ребенка надо учить даже сосать К. Бюлер глубже, чем Ст. Холл, стоит на позициях биогенетического подхода, так как распространяет его на весь животный мир. И хотя теория К. Бюлера сегодня уже не имеет сторонников, ее значение в том, что она, как справедливо подчеркивал Д. Б. Эльконин, ставит проблему истории детства, истории постнатального развития.

Истоки возникновения человечества утеряны, также утеряна и история детства. Памятники культуры в отношении детей бедны. Правда, послужить материалом для исследования может то, что народы развиваются неравномерно. В настоящее время есть племена и народы, которые находятся на низком уровне развития. Это открывает возможность проведения сравнительных исследований для изучения закономерностей психического развития ребенка.

Исследования антропологов и этнографов XIX-XX веков показывают, что ребенок с самого -раннего детства -- в подлинном смысле слова член общества. Он рано становится реальной частью производительных сил общества, и к нему относятся как к работнику. Так, например, известный исследователь аборигенов Австралии Фредерик Роуз, сообщает, что девушки некоторых австралийских племен выходят замуж в возрасте 8-9 лет, то есть до наступления

половой зрелости. Этот парадокс объясняется тем, что аборигены относятся к браку совершенно иначе, чем европейцы. Ф. Роуз писал, что причина женитьбы мужчины на девушке, еще не достигшей половой зрелости, была экономической. Девочка входила в коллектив жен и обучалась у них выполнять возложенные на нее хозяйственные функции. Цель включения девушки в таком раннем возрасте в коллектив жен состояла не в немедленном предоставлении мужу дополнительных половых контактов, а в обучении ее старшими женами в той среде, где ей в будущем предстояло выполнять социальные и экономические задачи. Точно также многодетная семья, как подчеркивал Д. Б. Эльконин, имела не только биологические, но и социальные причины. Содержание детства, считал он, определяется тем положением, которое ребенок занимает в системе общественных отношений, оно различно в разные исторические эпохи.

Историческое происхождение периодов детства свидетельствует о невозможности применения биогенетического принципа к характеристике детства. Преодоление биогенетических подходов к психике, ее развитию у ребенка происходило довольно длительное время.

5. Концепции конвергенции двух факторов детского развития.

В опытах Э. Торндайка (исследование приобретенных форм поведения), в исследованиях И. П. Павлова (изучение физиологических механизмов научения) подчеркивалась возможность возникновения на инстинктивной основе новых форм "поведения. Было показано, что под влиянием среды наследственные формы поведения обрастают приобретенными умениями и навыками. В результате этих исследований появилась уверенность в том, что все в поведении человека может быть создано, лишь бы для этого были соответствующие условия. Однако здесь вновь возникает старая проблема: что в поведении от биологии, от инстинкта, от наследственности и что -- от среды, от условий жизни? Философский спор нативистов ("существуют врожденные идеи") и эмпириков ("человек -- чистая доска") связан с решением этой проблемы.

Вопрос о том, оправдывается ли теория эмпиризма или теория нативизма при объяснении феноменов детского развития, интересовал одного из основоположников гештальт-психологии -- К. Коффку. В своих исследованиях детского развития К. Коффка выступил против

витализма К. Бюлера и механицизма Э. Торндайка . По его мнению, система внутренних условий совместно с системой внешних условий определяет наше поведение. Поэтому развитие заключается не только в созревании, но и в обучении. К. Коффка считал, что поведение только тогда будет полностью описано, когда будут известны обе его стороны, и только такое описание позволит перейти к объяснению поведения. По мнению К. Коффки, надо изучать не только то, что ребенок делает, его внешнее поведение, но и его внутренний мир -- мир его переживаний. Это и есть основной метод исследования К. Коффки, названный им психофизическим.

Вчтализм -- учение о несводимости высших форм поведения к низшим. К. Бюлер рассматривает развитие как "ряд внутренне не связанных друг с другом ступеней, которые не могут быть охвачены единым принципом". Механицизм -сведение сложного к простому. Э. Торндайк считает, что новое поведение возникает по принципу случайных действий, которые отбираются в соответствии с законом эффекта.

Психофизический метод имеет форму эксперимента. Исследователь создает ситуацию, по возможности, измеряемую, то есть соответствующую требованиям естественнонаучного эксперимента. Затем он изучает поведение испытуемого, планомерно изменяя ситуацию и исследуя изменения в его поведении. В дополнение к этому экспериментатор должен учитывать сообщаемые испытуемым переживания, которые возникли у него в ходе эксперимента.

Для объяснения психологических явлений К. Коффка ввел новый принцип -принцип структурности. Он, с точки зрения К. Коффки, в одинаковой мере применим для раскрытия сущности инстинкта, дрессуры и интеллекта. К. Коффка обнаруживает его в поведении животных и в поведении ребенка. Он охватывает этим принципом и самые простые рефлексы новорожденного, и сложные формы детской игры, и обучение в школьном возрасте... Перечисление здесь можно остановить, ибо когда одним и тем же принципом .объясняются столь разнородные явления, он становится бессодержательными практически ничего не объясняет. Как писал Л. С. Выготский, "преодоление механицизма достигается у Коффки путем введения интеллектуалистического принципа. Коффка преодолевает механицизм

уступками витализму, признавая, что структура изначальна, а витализм -- уступками механицизму, ибо механицизм означает не только сведение человека к машине, но и человека к животному". "Тем не менее,-подчеркивал далее Л. С. Выготский,-- структурный принцип оказывается исторически более прогрессивным, чем те понятия, которые он в ходе развития нашей науки заменил. Поэтому на пути к исторической концепции детской психологии мы должны диалектически отрицать структурный принцип, что означает одновременно: сохранить и преодолеть его".

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития -- наследственная одаренность или окружающая среда -- привел к теории конвергенции этих двух факторов. Основоположник ее -- В. Штерн. Он считал, что психическое развитие -- это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это -- результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит в ней извне и что изнутри? Потому что в ее проявлении действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

За проблемой соотношения двух факторов, которые влияют на процесс психического развития ребенка, чаще всего скрывается предпочтение фактора наследственной предопределенности развития. Но даже и в том случае, когда исследователи подчеркивают примат среды над наследственным фактором, им не удается преодолеть биологизаторский подход к развитию, если среда обитания и весь процесс развития трактуется как процесс приспособления, адаптации к условиям жизни.

В. Штерн, как и другие его современники, был сторонником концепции рекапитуляции. Часто упоминаются его слова о том, что ребенок в первые месяцы младенческого периода с еще неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии благодаря развитию схватывания предметов и подражанию, он достигает стадии высшего млекопитающего -- обезьяны; в дальнейшем, овладев вертикальной походкой и речью, ребенок достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он

стоит на ступени первобытных народов; затем следует поступление в школу, которое связано с овладением более высокими социальными обязанностями, что соответствует, по мнению В. Штерна, вступлению человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями. Простое содержание античного и ветхозаветного мира наиболее адекватно в первые школьные годы детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в периоде зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая состоянию культуры нового времени. Уместно вспомнить, что достаточно часто пубертатный возраст называют возрастом просвещения.

Стремление рассматривать периоды детского развития по аналогии с этапами развития животного мира и человеческой культуры показывает, как настойчиво исследователи искали общие закономерности эволюции.

Столь же напряженным был поиск причин детского развития. Поэтому споры о том, что определяет детское развитие, какой из двух факторов имеет решающее значение, не прекратились до сих пор; только теперь они перенесены в экспериментальную сферу. По мнению ряда исследователей, изменение удельного веса наследственности и среды открывает метод изучения близнецов. Однако данные, полученные с помощью этого метода, не представляются достаточно

доказательными. Важно подчеркнуть, что в самом замысле близнецовых исследований лежит предпочтение наследственного фактора, а среда рассматривается как среда обитания, то есть биологическая. Как указывал Д. Б. Эльконин, в методологии исследования близнецов есть одно неверное допущение: рассматривается только проблема тождественности или нетождественности наследственного фонда, а проблему средовых влияний всегда рассматривают как тождественную. Но это методологически порочно, так как не существует одной (одинаковой) социальной среды, где воспитываются близнецы,-- все дело в том, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для валидности исследования нужно выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит одно, а не два неизвестных. В настоящее время с помощью близнецового метода изучаются не проблемы

развития, а проблемы индивидуальных различий (И. В. Равич-Щербо и др.).

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс элементов наследственности и игрек элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: "яблоко от яблони недалеко падает" и "с кем поведешься, от того и наберешься". До сих по'р психологи продолжают взвешивать два этих фактора. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. Все современные теории отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития. Американский психолог Дж. Вулвилл предложил четыре модели влияния опыта на развитие поведения: первая модель -"больничная койка" -- субъект находится под влиянием среды как беспомощный пациент (таковы условия первых месяцев жизни); вторая модель -- "лунапарк" -- субъект выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя (так, например, как только субъект решил принять участие в езде на американских горках, он мало может изменить опыт своих переживаний); третья модель -- "соревнование пловцов" -опыт подобен плавательной дорожке, на которой по стартовому сигналу субъект осуществляет свой путь фактически независимо от внешних стимулов (среда здесь -- лишь поддерживающий контекст для поведения субъекта); наконец, четвертая модель -- "теннисный матч" -- здесь осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и субъектом, теннисист должен приспосабливаться к действиям своего противника, и в то же время он влияет на поведение другого игрока способом отражения мяча.

Эти четыре модели показывают, что разные трактовки роли опыта в динамике поведения ставят одну из ключевых проблем психологии -- проблему активности субъекта в процессе развития. По мнению многих исследователей, важное значение имеет также и время, когда осуществляется то или иное воздействие среды. Проблема факторов

развития породила интерес психологов к проблеме сензитивных периодов детского развития.

За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти даже такому выдающемуся ученому, как З. Фрейд. Не будучи детским психологом в общепринятом смысле, З. Фрейд разработал метод анализа психических явлений, который с неизбежностью привел его к пониманию значения бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности. Первоначально для исследования бессознательного З. Фрейд использовал методику гипнотического внушения. Позже он перешел к исследованию и интерпретации сновидений, оговорок, феноменов забывания и свободных ассоциаций своих пациентов. Толкование этого материала З. Фрейд назвал методом психоанализа. В нем он усматривал новые пути и возможности психотерапии. Благодаря длительным беседам с пациентом до его сознания доводится истинная причина психических переживаний. Метод психоанализа позволил З. Фрейду создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества.

По З. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Они первичны и обнаруживают себя с первого дня жизни. Эта внутренняя психическая инстанция -- "Оно" -- существует уже на начальной, оральной, стадии развития, в течение которой психическая жизнь ребенка связана, в основном, с удовлетворением потребности в пище. В реальной жизни способы удовлетворения индивидуальных влечений наталкиваются на запреты. Под их влиянием "Оно" выделяет из себя маленький кусочек "Я". За оральной стадией следует анальная стадия. Акты дефекации составляют ту деятельность, в которой инстинктивные влечения должны быть удовлетворены. Здесь запреты родителей становятся еще больше, и "Я" все больше дифференцируется. Наступает такой период в жизни человека, когда удовлетворение сексуальных потребностей начинает связываться со взрослым человеком. Возникает Эдипов комплекс. Появляются не только физические запреты, но и моральные сентенции. Ребенок вынужден ограничивать свои сексуальные влечения новой инстанцией -инстанцией "Сверх-Я", которая ограничивает наши влечения до самой старости. На "Я" давит "Оно" и "Сверх-Я". Это типичная схема двух факторов развития, но она

интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения -- они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

В последние годы жизни З. Фрейда возникли два основных направления в психоаналитическом изучении ребенка. Одно было сосредоточено в Лондоне, другое -- в Вене. М. Клейн руководила лондонской группой. Со своими сотрудниками она начала психоанализ маленьких детей в возрасте двух лет, по отношению к которым нельзя применить метод свободных ассоциаций, поскольку они еще плохо владеют речью и не обладают рефлексией. Поэтому М. Клейн использовала игру в куклы в качестве заместителя свободных ассоциаций взрослых. Дочь З. Фрейда, Анна Фрейд, в то время работала в основном с детьми младшего школьного и подросткового возраста. В своей психоаналитической практике она дополнила обычный подход "через речь" изучением невербального поведения ребенка. А. Фрейд также считала, что игра детей может стать отправной точкой для исследования скрытых переживаний ребенка. Позднее уже в США метод интерпретации детской игры был использован для диагностических целей. Начиная с середины 30-х годов, в зарубежной психологии игровая терапия стала стандартной процедурой детской психоаналитической практики. Так методы психоанализа включились в экспериментальное изучение детского развития.

В понимании отношений "ребенок -- взрослый", "ребенок -- общество" З. Фрейд наметил основные ориентиры. По З. Фрейду, общество -- источник всевозможных травм (рождения, отнятия от груди и т.п.). На этой основе возникла теория развития как теория детских травм. По З. Фрейду, отношения "ребенок -- взрослый", "ребенок -- общество" с самого начала антагонистические. Отсюда и возникает проблема включения ребенка в общество -- проблема социализации личности. Эту проблему социализации ребенка в системе антагонистических отношений между ребенком и обществом решают американские ученые в теории социального научения.

В классическом бихевиоризме проблема "развитие ребенка" специально не акцентируется -- там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием воздействия среды. По признанию Н. Миллера и Дж. Долларда,

лабиринт -- модель среды для американского психолога, так как лабиринтная методика моделирует отношения между организмом и средой. Однако, перенести эту модель отношений организма и среды на социальное поведение человека не просто. Преодолеть трудности переноса теории научения на социальное поведение американские ученые попытались на основе синтеза бихевиоризма и психоанализа. Американская психология развития готовилась к восприятию психоанализа постепенно. Развитие нормативных исследований вело ко все более актуальной необходимости включения мотивационных и эмоциональных переменных в детское развитие. Стремление клиницистов понять развитие личности делало эту потребность еще более напряженной, а использование З. Фрейдом понятия драйва (здесь в смысле: либидо) облегчило объединение поведенческой теории К. Халла с элементами психоаналитических наблюдений мотивационного развития в детстве. Это объединение и составило основу того, что Н. Миллер и Дж. Доллард назвали теорией социального научения.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что, наряду с классическим обуславливанием и оперантным научением, существует также научение путем имитации, подражания. Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая -- третья форма научения. С самого начала надо подчеркнуть, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма, и отметить некоторые важные частные достижения этой концепции.

Так, А. Бандура правильно и своевременно выступил против произвольного переноса данных, полученных на животных, на анализ человеческого поведения. Р. Сирс предложил принцип диадического анализа развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых "диадических ситуациях". Диадические отношения -- это отношения ребенка и матери, учителя и ученика, отца и сына и т.п. По мнению Р. Сирса, нет строго фиксированных и неизменных черт личности

(например, агрессивности или доброжелательности). Соответствующее поведение всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Дж. Уайтинг с коллегами', продолжив известные исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах. Изучив в 70 культурах способы ухода за младенцами (способы кормления, ухода, укладывания спать, а позже -- приучения к опрятности и игры детей), исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира. У. Бронфенбреннер выдвинул идею о том, что результаты коротких лабораторных экспериментов с детьми должны быть проверены в длительных исследованиях естественного хода детского развития, в которых должны быть учтены факторы воспитания в семье и группе сверстников.

Непосредственное психоаналитическое изучение ребенка в американской психологии также имеет длительную историю, которая связана с именем Э. Эриксона. Анализ детских игр, проведенный Э. Эриксоном, его наблюдения за развитием детей в двух резервациях американских индейцев, а также исследование биографий известных исторических личностей привели его к созданию концепции жизненного пути личности. Сравнение воспитания детей в индейских племенах с воспитанием белых американских детей позволило ему сделать вывод, что в каждой культуре имеется особый стиль воспитания детей -- он всегда принимается матерью как единственно правильный. Однако, этот стиль определяется тем, что ожидает от ребенка общество (племя, класс или каста), в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют свои, присущие данному обществу, ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать. Из этих соображений вытекает идея Э. Эриксона о групповой и личной идентичности. Все детство человека от рождения до юности рассматривается им как длительный, двадцатилетний период формирования зрелой психосоциальной идентичности, в результате которого человек приобретает субъективное чувство принадлежности к своей социальной группе, понимание тождественности и неповторимости своего индивидуального бытия.

Э. Эриксон -- последователь З. Фрейда, однако, по признанию современников, он расширил фрейдовскую концепцию, вышел за ее рамки. Вслед за З. Фрейдом он принимает неосознанную мотивацию,

но посвящает свои исследования главным образом процессу социализации, включению ребенка в общество. Однако и по этой концепции общество оказывает влияние на развитие личности по бихевиористской модели -- по принципу "плюс -- минус подкрепление". Если индивид оправдывает надежды общества, он включается в него, если нет -- отвергается.

6. Подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка.

Постановка вопроса о фундаментальной основе развития, о том, что главное: ассоциация, подкрепление, инстинкт или таксис -- также послужила толчком для разносторонних исследований раннего онтогенеза животных и человека. Идеи З. Фрейда, К. Лоренца, Ж. Леба, Ч. Шеррингтона впитывались американскими учеными и далее разрабатывались для объяснения буквально лавины фактов о сензитивных, критических периодах онтогенетического развития. Но каждый раз перед учеными выступала лишь одна сторона факта. Так, американский зоолог Т. Шнейрла, которого соотечественники считают основателем, отцом современной американской сравнительной психологии, еще в 30-х годах высказал идеи, намного опередившие свое время. Т. Шнейрла провозгласил, что изучение развития -- это изучение живого организма, оно требует изучения целостного организма и его интегрированных процессов. Он подчеркивал, что исследование любого поведенческого акта должно начинаться с анализа активности в аспекте биосоциальной организации индивида, структуры группы, к которой индивид принадлежит, и природы взаимодействия, в котором проявляются акты его поведения.

Т. Шнейрла развил концепцию двухфазных механизмов адаптивного поведения, согласно которой на каждом уровне организации имеются реакции приближения к стимулу и удаления от него. Механизм, обеспечивающий приближение, способствует добыванию пищи, убежища, спариванию; механизм, обеспечивающий удаление, помогает регуляции защиты, бегства и др. Это самые простейшие реакции мотивированного поведения животного. Их возникновение, зависит от интенсивности стимула. Стимулы высокой интенсивности вызывают реакции удаления от источника стимуляции, а; низкой интенсивности -приближения к стимулу. Основная линия эволюции, несомненно, устлана "останками видов", которые слишком

далеко отклонились от этих путей и правил эффективной адаптивной взаимосвязи реакций и внешних условий,-- писал Т. Шнейрла.

У всех животных: у низших -- на протяжении всей жизни, у высших -- на ранних стадиях онтогенеза приближение и удаление зависит от генерализованных эффектов, регулируемых энергией стимула, а не от того, что этологи называют инстинктами и регулирующими их врожденными механизмами. Новорожденные котята находят мать с помощью реакций на исходящие от нее термальные и тактильные стимулы; муравьи следуют друг за другом, приспосабливая свои движения к стимульному полю, в котором преобладают слабые ольфакторные и тактильные воздействия.

Представление о том, что стимул сам по себе вызывает реакцию, неадекватно (если это понимать обобщенно) для любого животного на любой стадии. Используя понятие "врожденный реализующий механизм", этологи не учитывают изменение стимула в ходе онтогенеза. Эти идеи Т. Шнейрла направляет как против этологов, так и против сторонников классического бихевиоризма.

Исследования по сенсорной депривации показывают, по мнению Т. Шнейрлы, что постоянная афферентная стимуляция, поддерживающая метаболические процессы, существенные для всех видов деятельности -- от гнездования до решения задач -- первичная потребность организма. Исследования на кошках показали, что постоянное присутствие комплекса химических и тактильных стимулов от гнездового окружения и связи с матерью и собратьями, начиная с момента рождения, необходимы для нормального развития. Все их последующее развитие строится на основе селективного научения.

У новорожденных млекопитающих эти ранние двухфазные процессы физиологического порядка, возбуждающиеся в соответствии с величиной 'стимула, обеспечивают основу для последующего индивидуального развития.

В соответствии с теорией двухфазных процессов Т. Шнейрла объясняет, например, развитие улыбки у новорожденного ребенка.

Анатомы установили существование двух антагонистических систем лицевой мускулатуры у млекопитающих: одна поднимает уголки губ, другая опускает их вниз. Поведенческие данные говорят о том, что поднимающая система имеет более низкий порог

возбуждения, чем опускающая. При помощи стимула низкой интенсивности можно получить "механическую улыбку", при более высокой интенсивности -- различные гримасы, гораздо шире затрагивающие лицевую мускулатуру.

Ранняя реакция ребенка -- это реакция-гримаса, физиологически вынужденная реакция на стимул высокой интенсивности; социальная улыбка возникает только после длительного развития. Хотя эту реакцию могут вызывать разнообразные стимулы (легкое поглаживание грудной клетки, слабые прикосновения поблизости от уголков губ, даже интероцептивные изменения после принятия пищи -- "газовая улыбка"), все они обладают общим свойством -- низкой интенсивностью. Этот процесс постепенно специализируется благодаря обуславливанию, где безусловным стимулом служит возбуждение лицевых нервов стимуляцией низкой интенсивности.

Улыбка, возбуждающаяся сначала тактильными стимулами, затем регулируется визуальными стимулами низкой интенсивности, когда зрительное восприятие достигает достаточного совершенства.

Визуальный эффект сначала очень генерализован и распылен, но со временем он становится более специфическим. Меняется и сама форма улыбки: от быстротечной гримасы первых трех месяцев, не четко отличающейся от общей "лицевой активности", до более четкого ее выражения. Далее возникает "социальная улыбка", обращенная к знакомым лицам. Но эта улыбка появляется в результате научения, в значительной степени зависящего от обстановки, в которой происходит развитие.

В поисках внутренних механизмов развития Т. Шнейрла игнорировал качественную грань между животными и человеком.

В отличие от американской психологии, которая, по существу, остается психологией научения, европейские психологи (З. Фрейд, Ж. Пиаже, К. Левин, А. Валлон, Х. Вернер) разрабатывали на основе созданных ими оригинальных методов исследования новые подходы к пониманию психического развития как качественного процесса, подчиняющегося внутренним законам самодвижения.

Жан Пиаже и его последователи создали одно из наиболее плодотворных направлений в изучении психического развития ребенка -- Женевскую школу генетической психологии. Как известно, психологи этой школы изучают происхождение и развитие интеллекта

у ребенка. Для них важно понять механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения. Для этой цели в качестве основного метода используется известный прием Ж. Пиаже, который ориентирован не на фиксации внешних особенностей поведения ребенка и поверхностного содержания его высказываний, а на те скрытые умственные процессы, которые приводят к возникновению внешне наблюдаемых феноменов. Работы Ж. Пиаже и его учеников показали, что развитие интеллекта ребенка состоит в переходе от эгоцентризма (центрации) через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и себе самому.

Своеобразие развития психики ребенка психологи Женевской школы связывают с теми структурами интеллекта, которые формируются при жизни благодаря действию ребенка с предметами. Внешние материальные действия ребенка (до двух лет) первоначально выполняются развернуто и последовательно. Благодаря повторению в разных ситуациях действия схематизируются и с помощью символических средств (имитация, игра, речь и др.) уже в дошкольном возрасте переносятся во внутренний план. В младшемшкольном возрасте системы взаимосвязанных действий превращаются в умственные операции. Порядок формирования фундаментальных структур мышления постоянен, но сроки их достижения могут варьировать в зависимости от внешних и внутренних факторов и, прежде всего, от социальной и культурной среды, в которой живет ребенок. Согласно Ж. Пиаже, законы познавательного развития универсальны, они действуют как в процессе развития мышления ребенка, так и в ходе научного познания.

Современник Ж. Пиаже и его постоянный оппонент, французский психолог Анри Валлон высоко ценил его работы за то, что в них была сделана попытка преодолеть традиционный, чисто описательный подход к психическому развитию ребенка и было предложено генетическое объяснение ярких феноменов детского развития. Ж. Пиаже отказался рассматривать ощущения в качестве элемента психической жизни. По его мнению, таким элементом должно стать движение, точнее, действие. Эти представления легли в основу создания нового направления в исследовании развития психики ребенка.

Однако это направление в психологии, естественно, не могло решить всех проблем и во многих отношениях было ограниченным. Это заметил А. Валлон. Он не нашел в концепции Ж. Пиаже ответа на вопрос: как и когда в ходе развития ребенка движения, моторные схемы превращаются в сознание, хотя, как известно, Ж. Пиаже пытался ответить и на этот вопрос. Он наметил последовательность стадий развития от простых рефлекторных движений до сложных интеллектуальных операций. Фактически он руководствовался принципом "после этого -- значит, по причине этого". Ошибку сразу же заметил А. Валлон: увидеть в генетическом процессе его этапы -- еще не означает объяснить сам процесс. Кроме того, в концепции Ж. Пиаже моторные схемы и связи между ними соотносились с логическими системами, а они, как заметил А. Валлон, отражают господствующие идеи какой-либо научной школы или исторической эпохи. Недостатки теории Ж. Пиаже, по мнению А. Баллона,-недостатки любой психологии, которая ограничивается изучением отдельного индивида вне конкретных условий его жизни. По убеждению А. Баллона, трудности традиционной психологии нельзя преодолеть, если факторы психической жизни искать только в индивиде.

Принципиальная методологическая установка А. Валлона -- j необходимость изучения конфликтов, противоречий, антиномии в 1 ходе развития ребенка, ибо "познание с самого начала и по своему существу должно сталкиваться с противоречиями и преодолевать их". Поэтому, с точки зрения А. Валлона, при изучении развитияпсихики важно акцентировать внимание не столько на сходстве и подобии процессов, сколько на различиях между ними. Более того, \ для разрешения противоречий важно даже углубить различия между 1 явлениями, чтобы лучше понять причины и условия их взаимосвязи и переходов от одного состояния к другому.

Одно из ключевых противоречий психического развития состоит в том, как соотносятся душа и тело, биологическое, органическое, телесное и психическое, как происходит переход от органического к психическому? По мнению А. Валлона, психика не может быть сведена к органике и в то же время не может быть объяснена без нее. Для того, чтобы объяснить, каким образом органическое становится психическим, А. Валлон рассматривает четыре понятия: "эмоция", "моторика", "подражание", "социум".

Подобно либидо у З. Фрейда, эмоции у А. Валлона в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального. Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы "переливание" одного в другое. Так, например, крик новорожденного -- первоначально физиологическая реакция. Под влиянием взрослых социальное как бы "перехватывает" физиологическое, чтобы оно стало психическим. То же самое можно сказать и об улыбке младенца. Будучи первоначально проявлением "вегетативного благополучия" ребенка, она связывает ребенка с его окружением и, прежде всего, с матерью. Она соответствует потребностям, возникающим между ними, будучи их "непосредственным органом".

В концепции А. Валлона понятие "эмоция" тесно связано с понятием "движение". У маленького, еще не говорящего ребенка движения тела уже могут свидетельствовать о психической жизни. По мнению А. Валлона, среди разных форм или функций движения одна прямо касается выражения эмоций -- это тоническая или постуральная функция. Другая функция движения -кинетическая, или клоническая, направленная на внешний мир. Благодаря ей осуществляются локомоции,-схватывание, манипуляции. В отличие от кинетических реакций, тонус, который проявляется в позах, -- это экспрессивное средство выражения собственных переживаний ребенка и его отношения к другим людям. Период чистой импульсивности, недифференцированности движений ребенка сменяется эмоциональной стадией, когда, по образному выражению А. Валлона, само движение есть экстериоризированная эмоция. Дифференциация моторных функций наступает под влиянием поведения взрослого, удовлетворяющего потребности ребенка. Анализ дифференциации и координации движений как сложной системы взаимодействия моторных функций позволил А. Баллону выделить психомоторные типы развития ребенка, что составило основу дифференциальной психологии. Связь эмоции с движением показывает, что психика рождается из органических реакций благодаря социальным запечатлениям.

Другой большой переход в онтогенезе психики -- это переход от действия к мысли. По мнению А. Валлона, он возможен благодаря подражанию. А. Валлон подошел к анализу этого феномена диалектически. Для того, чтобы понять, как возможен переход от действия к мысли, от плана сенсомоторных приспособлений к плану сознания, нужно, по А. Баллону, найти такое условие, при котором первичная сенсомоторная слитность поведения и первичная слитность субъекта и объекта разрывается. Источник,-который формирует план субъективности, план представления, лежит не во взаимоотношениях с физическим миром, а во взаимодействии с окружающими людьми:

"Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода -- действия по подражанию, по образцу действия других людей. Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом. Такого рода действия и замечательны тем, что, относясь к внешнему предметному миру, они, однако, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения и поэтому уже не выражают первичной слитности с ним, характерной для сенсомоторных приспособительных актов".

Таким образом, на примере имитации видна связь социума и психики ребенка. А. Валлон подчеркивает, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного ничего сделать самостоятельно. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Поэтому, считает А. Валлон, человеческий ребенок есть существо социальное генетически, биологически. Социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное уже включено в биологию как абсолютная необходимость. Такой подход отличает концепцию А. Баллона от крайне биологизаторской концепции З. Фрейда (социального в природе человека нет) и от крайне социологической концепции Э. Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается).

Сравнивая концепции А. Валлона и З. Фрейда, известный французский психолог, ученик и последователь А. Валлона, Р. Заззо подчеркивает сходство и различие научных концепций З. Фрейда и А.

Валлона. И для З. Фрейда, и для А. Валлона психика на всех своих уровнях порождается биологическими процессами. Оба -- и А. Валлон, и З. Фрейд -- эволюционисты, которые описывают генезис психики; оба видят амбивалентность, конфликты, преодоление которых обеспечивает переход от органических структур к личности. Наконец, оба признают роль общества. Однако здесь же коренится и глубокое различие. Роль общества для З. Фрейда состоит в том, чтобы подавлять, обуздывать инстинктивные влечения. Для А. Валлона общество -- это консубстанция организма, противопоставление индивида обществу невозможно. Нельзя понять психическую жизнь иначе, чем в форме реципрокных отношений биологического и социального. Иначе, чем З. Фрейд, А. Валлон понимает основу психической жизни: понятие сексуальности он заменяет понятием инфантильной эмоциональности.

А. Валлон никогда не отрицал роль созревания в развитии. По его мнению, созревание нервной системы создает последовательность типов и уровней активности. Но для созревания необходимо упражнение, и оно уже заключено в природе эмоций, моторики и имитации, в природе самого человеческого организма. Таковы, например, круговые реакции, впервые описанные Дж. Болдуином и подробно изученные Ж. Пиаже.

Согласно А. Баллону, онтогенез не воспроизводит филогенез, как еще продолжал думать З. Фрейд. Для З. Фрейда путь развития предетерминирован самой жизнью: существует судьба, и судьба -- это тело. Для А. Валлона нет судьбы. Биология и общество -- необходимые условия, но только лишь условия развития. Потребности новорожденного становятся потребностями другого, взрослого человека, и это открывает путь свободного и прогрессивного развития ребенка. Детство человека, безусловно, есть продукт эволюции, но оно объясняется также средой, в которой развивается ребенок. Благодаря новой технике, которая навязывает индивиду способность думать и чувствовать, ребенок находится на одном уровне с цивилизацией. Биогенетический закон не действует.

Концепция психического развития ребенка, созданная А. Валлоном, интересна для нас тем, что в ней намечены стадии развития личности. Как уже было сказано, первые формы контакта ребенка со средой носят аффективный характер, последствием которого, по

словам А. Валлона, служит "не сочувствие, а соучастие". В этот период ребенок полностью погружен в свои эмоции, и благодаря этому он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей, от каждого отдельного человека. Как же ребенок начинает различать то, что не принадлежит ему, что исходит извне?

Поведение ребенка в этот период показывает, что он постоянно чем-то занят: общается с другими детьми и взрослыми, играет, постоянно меняясь ролями с партнером. Но при этом он еще не может отличать действий партнера по игре от своих собственных. Все эти действия для ребенка остаются пока лишь двумя пригнанными друг к другу частями одного целого. А. Валлон иллюстрирует это многочисленными примерами. Такими, например, как "катание шара", "ку-ку", "прятки".

К трехлетнему возрасту это слияние ребенка и взрослого, по словам А. Валлона, неожиданно исчезает, и личность вступает в тот период, когда потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность приводит ребенка ко многим конфликтам. Ребенок противопоставляет себя окружающим, невольно оскорбляет их, так как хочет испытать собственную независимость, собственное существование. Этот кризис, по мнению А. Валлона, необходим в развитии ребенка. "Если его стараются сгладить, он может проявляться у ребенка в мягкой снисходительности или известном чувстве ответственности. При сильном противодействии он может привести к обескураживающему безразличию или мщению исподтишка. Одерживая же победы слишком легко, ребенок становится склонным к самовосхвалению, как бы забывая о существовании других и замечая лишь самого себя". А. Валлон приводит исключительно интересные наблюдения, свидетельствующие о том, что с этого момента ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Важное условие для осознания себя -- "присутствие ребенка перед зеркалом". "Удвоение тела -- действие, благодаря которому осуществляется развитие психологического "Я" ребенка",-- писал А. Валлон.

Сравнительный анализ подтверждает, что все организмы рождаются с установленными на минимальном уровне видовыми функциональными структурами, которые позволяют им

взаимодействовать со средой, чтобы ассимилировать опыт и стимуляцию. В противном случае они не могли бы развиваться. Организм активно все принимает и исследует свойства среды, благодаря этому возникает физиологическое и/или психическое развитие. Очевидно, что физиологические структуры моргг только ассимилировать те свойства среды, для которых PWi ^-W01' физиологические органы. Подобным же образом психологические структуры могут только ассимилировать ту информацию и тот опыт, для которых они имеют соответствующую психическую систему:

Таким образом, строение организма селективно определяет характер его взаимодействия и результат его опыта. Этот опыт в свою очередь закрепляется в функциональных структурах, которые были первоначальным источником взаимодействия. Именно такая обратная связь, по существу, ведет к качественному переходу от одной стадии к другой, более прогрессивной. В этом, по Х. Вернеру, заключается объективная причина развития: организация предшествующих стадий логически подразумевает, но не содержит в себе организацию последующих стадий. Так как организация на каждой стадии развития отличается от другой, то взаимодействие организма со средой меняется на протяжении жизни. Когда эти взаимодействия благоприятны для организма, его организация остается стабильной. Когда же обратная связь от этих взаимодействий нарушает организм, тогда возникают условия для выведения его из равновесия и возрастает возможность его функциональной и структурной реорганизации.

Ключом к процессу развития, к пониманию стабильности и изменения в концепции Х. Вернера служит идея взаимодействия^ для описания которой он использует образ "актер -- сцена", заимствованный у Я." Икскюля. Среда -это сцена или объект для действия и развития организма, а организм -- это актер или субъект на этой сцене. Следовательно, организм -- не просто реагирует на среду, он -- оператор на своей сцене. Поэтому анализ развития требует исследований закономерных изменений в соотношении "актер -- сцена" или же во взаимоотношении "субъект -- объект", которые возникают в процессе прогрессивной или регрессивной эволюции.

Как утверждают Х. Вернер и его американский последователь Б. Каплан, в ходе развития возникает сдвиг во взаимодействии "сцена --

актер" от сцены к актеру. На примитивной стадии развития "сцена", или психологическая среда -первый инициатор взаимодействия. Хотя функциональные структуры организма определяют форму его поведения, это все же сравнительно пассивная реакция на внешнюю стимуляцию. На более развитых стадиях развития организм становится первичным инициатором взаимодействий, он все более предопределяет свое собственное поведение во взаимодействии. В этом смысле поведение' "актера" становится спонтанным активным воздействием^ нУ^реду. Организм все более самостоятелен в выборе и определении характера своих действий; и он все более и более создает само содержание сцены для удовлетворения своих нужд и целей.

Один из симптомов генетического сдвига в сфере отношений "актера" и "сцены", отраженных в онтогенезе,-- сдвиг от наивного восприятия к критической оценке событий. Сдвиг в доминанте развития от биофизического давления "сцены" к конструктивной активности субъекта проявляется, например, в прогрессивной дифференциации примитивных эгоцентрических связей. Как известно, эгоцентрические взаимосвязи глобальны, организм не различает между собой и средой. Примером может служить восприятие ребенком сновидений как внешних явлений. Отсутствие различия между видимым во сне и наяву, обнаруживается также в психозе, в примитивном обществе, в состоянии деперсонализации. Все это -- явления так называемой "генетической первобытности".^

Дифференциация примитивных взаимодействий в развитии сопровождается усилением интеграции актера со сценой. Усиление дифференциации между субъектом и объектом, естественно, означает, что организм все менее и менее зависим от непосредственной конкретной ситуации, личность меньше связана со стимулом и меньше приводится в действие своим эмоциональным состоянием. Следствием такой свободы становится более ясное понимание целей, возможность выработки замещающих средств и альтернативных целей. Появляется большая возможность для отсроченных и запланированных действий, что позволяет субъекту лучше сделать выбор и по-своему переделать ситуацию. Словом, он может манипулировать средой, а не только пассивно на нее откликаться. Следовательно, согласно Х. Вернеру, на более высоких ступенях развития наблюдается меньше тенденций

объяснять мир исключительно с позиции собственных потребностей. Увеличивается оценка нужд других и понимание групповых целей.

Характеризуя общие направления умственного развития, Х. Вернер выделяет следующие показатели функционального и структурного изменения этого процесса. Это переходы от синкретичности к дискретности; от диффузности к отчетливости; от регидности к гибкости и от лабильности к стабильности. Синкретичность, например, Х. Вернер видит во многих исходных примитивных системах умственной жизни: и в области эмоциональных процессов в период младенчества, и в области восприятия, и в процессах воображения, и в функциональнУЧсдифференцированных субъект -- объектных отношениях. РазвиТЙУ^яи ортогенез, по Х. Вернеру, заключается в возрастании функциональной дискретности, отчетливости, гибкости и стабильности как внутри системы, так и между системами.

Используя перечисленные формальные черты общего направления развития, Х. Вернер пытается дать сравнительную оценку уровней развития, чтобы показать, на относительно примитивном или довольно развитом уровне действует организм. Такая оценка должна включать в себя по крайней мере три фактора: определение наиболее характерных показателей процесса развития; определение системы действий, которые составляют анализируемое явление; анализ формы частной умственной операции, вовлеченной в создание явления. Согласно идеям Х Вернера, диагноз нельзя построить только на основе наблюдений за частными проявлениями в диапазоне способностей данного организма. Любое психологическое явление при научном рассмотрении должно классифицироваться на основе целостной перспективы развития организма. Его место отнюдь не неизменно. Если возникает новая перспектива в развитии, тогда одно и то же умственное явление может быть приписано самым различным уровням. Это означает, что деятельность ребенка, необразованного взрослого или шизофреника нельзя отожествлять с деятельностью на примитивных стадиях развития; нельзя также считать деятельность взрослого (образованного нормального человека) соответствующей теоретически более развитым стадиям развития.

Сравнительный анализ умственного развития позволил Х. Вернеру выделить три стадии умственного развития в прогрессивном

конструктивизме биопсихологической эволюции. Это -- сенсомоторное, перцептивное и умственное развитие.

Х. Вернером ясно не обозначаются ни теоретические границы между этими стадиями, ни формальные критерии для установления границ стадий. Однако, подчеркивается порядок их следования от предшествующих стадий сенсомоторного развития до их конечной кульминации в стадию созерцательных, умственных операций. Ортогенетическая взаимосвязь трех основных стадий такова, что наиболее развитые созерцательные системы иерархически интегрируют более примитивные сенсомоторные и интуитивные системы, при развитости всех трех систем в организме.

Основная теоретическая задача, решаемая Х. Вернером,-- раскрыть сравнительное развитие каждой психологической стадии от ее наиболее примитивного поядде^я до наиболее совершенных умозрительных форм. Согласыо^д^лядам Х. Вернера, процесс развития -- это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному. Таков основной ортогенетический принцип Х. Вернера, из которого следует, что:

Стабильность поведения требует пластичности, гибкости ответа, чтобы сохранить функциональное равновесие организма при изменчивых ситуациях. Однако гибкость не свойственна примитивной системе действий. Это значит, что примитивные системы никогда не могут быть достаточны для адаптации.

Там, где в ходе развития возникают изменения, новая функция возникает вначале из старых существующих форм, но рано или поздно возникает движение к развитию новых форм, которые имеют более специфический характер; возникает форма, которая способна лучше обслуживать новую функцию, чем старая форма.

При развитии организма более примитивные системы не исчезают полностью, а становятся сравнительно менее важными и менее заметными при более развитом функционировании организма. Их удельный вес меньше, так как более сложные системы приобретают все более господствующее положение в жизни организма.

Низкие уровни функционирования подчинены более развитым уровням функционирования, но они могут выходить на передний план при особых внутренних или внешних условиях (например, в

состоянии сна, в патологическом состоянии, при интоксикации, в различных сложных жизненных условиях). В таких случаях можно увидеть регресс, частичное возвращение к примитивным формам функционирования, прежде чем произойдет переход к более высоким операциям.

Это, согласно Х. Вернеру, соответствует диалектическому принципу спиральности в развитии.

Из ортогенетического принципа следуют также некоторые важные стратегические идеи относительно исследования психического развития.

Для того, чтобы начать изучение развития, нужна первоначальная теоретическая концепция -- пусть предварительная, гипотетическая -относительно идеального конечного состояния, или наиболее зрелой организации, которой может достичь организм в ходе своей жизни. Изменения в процессе развития -- это не хаотические, а скорее направленные изменения. Поэтому для изучения и понимания процессов психического развития необходимо вникнуть в его эпистемологическую цель. Полноценное объяснение генетического развития предполагает, согласно концепции Х. Вернера, четкое понимание финальной детерминации, то есть хорошее представление о состоянии умственного развития, к которому оно стремится и которое придает значение процессам изменения.

Другая стратегия состоит в исследовании первоначального психологического состояния организма, то есть источника, или материальной основы всего дальнейшего развития (законов саморегуляции и адаптации первоначальных функциональных структур организма)

Первоначальная и наиболее развитая стадия психического развития составляет основу для понимания промежуточных форм По мнению Х. Вернера, два типа теоретического анализа -- функциональный и структурный -- ведут к организмическому целостному (системному) анализу, другими словами, к сравнительному анализу психических явлений в разных вариантах, в которых протекает развитие.

Эволюция и взаимовлияния изложенных выше теоретических концепций и методов исследования детского развития в западной психологии отражены в табл. 1. Можно видеть, что все рассмотренные

теории были созданы учеными одного поколения. Это указывает на то, что в этот общественно-исторический период существовала объективная необходимость в разработке общей теории развития. Однако единая концепция детского развития так и не была создана. Существует столько разнообразных концепций, сколько было крупных ученых

Таблица 1. Основные психологические школы в зарубежном детской психологии XX века

Ребенок -- предмет

Ребенок -- взрослый

Ребенок -- общество

Теория трех ступеней К Бюлер (1879-1963)

Детский анализ. Английская школа М. Кдейн (1882-1960)

Историческая психология детства Ф Ариес

Теория рекапитуляции Ст Холл (1944-1924)

Теория конвергенции двух факторов В Штерн (1874-1938)

Детский анализ. Венская школа. А Фрейд (1895-1982)

Этнопсихологические исследования детства М Мид и др.

Бихевиоризм Дж. Уотсон (1878-1958), Э Торндайк(1874-1949)

Теория психоанализа З Фрейд (1856-1939)

Эпигенетическая теория личности Э Эриксон(1902-1994)

Операциональная теория интеллекта. Ж Пиаже (1896-1980)

Теория социального научения

Структурная психология К. Коффка (1886-1941)

Сравнительная генетическая психология. А. Валдон (1879-1962)

Женевская школа генетической психологии

Нормативный подход. А. Геэелл (1880-1961), Д Термен (1877-1956)

Французская школа генетической психологии

Нормативные исследования психического развития

При большом разнообразии подходов к проблеме детского развития степень проникновения в сущность этого процесса определяется введением в психологию новых методов исследования. Нетрудно проследить переход от наблюдения к констатирующему эксперименту в его разнообразных проявлениях (поперечные срезы, лонгитюд) и далее к сравнительному изучению развития в норме и патологии, в условиях разных культур, в прошлом и настоящем.

Эволюция учений шла по линии все более глубокого осмысления роли общества в развитии ребенка. Ранние теории рассматривали детское развитие в системе отношений "ребенок -- предмет". З. Фрейд впервые показал, что развитие ребенка определяется противоречием между врожденными потребностями ребенка и ограничениями, которые общество через взрослого накладывает на него. Практически все современные теории рассматривают психическое развитие в системе отношений "ребенок -- общество", что свидетельствует о постепенном преодолении биогенетического принципа.

Теория З. Фрейда, которая занимает центральное положение в этой схеме, связывает и определяет направление основных современных концепций развития личности за рубежом.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Взаимосвязь концепций детского развития и методов его исследования.

Закономерности развития ребенка, выявленные в разных психологических учениях.

Проблема наследственности tf среды в развитии ребенка (критический анализ).

Специфика психического развития ребенка по сравнению с развитием животных.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Опишите ключевые проблемы понимания детского развития в работах классиков психологии.

Объясните возможности применения теоретических положений данной главы для практической и исследовательской работы с детьми.

ЛИТЕРАТУРА:

Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.1, М.,1983.

Давыдов В. В., Зинченко В. П. Принцип развития в психологии.// Вопросы философии, 1981, No 12.

Ривич-Щербо И. В., (ред.) Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека. М.,1988.

Рогит-кчи Я. Я., Левин М. Г. Основы антропологии. М.,1977, гл.16, 17.

Рубинштейн С. Д. Основы обшей психологии. М.. 1946,-- (Биогенетическая проблема).

Глава III. ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ.

1. Теория Зигмунда Фрейда.

В одной из старых книг о психоанализе приводятся слова А. Шопенгауэра о том, что человеческая душа -- это тугой узел, который невозможно развязать, и З. Фрейд -- первый ученый, сделавший попытку распутать этот узел.

Психоанализ возник как метод лечения, но почти сразу же был воспринят как средство получения психологических фактов, которые стали основой психологической системы.

Анализ свободных ассоциаций пациентов привел З. Фрейда к выводу, что болезни взрослой личности сводятся к переживаниям детства. Детские переживания, по З. Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т.п. З. Фрейд считал, что этот опыт оказывает неосознанное влияние на последующее поведение взрослого. Несмотря на то, что метод психоанализа был разработан на взрослых испытуемых и требует существенных дополнений для исследования детей, полученные З. Фрейдом данные указывают на определяющую роль детского опыта в развитии личности. Проводя исследования, З. Фрейд был удивлен неспособностью пациентов понимать значение своих воспоминаний, свободных ассоциаций и сновидений. То, что было ясно для самого З. Фрейда, пациенты решительно отрицали. Пациенты думали и жили в одной системе координат, в то время как другой пласт их жизни -- уровень бессознательного -- крайне важный детерминант их поведения, отвергался ими как не существующий. Только после многих психоаналитических сеансов пациенты начинали понимать неосознанное значение того, что они говорят и делают. Именно эти крайне важные, неосознанные детерминанты поведения стали для З. Фрейда предметом исследования. Два открытия З. Фрейда -- открытие бессознательного и открытие сексуального начала -- составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В первые годы своей работы З. Фрейд представлял психическую жизнь состоящей из трех уровней: бессознательного, предсознательного и сознательного. Источником инстинктивного заряда, придающего поведению мотивационную силу, он считал бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. З. Фрейд

обозначил ее термином "либидо". Эта сфера закрыта от сознания в силу запретов, налагаемых обществом. В предсознательном теснятся психические переживания и образы, которые без особого труда могут стать предметом осознания. Сознание не пассивно отражает процессы, которые содержатся в сфере бессознательного, но находится с ними в состоянии постоянного антагонизма, конфликта, вызванного необходимостью подавлять сексуальные влечения. Первоначально эта схема и была приложена к объяснению клинических фактов, полученных в результате анализа поведения невротиков.

Позднее в работах ""Я" и "Оно"", "По ту сторону удовольствия" З. Фрейд предложил иную модель человеческой личности. Он утверждал, что личность состоит из трех основных компонентов:

"Оно", "Я" и "Сверх-Я". "Оно" -- наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, "бурлящий котел влечений". Будучи иррациональным и бессознательным, "Оно" подчиняется принципу удовольствия. Инстанция "Я" следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. "Сверх-Я" служит носителем моральных норм. Эта часть личности выполняет роль критика и цензора. Если "Я" примет решение или совершит действие в угоду "Оно", но в противовес "Сверх-Я", то оно испытает наказание в виде чувства вины, укоров совести.

Поскольку требования к "Я" со стороны "Оно", "Сверх-Я" и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных "защитных механизмов" -- таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сумбимация. Вытеснение означает непроизвольное устранение из сознания чувств, мыслей и стремлений к действию. Проекция -- это перенос на другое лицо своих аффективных переживаний любви или ненависти. Регрессия -соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления. Сублимация -- один из механизмов, благодаря которому запретная сексуальная энергия переносится на виды деятельности, приемлемые для индивида и общества, в котором он живет.

Личность, по З. Фрейду,-- это взаимодействие взаимно побуждающих и сдерживающих сил. В психоанализе изучается природа этих сил и структуры, в соответствии с которыми это

реципрокное взаимодействие осуществляется. Динамика личности определяется действием инстинктов. Они состоят из четырех компонентов: побуждение; цель, т.е. достигнутое удовлетворение; объект, с помощью которого цель может быть достигнута; источник, в котором побуждение порождается. Одно из основных положений психоаналитического учения о развитии личности заключается в том, что сексуальность и есть основной человеческий мотив. Важно подчеркнуть, что З. Фрейд трактовал сексуальность очень широко. По его мнению, это все то, что доставляет телесное удовольствие. Для маленького ребенка -- это ласки, прикосновения, поглаживания тела, обнимания, поцелуи, удовольствие от сосания, от освобождения кишечника, от теплой ванны и многое другое, без чего невозможна жизнь и что каждый младенец постоянно в той или иной мере получает от матери. В детстве сексуальные чувства очень общи и диффузны. Инфантильная сексуальность предшествует взрослой сексуальности, но никогда не определяет полностью сексуальные переживания взрослого.

Сексуальные влечения по З. Фрейду носят амбивалентный характер. Существуют инстинкты жизни и смерти, следовательно, личности изначально свойственны конструктивные и деструктивные тенденции.

В соответствии со своей сексуальной теорией психики З.Фрейд все стадии психического развития человека сводит к стадиям преобразования и перемещения по разным эрогенным зонам либидонозной иди сексуальной энергии.

Эрогенные зоны -- это области тела, чувствительные к стимулу;

будучи стимулированы, вызывают удовлетворение либидонозных чувств. Каждая стадия имеет свою либидонозную зону, возбуждение которой создает либидонозное удовольствие. Перемещение этих зон создает последовательность стадий психического развития. Таким образом, психоаналитические стадии -это стадии психического генеза в течение жизни ребенка. В них отражено развитие "Оно", "Я", "Сверх-Я" и взаимовлияние между ними.

Оральная стадия (0-1 год). Оральная стадия характеризуется тем, что основной источник удовольствия, а, следовательно, и потенциальной фрустрации, сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия состоит из двух "фаз --

ранней и поздней, занимающих первый и второй полугодия жизни. Она характеризуется двумя последовательными либидонозными действиями (сосание и укус). Ведущая эрогенная область на этой стадии -- рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Сосание, по З. Фрейду, это тип сексуальных проявлений ребенка. Если бы младенец мог выразить свои переживания, то это было бы, несомненно, признание, что "сосание материнской Груди есть самая важная вещь в жизни".

Сначала сосание связано с пищевым наслаждением, но после некоторого времени сосание становится либидонозным действием, на почве которого закрепляются инстинкты "Оно": ребенок иногда сосет в отсутствии пищи и даже сосет свой большой палец. Этот тип наслаждения в трактовке З. Фрейда совпадает с сексуальным наслаждением и находит предметы своего удовлетворения в стимуляции собственного тела. Поэтому эту стадию он называет аутоэротичной. В первое полугодие жизни, считал З. Фрейд, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны. Можно предположить, что мир ребенка -- это мир без объектов. Ребенок живет в состоянии первичного нарциссизма, при котором он не осознает существования других объектов в мире. Глобальное базисное нарциссическое состояние -- это сон, когда младенец ощущает тепло и не имеет никакого интереса к внешнему миру. Во второй фазе младенческого возраста у ребенка начинает формироваться представление о другом объекте (матери) как существе, независимом от пего. Можно заметить, что ребенок испытывает беспокойство, когда мать уходит или вместо нее появляется незнакомый человек.

Внутриутробное существование человека, по З. Фрейду, в противоположность большинству животных, относительно укорочено; на свет он появляется менее подготовленным, чем они. Тем самым усиливается влияние реального внешнего мира, развивается дифференциация "Я" и "Оно", повышаются опасности со стороны внешнего мира и чрезмерно вырастает значение объекта, который один может защитить от этих опасностей и как бы возместить потерянную внутриутробную жизнь. И этот объект -- мать. Биологическая связь с матерью вызывает потребность быть любимым, которая уже больше никогда не покидает человека. Разумеется, мать не может по первому

требованию удовлетворять все желания младенца, при самом лучшем уходе неизбежны ограничения. Они и есть источник дифференциации, выделения объекта. Таким образом, в начале жизни различение между внутренним и внешним, согласно взглядам З.Фрейда, достигается не на основе восприятия объективной реальности, а на основе переживания удовольствия и неудовольствия, связанных с действиями другого человека.

Во второй половине оральной стадии с появлением зубов к сосанию добавляется укус, который придает действию агрессивный характер, удовлетворяя либидонозную потребность ребенка. Мать не позволяет ребенку кусать свою грудь. Таким образом, стремление к наслаждению начинает вступать в конфликт с реальностью. По З. Фрейду, у новорожденного нет "Я". Эта психическая инстанция постепенно дифференцируется от его "Оно". Инстанция "Я" -- часть "Оно", модифицированная под прямым влиянием внешнего мира. Функционирование инстанции "Я" связано с принципом "удовлетворение -отсутствие удовлетворения". Как только что отмечалось, первое познание ребенком предметов внешнего мира происходит через мать. При ее отсутствии ребенок испытывает состояние неудовлетворенности и благодаря этому начинает различать, выделять мать, так как отсутствие матери для него есть, прежде всего, отсутствие наслаждения. На этой стадии не существует еще инстанции "Сверх-Я", и "Я" ребенка находится в постоянном конфликте с "Оно". Недостаток удовлетворения желаний, потребностей ребенка на этой стадии развития как бы "замораживает" определенное количество психической энергии, происходит фиксация либидо, что составляет препятствие для дальнейшего нормального развития. Ребенок, который не получает достаточно удовлетворения своих оральных потребностей, вынужден продолжать искать замещение для их удовлетворения и не может поэтому перейти на следующую стадию генетического развития.

Эти идеи З. Фрейда послужили толчком к изучению критических периодов, в течение которых складываются благоприятные условия для решения свойственной возрасту генетической задачи. Если она не решается, то ребенку гораздо труднее решать задачи следующего возрастного периода.

На оральной стадии фиксации либидо у человека, по мнению З. Фрейда, формируются некоторые черты личности: ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым. Уже на оральной стадии, согласно его представлениям, люди делятся на оптимистов и пессимистов.

Анальная стадия (1-3 года), как и оральная, состоит из двух фаз. На этой стадии либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. Теперь детская сексуальность находит предмет своего удовлетворения в овладении функциями дефекации, выделения. Здесь ребенок встречается со многими запретами, поэтому внешний мир выступает перед ним как барьер, который он должен преодолеть, и развитие приобретает здесь конфликтный характер. По отношению к Поведению ребенка на этой стадии можно сказать, что полностью образована инстанция "Я", и теперь она способна контролировать импульсы "Оно". "Я" ребенка научается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. Социальное принуждение, наказания родителей, страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе, интериоризировать некоторые запреты. Таким образом, начинает формироваться "Сверх-Я" ребенка как часть его "Я", где в основном заложены авторитеты, влияние родителей и взрослых людей, которые играют очень важную роль в качестве воспитателей в жизни ребенка. Особенности характера, формирующиеся на анальной стадии, по мнению психоаналитиков,-- аккуратность, опрятность, пунктуальность; упрямство, скрытность, агрессивность; накопительство, экономность, склонность к коллекционированию. Все эти качества -- следствие разного отношения ребенка к естественным, телесным процессам, которые были объектом его внимания во время приучения к опрятности еще на доречевом уровне развития.

Фаллическая стадия (3-5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. До сих пор детская сексуальность была аутоэротичной, теперь она становится предметной, то есть дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям. Первые люди, которые привлекают внимание ребенка,-- это родители. Либидонозную привязанность к родителям противоположного пола З.

Фрейд назвал Эдиповым-комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек, определив их как мотивационноаффективные отношения ребенка к родителю противоположного пола. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З. Фрейда, ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх.

Разрешение, или освобождение от Эдипова комплекса совершается в конце этой стадии под влиянием страха кастрации, который, по мнению З. Фрейда, вынуждает мальчика отказаться от сексуального влечения к матери и идентифицировать себя с отцом. Посредством вытеснения этого комплекса полностью дифференцируется инстанция "Сверх-Я". Именно поэтому преодоление Эдипова комплекса играет важную роль в психическом развитии ребенка. Таким образом, к концу фаллической стадии все три психические инстанции уже сформированы и находятся в постоянном конфликте друг с другом. Главную роль играет инстанция "Я". Она сохраняет память прошлого, действует на основе реалистического мышления. Однако эта инстанция должна теперь бороться на два фронта: против разрушительных принципов "Оно" и одновременно против строгости "Сверх-Я". В этих условиях появляется состояние тревоги как сигнал для ребенка, предупреждающий о внутренних или внешних опасностях. В этой борьбе механизмами защиты "Я" становятся вытеснение и сублимация. По З. Фрейду, самые важные периоды в жизни ребенка завершаются до пяти лет; именно в это время формируются главные структуры личности. По мнению З. Фрейда, фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, а в дальнейшем утрирование мужского поведения с усиленной агрессивностью.

Латентная стадия (5-12 лет) характеризуется снижением полового интереса. Психическая инстанция "Я" полностью контролирует потребности "Оно"; будучи оторванной от сексуальной цели, энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, закрепленного в науке и культуре, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения.

Генитальная стадия (12- I8 лет) -- характеризуется возвращением детских сексуальных стремлений, теперь все бывшие эрогенные зоны объединяются, и подросток, с точки зрения З.Фрейда, стремится к одной цели -- нормальному сексуальному общению. Однако, осуществление нормального сексуального общения может быть затруднено, и тогда можно наблюдать в течение генитальной стадии феномены фиксации или регрессии к той или другой из предыдущих стадий развития со всеми их особенностями. На этой стадии инстанция "Я" должна бороться против агрессивных импульсов "Оно", которые вновь дают о себе знать. Так, например, на этом этапе может вновь возникнуть Эдипов комплекс, который толкает юношу к гомосексуальности, предпочтительному выбору для общения лиц своего пола. Чтобы бороться против агрессивных импульсов "Оно", инстанция "Я" использует два новых механизма защиты. Это аскетизм и интеллектуализация. Аскетизм с помощью внутренних запретов тормозит этот феномен, а интеллектуализация сводит его к простому представлению в воображении и таким путем позволяет подростку освободиться от этих навязчивых желаний.

Когда ребенок становится взрослым, его характер определяется процессом развития его "Оно", "Я" и "Сверх-Я" и их взаимодействиями. Нормальное развитие, по З. Фрейду, происходите помощью механизма сублимации , а развитие, которое происходит посредством механизмов вытеснения, регрессии или фиксации, рождает патологические характеры.

Описаны два наиболее ярких типа характера, формирующихся на этой стадии; психическая гомосексуальность и нарциссизм. В психоанализе психическую гомосексуальность не всегда рассматривают как грубое половое извращение. Это могут быть такие формы поведения, в которых любовь к другому полу замещается товарищеской привязанностью, дружбой, общественной деятельностью в обществе лиц своего пола. Такие люди строят свою жизнь и поступки на основе предпочтения общества семье и создают тесные социальные связи в компаниях лиц своего пола. Второй тип сексуального характера -нарциссизм. Он характерен тем, что либидо личности как бы отнимается от объекта и направляется на самого себя. Нарциссическая личность рассматривает себя как объект своих сексуальных стремлений; для нее внешние объекты удовольствия

отступают на задний план, а главное место занимают самоудовлетворенность и самодовольство. Подобные характеры направляют свое внимание преимущественно на себя, свои действия, свои переживания.

В чем же секрет огромного влияния З. Фрейда на всю современную психологию вплоть до наших дней? Во-первых, это динамическая концепция развития, во-вторых, это теория, которая показала, что для развития человека главное значение имеет другой человек, а не предметы, которые его окружают. По словам современных американских психологов Дж. Уотсона и Г. Лидгрена, З. Фрейд был впереди своего века и, подобно Ч. Дарвину, разрушил узкие, ригидные границы здравого смысла своего времени и расчистил новую территорию для изучения человеческого поведения.

"Необычайное развитие учения З. Фрейда -- мы не ошибемся, если назовем этот успех необычайным,-- писал современник З. Фрейда Освальд Бюмке,-- стало возможным только потому, что официальная наука была так далека от действительности; она, повидимому, так мало знала о действительных душевных переживаниях, что желающему узнать чтонибудь о "душевной жизни" подавала камень вместо хлеба". "Старая "мозаичная" экспериментальная психология исследовала лишь отдельные элементы душевной жизни и мало занималась их функциональным единством в реальной человеческой личности; она почти не изучала ее поступков, поведения, сложных переживаний и динамики," -- писал А. Р. Лурия.

Л. С. Выготский так оценивает историю психоанализа: "Идеи психоанализа родились из частных открытий в области неврозов; был с несомненностью установлен факт подсознательной определяемоеТ ряда психических явлений и факт скрытой сексуальности... Постепенно это частное открытие, подтвержденное успехом терапевтического воздействия, ...было перенесено на ряд соседних областей -- на психопатологию обыденной жизни, на детскую психологию... Эта идея подчинила себе самые отдаленные ветви психологии... психологию искусства, этническую психологию... Сексуальность превратилась в метафизический принцип... Коммунизм и тотем, церковь и творчество Достоевского... -- все это переодетый и замаскированный пол, секс и ничего больше".

Л. С. Выготский показал полезное и ценное, что есть в психоанализе, и то, что в нем лишнее и вредное. Так, он писал: "Найденное Фрейдом решение... я не объявил бы большим трактом в науке или дорогой для всех, но альпийской тропинкой над пропастями для свободных от головокружения". В России такие люди были: И. Д. Ермаков, С. Н. Шпильрейн, В. Г. Шмидт и другие.

2. Развитие классического психоанализа в работах Анны Фрейд.

Анна Фрейд -- дочь Зигмунда Фрейда -- продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. Получив педагогическое образование, она работала учительницей в школе для детей пациентов своего отца и с 1923 года начала собственную психоаналитическую практику. А.Фрейд -- автор многих трудов о закономерностях развития ребенка, о трудностях, с которыми приходится сталкиваться при его воспитании и обучении; о природе и причинах нарушений нормального развития и путях их компенсации.

В работе "Норма и патология детского развития" (1965) А. Фрейд указала истоки психоаналитического интереса к детям. Она писала, что после выхода в свет книги ее отца "Три очерка по теории сексуальности" (1905), многие аналитики стали наблюдать своих детей и находить подтверждение всем отмеченным З. Фрейдом особенностям детского развития: детской сексуальности, Эдипова и кастрационного комплексов. В этом направлении в 20-30-е годы педагогический факультет Венского психоаналитического института готовил воспитательниц детских садов и учителей. Тогда же известные ученые -психоаналитики (А. Айхорн, С. Бернфельд и др.) вели наблюдения за беспризорными детьми и юными правонарушителями. Во время и после второй мировой войны эти исследования продолжались в специализированных учреждениях, где в центре внимания были наблюдения за младенцами и детьми раннего возраста, лишенными родителей. Большой вклад в разработку психоаналитического изучения детства внесли Р. Спитц, Дж. Боулби, М. Риббл и др. Теоретические идеи развивали Э. Криз и Х. Гартман.

Следуя традиции классического психоанализа, А. Фрейд разделяет личность на ее устойчивые составные части: бессознательное или "Оно", "Я", "Сверх-Я". Инстинктивная часть, в свою очередь, делится на сексуальную и агрессивную составляющие (психоаналитический закон биполярности). Развитие сексуального

инстинкта определяется, как и в классическом психоанализе, последовательностью либидонозных фаз (оральная, анально-садистическая, фаллическая, латентная, предпубертатная, пубертатная). Соответствующие фазы развития агрессивности проявляются в таких видах поведения, как кусание, плевание, цепляние (оральная агрессивность); разрушение и жестокость (проявление анального садизма); властолюбие, хвастовство, зазнайство (на фаллической стадии); дисоциальные начала (в предпубертатности и пубертатности). Для развития инстанции "Я" А. Фрейд также намечает приблизительную хронологию развития защитных механизмов: вытеснения, реактивные образования, проекции и переносы, сублимация, расщепление, регрессии и др. Анализируя развитие "Сверх-Я", А. Фрейд описывает идентификацию с родителями и интериоризацию родительского авторитета. Каждая фаза развития ребенка, по мнению А. Фрейд, есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями внешнего социального окружения. А. Фрейд считает, что, учитывая фазы, можно построить линии развития для бесконечного количества сфер детской жизни. Признанной заслугой А. Фрейд считается описание ею линии развития кормления от младенческой стадии до разумных привычек питания взрослых; линии развития опрятности от первоначальной воспитательной программы взрослого до автоматического овладения функциями выделения; линии развития физической самостоятельности, отношения к старшим и т. п. Особое внимание в психоанализе уделяется линии развития от инфантильной зависимости к взрослой половой жизни.

С точки зрения А. Фрейд, не только выявление уровня развития, достигнутого по соответствующей линии, но и соотношение между всеми линиями позволяют поставить диагноз и дать рекомендации для решения практических вопросов детского воспитания. При этом, подчеркивала она, несоответствие, дисгармонию между различными линиями не следует рассматривать как патологическое явление, так как рассогласования в темпе развития, наблюдающиеся у людей с самого раннего возраста, могут быть всего лишь вариациями в пределах нормы. Ступени от незрелости к зрелости, а не хронологический возраст, рассматриваются ею как показатели развития. Если рост

происходит путем прогрессивного продвижения к более высокому уровню, то нормальное детское развитие, согласно взглядам А.Фрейд, идет скачками, не постепенно шаг за шагом, а вперед и снова назад с прогрессивными и регрессивными процессами в их постоянном чередовании. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один назад.

В отличие от классического психоанализа, изучающего прежде всего скрытые от сознания психические явления, А. Фрейд одна из первых в детской психоаналитической традиции распространяет основные положения З. Фрейда на сферу сознания, изучая инстанцию "Я" личности. А. Фрейд рассматривает детское развитие как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

Новорожденный, по ее мнению, знает лишь один закон, а именно -- принцип удовольствия, которому слепо подчинены все его проявления. Однако, для осуществления таких телесных потребностей ребенка, как голод, сон, температурная регуляция, младенец полностью предоставлен ухаживающему за ним взрослому. И если поиск удовольствия -- "внутренний принцип" ребенка, то удовлетворение желаний зависит от внешнего мира.

Мать исполняет или отвергает желания ребенка и благодаря этой роли становится не только первым объектом любви, но также и первым законодателем для ребенка. По мнению А.Фрейд, тот факт, что настроение матери оказывает на ребенка решающее влияние, принадлежит к самым ранним достижениям психоанализа, то есть основополагающим выводам исследований взрослых пациентов. Наблюдения за детьми вновь подтверждают, что индивидуальные пристрастия и антипатии матери оказывают существенное влияние на развитие ребенка. "Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и что ею оживленнее всего приветствуется; процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или скрывает свое одобрение",-- замечает А. Фрейд .

Несмотря на беспомощность, ребенку очень рано удается научиться проявлять определенные отношения к матери. Уже в этом раннем возрасте можно различать детей послушных, "хороших", легко управляемых, и детей нетерпимых, своевольных, "тяжелых", которые буйно протестуют против каждого требуемого от них ограничения.

Чем самостоятельнее становится ребенок в отношении еды, сна и т.д., считает А. Фрейд, тем более отходят на задний план телесные потребности, уступая место новым инстинктивным желаниям. Ребенок стремится к их удовлетворению с тем же рвением, как прежде стремился к насыщению при чувстве голода. И снова он сталкивается с ограничениями, которые налагает на него внешний мир. Ребенок, естественно, стремится осуществить свои инстинктивные цели безотлагательно, не учитывая внешних обстоятельств, но это может стать опасным для его жизни, поэтому взрослый, хочет он того или нет, вынужден ограничивать ребенка. В результате этого несоответствия между внутренним и внешним, стремлением к удовольствию и учетом реальности все дети этого возраста, по выражению А. Фрейд, "запутаны" в постоянных сложностях внешнего мира и, естественно, непослушны, невежливы и упрямы.

По мнению А. Фрейд, шансы ребенка остаться психически здоровым во многом зависят от того, насколько его "Я" способно вынести лишения, то есть преодолеть неудовольствие. Для некоторых детей совершенно непереносима любая отсрочка или любое ограничение удовлетворения желаний. Они отвечают реакциями гнева, ярости, нетерпения; ничто не может их удовлетворить, любые замещения отвергаются ими как недостаточные. У других детей те же самые ограничения не вызывают такого возмущения. Интересно, что подобные установки, возникая очень рано, сохраняются на долгие годы. А. Фрейд характеризует ребенка как незрелого до тех пор, пока инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением таким образом, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении или отказе -- на стороне внешнего мира. От этой моральной зависимости, которая для детства вполне нормальна, начинается длинный и трудный путь развития к нормальному взрослому состоянию, когда зрелый человек, становясь "судьей в своем деле", способен контролировать свои намерения, подвергать их рассудительному анализу и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить, отложить или превратить в действие. Такая моральная независимость -- результат многочисленных внутренних столкновений.

В раннем детстве принцип удовольствия господствует без внутреннего сопротивления. У более старших детей он все еще

владеет такими сторонами психики, как бессозна-.ельная и, отчасти, сознательная жизнь фантазий, сновидений и др. Тот, кто находится под властью принципа удовольствия, руководствуется в своих действиях исключительно своим стремлением к удовлетворению желаний. Лишь принцип реальности создает, по словам А. Фрейд, пространство для отсрочки, задержки и учета социального окружения и его требований. На этом основании можно предположить, что принцип удовольствия и десоциальное, или асоциальное поведение сплетены так же тесно, как принцип реальности и состоявшаяся социализация. Но все это не так просто, как кажется на первый взгляд.

А. Айхорн первым заметил, что беспризорные дети и юные преступники могут достичь высокой степени развития принципа реальности, не используя его для социализации. Переход от принципа удовольствия к принципу реальности -лишь предварительное условие социализации индивида. Продвижение к принципу реальности само по себе еще не дает никакой уверенности, что индивид будет следовать социальным требованиям.

По мнению А. Фрейд, почти все нормальные элементы детской жизни, особенно такие, как жадность, корысть, ревность, пожелание смерти -- толкают ребенка в направлении десоциальности. Социализация -- это защита от них. Некоторые инстинктивные желания вытесняются из сознания, другие переходят в свою противоположность (реакционные образования), направляются на другие цели (сублимация), сдвигаются с собственной персоны на другую (проекция) и т.д. С точки зрения А. Фрейд, между процессами развития и защитными процессами нет никакого внутреннего противоречия. Действительные противоречия лежат глубже -- они между желаниями индивида и его положением в обществе, поэтому невозможно гладкое протекание процесса социализации. Организация защитного процесса -- это важная и необходимая составная часть развития "Я".

Продвижение ребенка от принципа удовольствия к принципу реальности не может наступить раньше, чем различные функции "Я" достигнут определенных ступеней развития. Только после того, как начнет функционировать память, действия ребенка смогут осуществляться на основе опыта и предвидения. Без контроля реальности не существует различия между внутренним и внешним,

фантазией и реальностью. Только приобретение речи делает ребенка членом человеческого общества. Логика, разумное мышление способствуют пониманию взаимосвязи причины и следствия, а приспособление к требованиям окружающего мира перестает быть простым подчинением -- оно становится осознанным и адекватным.

Становление принципа реальности, с одной стороны, и мыслительных процессов, с другой, открывает путь для новых механизмов социализации -таких, как подражание, идентификация, интроекция, способствующих образованию инстанции "Сверх-Я". Формирование эффективного "Сверх-Я" означает для ребенка решающий прогресс в социализации. Ребенок теперь способен не только подчиняться моральным требованиям своего социального окружения, но и "сам принимает в них участие и может чувствовать себя их представителем". Однако, эта внутренняя инстанция еще очень слаба и долгие годы нуждается в поддержке и опоре со стороны авторитетного лица (родители, учитель) и может легко разрушиться изза сильных переживаний и разочарования в нем.

Подражание, идентификация, интроекция -- необходимые предварительные условия для последующего вступления в социальное сообщество взрослых. Далее должны быть сделаны новые шаги "наружу": из семьи в школу, из школы в общественную жизнь. И каждый из этих шагов сопровождается отказом от личных преимуществ, от "индивидуально-внимательного" отношения к себе. Так, внутри школьного класса существует одинаковый порядок для всех учеников, хотя они как личности отличаются друг от друга. В общественной жизни все люди равны перед законом. "Законы жестки и безличны, и их нарушение приводит к легальным санкциям, независимо от того, какие жертвы для индивида означает их применение, облегчает или осложняет эту жертву его характер и интеллектуальный уровень",-- подчеркивает А. Фрейд. Однако, от нормального человека не требуется, чтобы он знал все общественные предписания, принимал их и делал своими собственными; За исключением основополагающих правил морали от него ожидается, чтобы он признавал необходимость права и закона и в принципе был готов подчиняться им. В сравнении с нормой уголовный преступник похож на ребенка, который игнорирует авторитет родителей. Встречаются и такие люди, чьи моральные требования к себе самому

строже и выше, чем от них ожидает окружающий мир. Их идеалы исходят из идентификации не с реальными родителями, а с идеализированным образом родителя. Как замечает А. Фрейд, такие люди ведут себя самоуверенно и морально превосходят своих ближних.

По глубокому убеждению А. Фрейд, о котором она неоднократно заявляет, негармоничное личностное развитие основывается на многих причинах. Это и неравномерный прогресс по линиям развития, и неравномерно длящиеся регрессии, и особенности обособления внутренних инстанций друг от друга, и формирование связей между ними, и многое другое. "При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят так далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития",-подчеркивала А. Фрейд.

Однажды на вопрос о том, что нормальный человек должен уметь делать хорошо, З. Фрейд ответил: "Любить и трудиться". Позднее, как бы полемизируя с отцом, А. Фрейд пыталась ответить на вопрос о том, какое детское достижение заслуживает названия жизненно важного. Она писала: "Игры, учение, свободная деятельность фантазии, тепло объектных отношений -- все являются важными дляребенка. Однако по значению их нельзя сравнить с такими фундаментальными понятиями, как "способность любить" и "трудиться". Я возвращаюсь к более ранней гипотезе (1945) , когда я утверждаю, что только одна способность в детской жизни заслуживает этого положения, а именно способность нормально развиваться, проходить предписанные по плану ступени, формировать все стороны личности и выполнять соответствующим образом требования внешнего мира".

3. Эпигенетическая теория развития личности. Эрика Эриксона.

Теория Эрика Эриксопа так. же, как и теория Анны Фрейд, возникла из практики психоанализа. Как признавал сам Э. Эриксон, в послевоенной Америке, где он жил после эмиграции из Европы, требовали объяснения и коррекции такие явления, как тревожность у маленьких детей, апатия у индейцев, смятение у ветеранов войны, жестокость у нацистов. Во всех этих явлениях психоаналитический метод выявляет конфликт, а работы З.Фрейда сделали невротический

конфликт наиболее изученным аспектом человеческого поведения. Э. Эриксон, однако, не считает, что перечисленные массовые явления -- лишь аналоги неврозов. По его мнению, основы человеческого "Я" коренятся в социальной организации общества.

Э. Эриксон создал психоаналитическую концепцию об отношениях "Я" и общества. Вместе с тем, его концепция -- это концепция детства. Именно .человеку свойственно иметь длительное детство. Более того, развитие общества приводит к удлинению детства. "Продолжительное детство делает из человека виртуоза в техническом и интеллектуальном смыслах, но оно также оставляет в нем на всю жизнь след эмоциональной незрелости",-- писал Э. Эриксон.

Э. Эриксон трактует структуру личности так же, как и З.Фрейд. Если в какой-то момент нашей повседневной жизни, писал он, мы остановимся и спросим себя, о чем мы только что мечтали, то нас ожидает ряд неожиданных открытий: мы с удивлением замечаем, что наши мысли и чувства совершают постоянные колебания то в ту, то в другую сторону от состояния относительного равновесия. Уклоняясь в одну сторону от этого состояния, наши мысли порождают ряд фантастических идей относительно того, что нам хотелось бы сделать; уклоняясь в другую сторону, мы внезапно оказываемся под властью мыслей о долге и обязанностях, мы думаем уже о том, что мы должны сделать, а не о том, что нам хотелось бы; третье положение, как бы "мертвую точку" между этими крайностями, вспомнить труднее. Здесь, где мы менее всего осознаем себя, по мнению Э. Эриксона, мы более всего и являемся собою. Таким образом, когда мы хотим -- это "Оно", когда мы должны -- это "Сверх-Я", а "мертвая точка" -- это "Я". Постоянно балансируя между крайностями этих двух инстанций, "Я" использует защитные механизмы, которые позволяют человеку прийти к компромиссу между импульсивными желаниями и "подавляющей силой совести".

Как подчеркивается в ряде публикаций , работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики -- психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. С помощью этого метода Э. Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников -- взрослых и детей.

Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Э. Эриксона состояла в разработке новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Помимо исследований клинического характера Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивал их с воспитанием детей в городских семьях США. Он обнаружил, как уже упоминалось, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Э. Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит -- его племя, класс или каста. По мнению Э. Эриксона, каждой стадии развития отвечают свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции -- "групповой идентичности" и "эгоидентичности". Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. Эгоидентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего "Я", несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Формирование эгоидентичности или, иначе говоря, целостности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий, причем, стадии З. Фрейда не отвергаются Э.Эриксоном, а усложняются и как бы заново осмысливаются с позиции нового исторического времени.

В своей первой крупной и самой знаменитой работе Э. Эриксон писал, что изучение личностной индивидуальности становится такой же стратегической задачей второй половины XX века, какой было изучение сексуальности во времена З. Фрейда, в конце XIX века. "Различные исторические периоды,-писал он,-- дают нам возможность

видеть во временных заостреииях разные аспекты по сути своей неразделимых частей человеческой личности".

В табл. 2 представлены стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону.

Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

Задача младенческого возраста -- формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения. Задача раннего возраста -борьба против чувства стыда и сильного сомнения в своих действиях за собственную независимость и самостоятельность. Задача игрового возраста -развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания. В период обучения в школе встает новая задача -- формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда, чему противостоит осознание собственной неуме

лости и бесполезности. В подростковом и раннем юношеском возрасте появляется задача первого цельного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи -- неуверенность в понимании собственного "Я" ("диффузия идентичности"). Задача конца юности и начала зрелости -- поиск спутника жизни и установление близких дружеских связей, преодолевающих чувство одиночества. Задача зрелого периода -- борьба творческих сил человека против косности и застоя. Период старости характеризуется становлением окончательного цельного представления о себе, своем жизненном пути в противовес возможному разочарованию в жизни и нарастающему отчаянию.

Таблица 2. Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Старость

интеграция разочарование в жизни

Зрелость

Творчество застои

Молодость

интимность изоляция

Подростковый возраст (латентная ст.)
идентичность
диффузия идентичности
Школьный возраст (латентная ст.)
достижение неполноценность
Возраст игры (фаллическая ст.)
инициативность чувство вины
Ранний возраст (анальная ст)
автономия сомнение, стыд
Младенчество (моральная ст.)
доверие недоверие

Решение каждой из этих задач, по Э. Эриксону, сводится к установлению определенного динамического соотношения между двумя крайними полюсами. Развитие личности -- результат борьбы этих крайних возможностей, которая не затухает при переходе на следующую стадию развития. Эта борьба на новой стадии развития подавляется решением новой, более актуальной задачи, но незавершенность дает о себе знать в периоды жизненных неудач. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эгоидентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение. При воспитании ребенка нельзя забывать, что "негативные" чувства всегда существуют и служат динамическими противочленами "позитивных" чувств на протяжении всей жизни.

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

Психоаналитическая практика убедила Э. Эриксона в том, что освоение жизненного опыта осуществляется на основе первичных телесных впечатлений ребенка. Именно поэтому такое большое значение он придавал понятиям "модус органа" и "модальность поведения". Понятие "модус органа" определяется Э. Эриксоном вслед за З. Фрейдом как зона концентрации сексуальной энергии. Орган, с которым на конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создает определенный модус развития, то есть формирование

доминирующего качества личности. В соответствии с эрогенными зонами существуют модусы втягивания, удержания, вторжения и включения. Зоны и их модусы, подчеркивает Э. Эриксон, находятся в центре внимания любой культурной системы воспитания детей, которая придает значение раннему телесному опыту ребенка. В отличие от З. Фрейда, для Э. Эриксона модус органа -- лишь первичная точка, толчок для психического развития. Когда общество через раз личные свои институты (семья, школа и др.) придает особый смысл данному модусу, то происходит "отчуждение" его значения, отрыв от органа и превращение в модальность поведения, Таким образом через модусы осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием.

Особенность модусов, обусловленная разумом природы, состоит в том, что для их функционирования необходим другой, объект или человек. Так, в первые дни жизни ребенок "живет и любит через рот", а мать "живет и любит через свою грудь". В акте кормления ребенок получает первый опыт взаимности: его способность "получать через рот" встречает ответ со стороны матери.

Следует подчеркнуть, что для Э. Эриксона важна не оральная зона, а оральный способ взаимодействия, который состоит не только в способности "получать через рот", но и через все сенсорные зоны. Для Э. Эриксона рот -фокус отношения ребенка к миру лишь на самых первых ступенях его развития. Модус органа -- "получать" отрывается от зоны своего происхождения и распространяется на другие сенсорные ощущения (тактильные, зрительные, слуховые и др.), и в результате этого формируется психическая модальность поведения -- "вбирать".

Подобно З. Фрейду, вторую фазу младенческого возраста Э.Эриксон связывает с прорезыванием зубов. С этого момента способность "вбирать" становится более активной и направленной. Она характеризуется модусом "кусать". Отчуждаясь, модус проявляется во всех видах активности ребенка, вытесняя собой пассивное получение. "Глаза, первоначально готовые принимать впечатления в том виде, как это получается само собой, выучиваются фокусировать, изолировать и "выхватывать" объекты из более смутного фона, следить за ними,-- писал Э. Эриксон. -- Сходным образом, уши выучиваются распознавать значимые звуки,

локализовать их и управлять поисковым поворотом по направлению к ним, точно так же, как руки выучиваются целенаправленно вытягиваться, а кисти

-- крепко схватывать". В результате распространения модуса на все сенсорные зоны формируется социальная модальность поведения

-- "взятие и удерживание вещей". Она проявляется тогда, когда ребенок научается сидеть. Все эти достижения приводят к выделению ребенком себя как отдельного индивида.

Формирование этой первой формы эгоидентичности, как и всех последующих, сопровождается кризисом развития. Его показатели к концу первого года жизни: общее напряжение изза прорезывания зубов, возросшее осознание себя как отдельного индивида, ослабление диады "мать -- ребенок" в результате возвращения матери к профессиональным занятиям и личным интересам. Этот кризис преодолевается легче, если к концу первого года жизни соотношение между базовым доверием ребенка к миру и базовым недоверием складывается в пользу первого. Признаки социального доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. К первым социальным достижениям, согласно Э. Эриксону, относится также готовность ребенка позволить матери исчезнуть из виду без чрезмерной тревожности или гнева, так как ее существование стало внутренней уверенностью, а ее новое появление предсказуемым. Именно это постоянство, непрерывность и тождественность жизненного опыта формирует у маленького ребенка зачаточное чувство собственной идентичности.

Динамика соотношения между доверием и недоверием к миру, или, говоря словами Э. Эриксона, "количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта", определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием материнской любви и нежности, проявляющейся в заботе о малыше. Важным условием при этом является уверенность матери в своих действиях. "Мать создает у своего ребенка чувство веры тем типом обращения с ним, который совмещает в себе чувствительную заботу о нуждах ребенка с твердым чувством полного личностного доверия к нему в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре",-- подчеркивал Э. Эриксон.

Э. Эриксон обнаружил в разных культурах разные "схемы доверия" и традиции ухода за ребенком. В одних культурах мать проявляет нежность очень эмоционально, кормит младенца всегда, когда он плачет или капризничает, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято туго пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, "чтобы его легкие были сильнее". Последний способ ухода, по мнению Э. Эриксона, характерен для русской культуры. Им объясняется, как считает Э. Эриксон, особая выразительность глаз русских людей. Туго запеленутый ребенок, как это было принято в крестьянских семьях, имеет основной способ связи с миром -- через взгляд. В этих традициях Э. Эриксон обнаруживает глубокую связь с тем, каким общество хочет видеть своего члена. Так, в одном индейском племени, замечает Э. Эриксон, мать всякий раз, когда ребенок кусает ее грудь, больно бьет его по голове, доводя до яростного плача. Индейцы считают, что такие приемы способствуют воспитанию хорошего охотника. Эти примеры ярко иллюстрируют мысль Э. Эриксона о том, что человеческое существование зависит от трех процессов организации, которые должны дополнять друг друга: это -- биологический процесс иерархической организации органических систем, составляющих тело (сома); психический процесс, организующий индивидуальный опыт посредством эгосинтеза (психика); общественный процесс культурной организации взаимосвязанных людей (этос). Эриксон особенно подчеркивает, что для целостного понимания любого события человеческой жизни необходимы все эти три подхода.

Во многих культурах ребенка принято отнимать от груди в определенное время. В классическом психоанализе, как известно, это событие рассматривается как одна из самых глубоких детских травм, последствия которой остаются на всю жизнь. Э.Эриксон, однако, не столь драматично оценивает это событие. По его мнению, поддержание базового доверия возможно и при другой форме кормления. Если ребенка берут на руки, укачивают, улыбаются ему, разговаривают с ним, то у него формируются все социальные достижения этой стадии. При этом родители не должны руководить ребенком только лишь путем принуждения и запретов, они должны уметь передать ребенку "глубокое и почти органическое убеждение, что есть некое значение в том, что они сейчас с ним делают". Однако

даже в самых благоприятных случаях неизбежны запреты и ограничения, вызывающие фрустрации. Они оставляют у ребенка чувство отверженности и создают основу для базового недоверия к миру.

Вторая стадия развития личности, по Э. Эриксону, состоит в формировании и отстаивании ребенком своей автономии и независимости. Она начинается с того момента, как ребенок начинает ходить. На этой стадии зона получения удовольствия связана с анусом. Анальная зона создает два противоположных модуса -- модус удержания и модус расслабления. Общество, придавая особое значение приучению ребенка к опрятности, создает условия для доминирования этих модусов, их отрыва от своего органа и преобразования в такие модальности поведения, как сохранение и уничтожение. Борьба за "сфинктерный контроль" в результате придаваемого ему значения со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, за утверждение своего нового, автономного "Я". Возрастающее чувство самостоятельности не должно подрывать сложившегося базового доверия к миру.

Контроль со стороны родителей позволяет сохранить это чувство через ограничение растущих желаний ребенка требовать, присваивать, разрушать, когда он как бы проверяет силу своих новых возможностей.

"Внешняя твердость должна предохранять ребенка от потенциальной анархии со стороны еще не тренированного чувства различения, его неспособности осторожно удерживать и отпускать",-- пишет Э. Эриксон. Эти ограничения, в свою очередь, создают основу для негативного чувства стыда и сомнения.

Появление чувства стыда, по мнению Э. Эриксона, связано с возникновением самосознания, ибо стыд предполагает, что субъект полностью выставлен на общее обозрение, и он понимает свое положение. "Тот, кто переживает стыд, хотел бы заставить весь мир не смотреть на него, не замечать его "наготы",-- писал Э. Эриксон. -- Он хотел бы ослепить весь мир. Или же, напротив, он сам желает стать невидимым". Наказания и пристыживания ребенка за плохие поступки приводят к ощущению того, что "глаза мира смотрят на него". "Ребенок хотел бы принудить весь мир не смотреть на него", но это невозможно. Поэтому социальное неодобрение его поступков

формирует у ребенка "внутренние глаза мира" -- стыд за свои ошибки. По словам Э. Эриксона, "сомнение есть брат стыда". Сомнение связано с осознанием того, что собственное тело имеет переднюю и заднюю сторону -- спину. Спина недоступна зрению самого ребенка и полностью подчинена воле других людей, которые могут ограничить его стремление к автономии. Они называют "плохими" те функции кишечника, которые самому ребенку доставляют удовольствие и облегчение. Отсюда все, что в последующей жизни человек оставляет позади, создает основания для сомнений и иррациональных страхов.

Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями. Оно будет положительным, если родители и близкие взрослые не будут, управляя ребенком чрезмерно, подавлять его стремление к автономии. "Из чувства самоконтроля при сохранении положительной самооценки происходит устойчивое чувство доброжелательности и гордости; из чувства утраты самоконтроля и чужеродного внешнего контроля рождается устойчивая склонность к сомнению и стыду",-- подчеркивал Э.Эриксон.

Модусы вторжения и включения создают новые модальности поведения на третьей, инфантильно-генитальной стадии развития личности. "Вторжение в пространство посредством энергичных перемещений, в другие тела посредством физического нападения, в уши и души других людей посредством агрессивных звуков, в неизвестное посредством снедающего любопытства",-- таков, по описанию Э. Эриксона, дошкольник на одном полюсе своих поведенческих реакций, тогда как на другом он восприимчив к окружающему, готов устанавливать нежные и заботливые отношения со сверстниками и маленькими детьми. У З.Фрейда эта стадия носит название фаллической, или Эдиповой. По мнению Э. Эриксона, интерес ребенка к своим гениталиям, осознание своей половой принадлежности и стремление занять место отца (матери) в отношениях с родителями противоположного пола -- лишь частный момент развития ребенка в этот период. Ребенок жадно и активно познает окружающий мир; в игре, создавая воображаемые,

моделирующие ситуации, ребенок совместно со сверстниками осваивает "экономический этос культуры", то есть систему отношений между людьми в процессе производства. В результате этого у ребенка формируется желание включиться в реальную совместную со взрослыми деятельность, выйти из роли маленькйго. Но взрослые остаются для ребенка всемогущими и непостижимыми, они могут пристыживать и наказывать. В этом клубке противоречий должны сформироваться качества активной предприимчивости и инициативы.

Чувство инициативности, по мнению Э. Эриксона, имеет всеобщий характер. "Само слово инициативность,-- пишет Э.Эриксон,-- для многих имеет американский и предпринимательский оттенок. Тем не менее, инициативность является необходимым аспектом любого действия, и инициативность необходима людям во всем, чем они занимаются и чему учатся, начиная от собирания плодов и кончая системой свободного предпринимательства".

Агрессивное поведение ребенка неизбежно влечет за собой ограничение инициативы и появление чувства вины и тревожности. Так, по Э. Эриксону, закладываются новые внутренние инстанции поведения -- совесть и моральная ответственность за свои мысли и действия. Именно на этой стадии развития, как ни на какой другой, ребенок готов быстро и жадноучиться. "Он может и хочет совместно действовать, объединяться с другими детьми для целей конструирования и планирования, и он же стремится извлекать пользу от общения со своим учителем и готов превзойти любой идеальный прототип",--отмечал Э. Эриксон.

Четвертую стадию развития личности, которую психоанализ называет "латентным" периодом, а Э. Эриксон -- временем "психосексуального моратория", характеризует определенная дремотность инфантильной сексуальности и отсрочка генитальной зрелости, необходимая для того, чтобы будущий взрослый человек научился техническим и социальным основам трудовой деятельности. Школа в систематическом виде приобщает ребенка к знаниям о будущей трудовой деятельности, передает в специально организованной форме "технологический это с" культуры, формирует трудолюбие. На этой стадии ребенок учится любить учиться и учится наиболее самоотверженно тем типам техники, которые соответствуют данному обществу.

Опасность, подстерегающая ребенка на этой стадии, состоит в чувствах неадекватности и неполноценности. По мнению Э. Эриксона, "ребенок в этом случае переживает отчаяние от своей неумелости в мире орудий и видит себя обреченным на посредственность или неадекватность". Если в благоприятных случаях фигуры отца и матери, их значимость для ребенка отходят на второй план, то при появлении чувства своего несоответствия требованиям школы семья вновь становится убежищем для ребенка.

Э. Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности, и его не должна удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Его эгоилентичность достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры.

Пятую стадию в развитии личности характеризует самый глубокий жизненный кризис. Детство подходит к концу. Завершение этого большого этапа жизненного пути характеризуется формированием первой цельной формы эгоидентичности. Три линии развития приводят к этому кризису: это бурный физический рост и половое созревание ("физиологическая революция"); озабоченность тем, "как я выгляжу в глазах других", "что я собой представляю"; необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. В подростковом кризисе идентичности заново встают .все пройденные критические Моменты развития. Подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности.

Юношеский возраст -- наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение "взрослой идентичности", либо задержка в развитии, то есть "диффузия идентичности".

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в

обществе, Э. Эриксон назвал "психическим мораторием". Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и др.), так и от всей духовной атмосферы общества. Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности, составляет основу социальной патологии юношеского возраста. Синдром патологии идентичности по Э. Эриксону: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чегото такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских ("унисекс"); презрение ко всему американскому и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу "хорошо там, где нас нет"). В крайних случаях имеет место поиск негативной идентичности, стремление "стать ничем" как единственный способ самоутверждения.

Отметим еще несколько важных наблюдении Э. Эриксона, относящихся к периоду юности. Влюбленность, возникающая в этом возрасте, по мнению Э. Эриксона, первоначально не носит сексуального характера. "В значительной степени юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально не отчетливого образа на когото другого и лицезрения его уже в отраженном и проясненном виде,-считает Э. Эриксон. -- Вот почему проявление юношеской влюбленности во многом сводится к разговорам",-- писал он. По логике развития личности молодым людям присущи избирательность в общении и жестокость по отношению ко всем "чужакам", отличающимися социальным происхождением, вкусами или способностями. "Часто специальные детали костюма или особые жесты временно избираются в качестве знаков, помогающих отличать "своего" от "чужака"... такая нетерпимость является защитой для чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения",-- писал он.

Становление эго-идентичности позволяет молодому человеку перейти на шестую стадию развития, содержание которой -- поиск

спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы. Молодой. человек не боится теперь утраты своего "Я" и обезличивания. Достижения предыдущей стадии позволяют ему, как пишет Э. Эриксон, "с готовностью и желанием смешивать свою идентичность с другими". Основой стремления к сближению с окружающими служит полное овладение главными модальностями поведения. Уже не модус какогото органа диктует содержание развития, а все рассмотренные модусы подчинены новому, целостному образованию эгоидентичности, появившемуся на предшествующей стадии. .Молодой человек готов к близости, он способен отдать себя сотрудничеству с другими в конкретных социальных группах и обладает достаточной этической силой, чтобы твердо придерживаться такой групповой принадлежности, даже если это требует значительных жертв компромиссов.

Опасность же этой стадии представляет одиночество, избегание контактов, требующих полной близости. Такое нарушение, по мнению Э. Эриксона, может вести к острым "проблемам характера", к психопатологии. Если психический мораторий продолжается и на этой стадии, то вместо чувства близости возникает стремление сохранить дистанцию, не пускать на свою "территорию", в свой внутренний мир. Существует опасность, что эти стремления могут превратиться в личностные качества -- в чувство изоляции и одиночества. Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает любовь. Э. Эриксон считает, что именно по отношению к молодому человеку, а не к юноше и тем более к подростку, можно говорить об "истинной генитальности". Э. Эриксок напоминает, что любовь не должна пониматься только как сексуальное влечение, ссылаясь на фрейдовское различение "генитальной любви" и "генитальной любви". Э. Эриксон указывает, что появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливают переход на следующую стадию развития.

Седьмая стадия рассматривается как центральная на взрослом этапе жизненного пути человека. По Э. Эриксону, развитие личности продолжается в течение всей жизни. (Напомним, что для 3. Фрейда человек остается только неизменным продуктом своего детства, постоянно испытывающим ограничения со стороны общест"!).

Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны детей, которое подтверждает субъективное ощущение своей нужности другим. Производительность и порождение (продолжение рода) как главные положительные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. Во все, что делает человек, он вкладывает частицу своего "Я", и это приводит к личностному обогащению. "Зрелый человек,-- пишет Э. Эриксон,-- нуждается в том, чтобы быть нужным, и зрелость нуждается в руководстве и поощрении со стороны своих отпрысков, о которых необходимо заботиться". При этом, речь необязательно идет только о собственных детях.

Напротив, в том случае, если складывается неблагоприятная ситуация развития, появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, которая приводит к косности и застою, к личностному опустошению. Такие люди часто рассматривают себя как свое собственное и единственное дитя. Если условия благоприятствуют такой тенденции, то наступает физическая и психологическая инвалидизация личности. Она подготовлена всеми предшествующими стадиями, если соотношения сил в их течении складывалось в пользу неуспешного выбора. Стремление к заботе о другом, творческий потенциал, желание творить вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогает преодолеть возможное формирование самопоглощенности и личностное оскудевание.

Восьмая стадия жизненного пути характеризуется достижением новой завершенной формы эгоидентичности. Только в человеке, который каким-то образом проявил заботу в отношении людей и вещей и приспособился к успехам и разочарованиям, неотъемлемым от жизни, в родителе детей и создателе вещей и идей -- только в нем постепенно созревает плод всех семи стадий -целостность личности. Э. Эриксон отмечает несколько составляющих такого состояния души: это все возрастающая личностная уверенность в своей приверженности к порядку и осмысленности; это постнарциссическая любовь человеческой личности как переживание мирового порядка и духовного смысла прожитой жизни, независимо от того, какой ценой они достигаются; это принятие своего жизненного пути как единственно должного и не нуждающегося в замене; это новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям; это приязненное

отношение к принципам прошлых времен и различной деятельности в том виде, как они проявлялись в человеческой культуре. Обладатель такой личности понимает, что жизнь отдельного человека есть лишь случайное совпадение единственного жизненного цикла с единственным отрезком истории, и перед лицом этого факта смерть теряет свою силу. Мудрый индеец, истинный джентльмен и добросовестный крестьянин в полной мере разделяют это итоговое состояние личностной целостности и узнают его друг у Друга.

На этой стадии развития возникает мудрость, которую Э.Эриксон определяет как отстраненный интерес К жизни как таковой перед лицом смерти.

Напротив, отсутствие этой личностной интеграции ведет к страху смерти. Возникает отчаяние, ибо слишком мало осталось времени, чтобы начать жизнь сначала и по-новому, чтобы попытаться достичь личностной целостности иным путем. Это состояние можно передать словами русского поэта В. С. Высоцкого: "Вам вечным холодом и льдом сковало кровь от страха жить и от предчувствия кончины".

В результате борьбы положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза формируются основные "добродетели" личности. Но поскольку позитивные чувства всегда существуют и противостоят негативным, то и "добродетели" имеют два полюса. Так базовая вера против базового недоверия рождает НАДЕЖДУ -- ОТДАЛЕНИЕ; автономность против стыда и сомнения -- ВОЛЮ -- ИМПУЛЬСИВНОСТЬ; инициативность против вины ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ - АПАТИЮ; трудолюбие против чувства собственной неполноценности -- КОМПЕТЕНТНОСТЬ -- ИНЕРЦИЮ; идентичность против диффузии идентичности -- ВЕРНОСТЬ -- ОТРЕЧЕНИЕ; близость против одиночества -- ЛЮБОВЬ -- ЗАМКНУТОСТЬ; порождение против самопоглощенности -- ЗАБОТА -- ОТВЕРЖЕНИЕ; эгоинтеграция против потери интереса к жизни -- МУДРОСТЬ -- ПРЕЗРЕНИЕ.

Э. Эриксон -- последователь 3. Фрейда. В "Словаре знаменитых американцев", вышедшем к 200-летию США, он был назван "наиболее ярким в творческом отношении из всех, кто работал в психоаналитической традиции после Фрейда". Как подчеркивает Д. Н. Ляликов, наиболее ценно у Э. Эриксона главное ядро его учения: разработка понятий личной и групповой идентичности, психического

моратория, учения о юношеском кризисе идентичности. Сам Э. Эриксон считал, что он расширил фрейдистскую концепцию, вышел за ее рамки. Вопервых, он перенес ударение с "Оно" на "Я". По словам Э. Эриксона, его книга "Детство и общество" -- это психоаналитическая работа об отношении "Я" к обществу. Э. Эриксон принимает идею неосознанной мотивации, но посвящает свои исследования главным образом процессам социализации. Вовторых, Э. Эриксон вводит новую систему, в которой развивается ребенок. Для З. Фрейда -- это треугольник: ребенок-мать-отец. Э. Эриксон рассматривает развитие в более широкой системе социальных отношений, подчеркивая историческую реальность, в которой "Я" развивается. Он касается динамики отношений между членами семьи и социокультурной реальностью. Втретьих, теория Э. Эриксона отвечает требованиям времени и того общества, которому он сам принадлежит. Цель Э. Эриксона -- выявить генетические возможности для преодоления психологических жизненных кризисов. Если З. Фрейд посвятил свои работы этиологии патологического развития, то Э. Эриксон сосредоточил основное внимание на изучении условий успешного разрешения психологических кризисов, дав новое направление психоаналитической теории.

В 1966 г. в докладе, прочитанном в Лондонском Королевском обществе, Э. Эриксон применил некоторые положения этологии к своей схеме индивидуального развития. Этологи показали, что наиболее высокоорганизованные животные развивают в отношениях друг с другом систему ритуализированных действий, служащих фактически средством выживания для отдельных особей. Надо заметить, что у примитивных народов существует практика ежегодных ритуальных войн, служащих для предотвращения настоящей войны. На всех уровнях человеческих отношений в сущности есть ритуальные действия. В способности к ритуализации своих отношений и выработке новых ритуалов Э. Эриксон видит возможность создания нового стиля жизни, способного привести к преодолению агрессивности и амбивалентности в человеческих отношениях.

В статье "Онтогенез ритуализаций" Э. Эриксон пишет, что понятие "ритуал" имеет три разных значения. Одно из наиболее старых используется в этнографии и относится к обрядам и ритуалам, совершаемым взрослыми людьми для того, чтобы отметить

повторяющиеся события: смену времен года или периодов жизни. В этих ритуалах принимает участие молодежь, и дети могут наблюдать их. В психиатрии термин "ритуал" применяется для обозначения навязчивого поведения, навязчивых повторяющихся действий, похожих на действия животных, запертых в клетке. В этологии термин "ритуал" используется для описания определенных, сформированных в филогенезе церемониальных действий у так называемых общественных животных. Примером может служить церемония приветствия, которую описал К. Лоренц. Когда новорожденный гусенок выбирается из гнезда и лежит с безвольно вытянутой шеей в куче влажных обломков скорлупы, у него можно наблюдать жизненно важную реакцию если наклониться к нему и издать звук, напоминающий звуки гусыни, то гусенок поднимет головку, вытян т шею и издаст тонкий, но ясно различимый звук. Таким образом г .це до того, как гусенок начнет ходить или есть, он может осуществить эту раннюю форму ритуала встречи. Жизнь и рост гусенка зависит от успешности этого самого первого отклика на присутствие матери (и она, в свою очередь, добивается его). Так, уже на филогенетическом уровне в повторяющихся формах поведения, которые этологи и Э. Эриксон, вслед за ними, называют ритуализацией, существует взаимосвязь, содержание которой -- обмен сообщениями.

Э. Эриксон обозначил критерии подлинных ритуальных действий:

общее значение для всех участников взаимодействия при сохранении различий между индивидами;

способность к развитию по стадиям жизненного цикла, в ходе которого достижения предыдущих стадий в дальнейшем на более поздних этапах обретают символическое значение;

способность сохранять известную новизну при всех повторениях, игровой характер.

Ритуализация в человеческом поведении -- это основанное на соглашении взаимодействие по меньшей мере двух людей, которые возобновляют его через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах; оно имеет важное значение для "Я" всех участников. Стадии развития ритуализаций, по Эриксону, представлены на табл. 3.

Таблица 3. Стадии ритуализации по Э. Эриксону

1. Младенчество

Взаимность(Религия)
2. Ранее детство
Различие добра и зла (Суд)
3. Игровой возраст
Драматическая разработка (Театр)
4. Школьный возраст
Формальные правила (Школа)
5. Юность
Солидарность убеждений (Идеология)
Элементы развитого ритуала
Нуминозный
Критический
Драматический
Формальный
Идеалогический

Наиболее ярко ритуализация проявляется в том способе, каким мать и ребенок приветствуют друг друга утром. Э. Эриксон так описывает этот процесс. Проснувшийся ребенок сообщает об этом своей матери и немедленно пробуждает в ней обширный репертуар эмоционального, вербального и двигательного поведения. Она обращается к младенцу с улыбкой или тревожным вниманием, весело или озабоченно произносит имя и приступает к действиям: осматривает, ощупывает, нюхает; определяет возможные источники неудобства и предпринимает необходимые действия для их устранения, изменяет положение ребенка, успокаивает его, готовится к кормлению и т.д.

Если наблюдать этот процесс несколько дней подряд (и особенно в новой, незнакомой этнографической среде), то видно, что поведение матери сильно формализовано (она старается вызвать у ребенка заранее известный ответ). В то же время это поведение индивидуально ("типично для этой матери" и подстроено под "этого ребенка"). Вместе с этим это поведение стереотипизировано, оно осуществляется по определенным образцам, что можно легко обнаружить в культурах, странах или семьях, отличных от собственной.

Надо отметить, что вся эта процедура связана с периодичностью жизненных физиологических потребностей и представляет собой практическую необходимость как для матери, так и для,ребенка. Э.

Эриксон оценивает ее "как маленькое, но прочное звено связи в громадной последовательности поколений". Важное значение придается имени ребенка. Мать может называть ребенка полным или уменьшительным именем. Имя обычно заботливо подобрано и закреплено в обряде наречения. Но какое бы значение ни придавалось имени, его произнесение во время приветствия соединяется с другими выражениями заботливого внимания и имеет особое значение для матери и, в конечном итоге, для ребенка. Так, согласно психоанализу, "человек живет как бы в прошлых поколениях и одновременно в своем собственном".

По мнению Э. Эриксона, человек рождается с потребностью взаимного узнавания и удостоверения в нем. Отсутствие удовлетворения этой потребности может причинить непоправимый вред ребенку, погасив его тягу к получению впечатлений, необходимых для развития органов чувств. Но, раз возникнув, "эта потребность будет проявлять себя снова и снова на каждой ступени жизни в виде голода по новому и более широкому опыту, повторяющему это "узнавание" лица и голоса, несущего надежду".

Ритуал взаимного узнавания, который, формируясь в младенчестве, проявляется в развернутой форме в отношениях между матерью и ребенком, впоследствии пронизывает все взаимоотношения между людьми. Он проявляется, например, в ежедневных приветствиях и в других формах взаимного узнавания -в любви, вдохновении, в массовом подчинении "харизме" вождя. Первое смутное узнавание -- один из основных элементов во всех ритуалах. Э. Эриксон называет его нуминозным элементом, или элементом благоговения (нуминозный-внушающий.благоговение).

Следуя закону биполярности, Э. Эриксон противопоставляет ритуалам ритуализмы. Ритуализмы -- это ритуально выглядящие типы поведения, для которых характерно механическое повторение и бездушный автоматизм. По отношению к младенцу ритуализмы проявляются в отсутствии глазного контакта и мимики, в бесконечных повторениях стереотипных телодвижений. Крайние формы такого поведения могут вызвать симптомы "аутизма", который, по мнению Э. Эриксона, связан с изъянами материнского ухода. При таком пути развития элементом взрослого ритуала становится идолопоклонство, которое определяется Э. Эриксоном как "визуальная форма

наркомании", способная стать "наиболее опасной системой коллективного галлюцинирования".

Э. Эриксон отмечает сходство между ритуализацией, связанной с тем, как нянчат ребенка, и религиозными ритуалами. В обоих случаях, по его мнению, преодолевается чувство разобщенности и отчуждения. В религиозном ритуале преобладает элемент благоговения, в остальных формах взрослого ритуала он выполняет вспомогательную роль и связан с другими элементами зрелого ритуала в единое целое.

По мнению Э. Эриксона, основная сила человеческой жизни -- надежда, понимание того, что ты не один и в трудную минуту можешь получить помощь, возникает из близости и взаимности в раннем младенчестве. В дальнейшем надежда подкрепляется всеми теми ритуалами, которые помогают преодолению чувства покинутости и безнадежности и обеспечивают взаимность узнавания в течение всей жизни.

На новой ступени развития необходимо подтвердить взаимность новой формой ритуализации. Эта форма ритуализации, в свою очередь, должна внести существенный элемент во взрослый ритуал. Второй вид ритуализации в человеческих отношениях Э. Эриксон называет критическим. Этот ритуал помогает ребенку различать добро и зло. В раннем возрасте возрастает самостоятельность ребенка, которая, однако, имеет определенные границы. У ребенка развивается способность к различению того, что "выглядит хорошо" и заслуживает одобрения или не выглядит так в глазах других людей и порицается. Развитие речи также способствует различению того, о чем можно говорить, что имеет значение и что остается безымянным, как бы "нехорошим". Все это приходится на период приучения ребенка к опрятности и, по мнению Э. Эриксона, окрашено анальной инстинктивностью с ее акцентом на "сдерживании" и "расслаблении". Одновременно появляется новое чувство отчуждения: встав на ноги, ребенок обнаруживает, что он может страдать от стыда в результате непроизвольной дефекации. Ребенок смущается, он чувствует, что может быть отвергнутым, если не преодолеет в себе непосредственное стремление к удовольствию. Взрослые стараются использовать и углубить эту тенденцию. По словам Э. Эриксона, в ритуализации одобрения или неодобрения поведения ребенка взрослые выступают

"глашатаями надиндивидуальной правоты", осуждая деяние, но не обязательно содеявшего его.

Элемент "рассудительности" (критический ритуал) отличается от ритуала "взаимности" (благоговения) тем, что здесь впервые возникает, как пишет Э. Эриксон, свободная воля ребенка. В ритуализациях младенческого периода предотвращение неправильных действий ребенка было задачей и ответственностью матери. В раннем возрасте ребенка самого учат "следить за собой". С этой целью родители (отец и другие люди, предстающие как судьи) сравнивают ребенка с таким отрицательным персонажем,-каким он мог бы стать, если бы он сам (и взрослые) не следили за ним. Здесь заложен онтогенетический корень "отрицательной идентичности". Она воплощает в себе то, каким не следует быть и чего не следует показывать, и одновременно подчеркивает, что в каждом человеке потенциально есть. На конкретных примерах "чужих" (соседях, врагах, ведьмах, привидениях), на которых не следует походить, чтобы быть принятым своим кругом, показываются те потенциальные черты, которые ребенок должен научиться мысленно представлять, чтобы их не повторять. Это страшная вещь, считает Э. Эриксон, так как здесь закладываются иррациональные предрассудки против других людей.

Ритуализация отношений между ребенком и взрослым в этом возрасте позволяет уменьшить амбивалентность, помогает ребенку "научиться быть должным", следовать определенным правилам, уступать требованиям, которые он может понять, в ситуациях, которыми он может управлять.

Критический элемент взрослого ритуала соответствует судебной процедуре. "Закон столь же бдителен, как и наша совесть",-- пишет Э. Эриксон. Излишняя формализация в ритуале, по мнению Э. Эриксона, может привести к "одержимости формальной стороной" ритуализации. Выхолащивание нравственного смысла ритуала, слепое следование букве закона не остается бесследным в развитии личности. По мнению Э. Эриксона, юные правонарушители -- следствие бессмысленных выхолощенных ритуализаций. Ритуализм на этой стадии Э. Эриксон называет "легализмом".

В процессе развития личности ритуальный элемент, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь существенной частью последующих

стадий. Зрелый ритуал -- это полный набор элементов, добавляющихся на всех стадиях развития.

Следующий элемент ритуала -- драматический. Он формируется в ифовой период. В этом возрасте ребенок готовится к роли будущего создателя ритуалов. В игре ребенок способен избежать взрослой ритуализаций, он может исправить и воссоздать заново прошлый опыт и предвосхитить будущие события. Когда ребенок берет на себя роли взрослых, тогда проявляется и находит свое разрешение чувство вины. Это основное чувство, возникающее у ребенка благодаря формированию инстанции "Сверх-Я". Вина -- это чувство самоосуждения за любой поступок, придуманный в фантазии или действительно совершенный, но не известный другим, или совершенный и осужденный другими. Истинная ритуализация, по Э. Эриксону, невозможна в одиночных играх, только игровое общение дает возможность драматических разработок.

Ритуализмом на этой стадии становится моралистическое и запрещающее подавление свободной инициативы и отсутствие творчески ритуализированных путей изживания чувства вины. Э. Эриксон называет это морализмом.

Социальный институт, соответствующий драматическому элементу ритуала,-Театр. Э. Эриксон считает, что игры детей и театральные постановки имеют общие темы, что побудило З. Фрейда назвать основной комплекс игрового периода именем героя трагедии -- Эдипа. Общие темы -- конфликт между самонадеянностью и виной, между убийством отца и самопожертвованием, между свободой и грехом. Театр, согласно Э. Эриксону,-- пристанище драматического ритуала, но он не может осуществляться без взаимности и критики так же, как зрелая форма ритуала не может обойтись без элементов драмы.

Школьный возраст добавляет новый элемент к ритуализаций. Э. Эриксон называет его элементом совершенства исполнения. Школьные отношения, как правило, строго формализованы, для них характерна строгая дисциплина, в которую встроены все другие элементы ритуальных действий. Социальный институт четвертой стадии -- Школа. В школе, считает Э. Эриксон, ребенок должен позабыть свои прошлые надежды и желания; его безудержное воображение должно быть укрощено и зашорено законами безличных, вещей. Формализация школьных отношений имеет большое значение для

внешней стороны ритуализированного поведения взрослых. Внешняя форма ритуалов воздействует на чувства, поддерживает активное напряжение "Я", поскольку это осознанный порядок, в котором человек принимает участие.

Э. Эриксон снова предупреждает о возможности выхолащивания содержания ритуала, об опасности чрезмерной ритуализаций, когда от ребенка требуют школьного порядка и дисциплины, но не обеспечивают осознания этих требований, не обеспечивают понимание необходимости дисциплины и активного участия самого ребенка в этих ритуализациях. Тогда формальный элемент ритуала перерождается в формализм.

Последний обязательный элемент, входящий в зрелую, взрослую форму ритуала, формируется в подростковом и юношеском возрасте, когда возникает чувство эгоидентичности. Это организующий элемент всех предшествующих ритуализаций, поскольку согласно Э. Эриксону, он задает определенное идеологическое осмысление последовательности развития ритуалов. На этой стадии особенно сильно проявляется импровизационная сторона ритуализации.

Подростки стихийно ритуализируют отношения между собой и таким путем еще более отделяют свое поколение от взрослых и детей. Молодые люди в поисках своего "Я", своего места в мире, пишет Э. Эриксон, осуществляют стихийный поиск новых ритуализации, новых смыслов бытия человека и часто не удовлетворяются существующим идеологическим ответом на эти вопросы. Так обостряется проблема "отцов и детей", разрыва поколений, стремление молодежи к переоценке ценностей, к отрицанию сложившихся устоев, традиций и условностей.

Общество, со своей стороны, через инициацию, конфирмацию, посвящение и другие ритуалы признает, что подросток стал взрослым, что он может посвятить себя ритуальным целям, иначе говоря, стать творцом новых ритуалов и поддерживать традиции в жизни своих детей.

По Э. Эриксону, стать взрослым, то есть полностью вырасти в человеческом смысле, означает не только освоить современную технологию и осознанно включиться в свою социальную группу, но и уметь отвергать чуждое мировоззрение и чуждую идеологию. Только

соединение этих процессов позволяет молодежи сконцентрировать свою энергию для сохранения и обновления общества.

В случае диффузии идентичности, когда молодой человек не может найти свое место в жизни, усиливаются стихийные ритуализации, которые со стороны выглядят вызывающе и сопровождаются насмешками посторонних людей. Однако, подчеркивает Э. Эриксон, на самом деле подобные ритуализации -- глубоко искренние попытки молодых людей противодействовать обезличенности массового производства, неясности проповедуемых целей, недостижимости перспектив как для индивидуального, так и для подлинно общественного существования.

Быстрые перемены в области технологии показывают необходимость найти новый смысл ритуальных действий. В современном высокоразвитом обществе предпринимаются попытки вовлечь молодежь в массовые ритуалы, соединяющие благоговение, правосудие и драму, организованные с детальной проработкой формального аспекта. Таковы, например, фестивали, спартакиады, хитпарады, театрализованные зрелища, которые закрепляют в массах молодых людей идеологические принципы и мировоззрение, характерные для данного общества.

В этом возрасте добавляется идеологический элемент к элементам благоговения, правосудия, драматическому и формальному элементам онтогенетического развития. Противоположный полюс на этой стадии -тоталитаризм. На последующих стадиях, по мнению Э. Эриксона, ритуализация отношений строится по следующей схеме: установление связи -- элитаризм, порождение -- авторитаризм, философия -- догматизм.

Концепция Э. Эриксона называется эпигенетической концепцией жизненного пути личности. Как известно, эпигенетический принцип используется при изучении эмбрионального развития. Согласно этому принципу, все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части. Причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. Эпигенетические концепции в биологии подчеркивают роль внешних факторов в возникновении новых форм и структур и тем самым противостоят преформ истеки м

учениям. С точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий -- результат биологического созревания, но содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. По Э. Эриксону, любой человек может пройти все эти стадии, к какой бы культуре он не принадлежал, все зависит оттого, какова продолжительность его жизни.

Оценивая осуществленную работу, Э. Эриксон признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности. По. его мнению, это лишь ключ к построению такой теории.

Диагональ эриксоновской схемы (см. табл. 2) указывает последовательность стадий развития личности, но, по его собственным словам, она оставляет пространство для вариаций в темпе и интенсивности. "Эпигенетическая диаграмма перечисляет систему стадий, зависящих друг от друга, и хотя индивидуальные стадии могут быть исследованы более или менее тщательно или же названы более или менее соответствующим образом, наша диаграмма подсказывает исследователю, что их изучение достигнет намеченной цели только тогда, когда он будет иметь в виду всю систему стадий в целом... Диаграмма побуждает к осмыслению всех ее пустых квадратов". Таким образом,по словам Э. Эриксона, "схема эпигенеза предполагает глобальную форму мышления и размышления, которая оставляет детали методологии и фразеологии открытыми для дальнейшего изучения".

Завершить изложение концепции Э. Эриксона можно словами его любимого философа Кьеркегора: "Жизнь может быть понята в обратном порядке, но прожить ее надо с начала".

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Динамическая структура личности и ее формирование в онтогенезе ребенка с позиций психоанализа.

Понятие социализации в психоаналитических учениях.

Периодизация полного жизненного пути развития личности.

Закон биполярности в развитии.

Проблема ритуилизаций в поведении человека.

Роль общества в развитии личности Понятие исторического времени.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Посмотрите фильм Бергмана "Земляничная поляна", опишите жизнь и проанализируйте образ доктора Борга.

Прочитайте главу 3 повести J1. Н. Толстого "Юность" и сравните с характеристикой кризиса юношеского возраста концепции Э. Эриксона.

ЛИТЕРАТУРА

Бергман. Латерна-Магика.

Толстой Л. Я. Юность. М., 1983.

Фрейд 3. Введение & психоанализ. Лекции. М-, 1991.

Фрейд Л. Психология и защитные механизмы. М., 1993.

Фромм Э. Человеческая ситуация. М., 1995.

Эриксон Э. Молодой Лютер. М., 1996.

Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М., 1996.

Глава IV. ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ

1. Отход от классического бихевиоризма...

В американской психологии считается, что теории социального научения -это самое значительное направление в исследовании развития детей.

В конце 30-х годов Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс, Дж. Уайтинг и другие молодые ученые Йельского университета сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории личности на язык теории научения К. Халла. Они наметили основные линии исследования: социальное научение в процессе воспитания ребенка, кросскультурный анализ -- исследование воспитания и развития ребенка в разных культурах, развитие личности. В 1941 г. Н- Миллер и Дж. Доллард ввели в научный обиход термин "социальное научение".

На этой основе вот уже более полвека разрабатываются концепции социального научения, центральной проблемой которых стала проблема социализации. Социализация -- это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального "гуманоидного" состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Как же происходит социализация? Все новорожденные похожи друг на друга, а через два-три года -- это разные дети. Значит, говорят сторонники теории социального научения, эти различия -- результат научения, они не врождены.

Существуют разные концепции научения. При классическом обуславливании Павловского типа испытуемые начинают давать один и тот же ответ на разные стимулы. При оперантном научении по Скиннеру поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов. Обе эти концепции не объясняют, как возникает новое поведение. А. Бандура считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию -- третья форма научения. Одно из проявлений имитации -- идентификация -- процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, симпатию к этому человеку.

В теории социального научения рассматривается не только, "как" происходит социализация, но и "почему" она происходит. Особо рассматривается удовлетворение биологических потребностей ребенка матерью, подкрепление социального поведения, имитация поведения сильных личностей и тому подобные воздействия внешнего окружения.

В области социального научения работает уже несколько поколений ученых. Эволюция теории социального научения представлена на табл. 4. Для этого направления характерно стремление к синтезу разных подходов в изучении социального развития. Из табл. 5 наглядно видно, что это направление, как оно развилось в США, было движением к осознанию общей теории, а не отдельной областью знаний.

Рассмотрим кратко вклад, который внесли в концепцию социального научения представители первого, второго и третьего поколений американских ученых.

Н. Миллер и Дж. Доллард первыми проложили мост между бихевиоризмом и психоаналитической теорией. Вслед за З. Фрейдом они рассматривали клинический материал как богатейший источник данных; по их мнению, психопатологическая личность лишь количественно, а не качественно отличается от нормального человека. Поэтому изучение поведения невротика проливает свет на

универсальные принципы поведения, которые труднее выявить у нормальных людей. Кроме того, невротики обычно продолжительное время наблюдаются психологами и это дает ценный материал длительного и динамичного изменения поведения под влиянием социальной коррекции.

С другой стороны, Миллер и Доллард -- психологи-экспериментаторы, владеющие точными лабораторными методами,-- обращались и к механизмам поведения животных, исследуемых с помощью экспериментов.

Таблица 4. Эволюция теории социального научения (цит. по Р. Кэрнсу)

1900-1938
Предшественники
1938-1960
Первое поколение
1960-1970
Второе поколение
1970 -- по н. вр.
Третье поколение
Психоанализ
Социальное научение
Социальное научение и развитие личности
Интеракционныи анализ
З. Фрейд
Р. Сирс
А. Бандура
Г. Петтеосон
Дж. Уайтинг
Р. Уолтерс
А. Ярроу
Теория научения
Н. Миллер
Р. Белл
И. П. Павлов
Дж. Доллард
Анализ поведения
В. Хартуп

Э. Торндайк
Дж. Роттер
С. Бижу
Дж. Уотсон
Дж. Гевирц
Социально-когнитивный анализ
К. Халл
Оперантное обусловливание
В. Мишель
Э. Толмен
Б. Скиннер
Е. Маккоби
Дж. Аронфрид
Когнитивные теории
Дж. Болдуин
Структуры социального окружения
Ж. Пиаже
Х. Рауш
Теория поля
Р. Парк
К Левин
Ю. Бронфенбреннер

Миллер и Доллард разделяют точку зрения Фрейда о роли мотивации в поведении, полагая, что поведение как животного, так и человека является следствием таких первичных (врожденных) побуждений, как голод, жажда, боль и т.д. Все они могут быть удовлетворены, но отнюдь не угашены. В соответствии с бихевиористской традицией Миллер и Доллард определяют силу побуждения количественно, измеряя, например, время депривации. Помимо первичных, существуют вторичные побуждения, включающие гнев, вину, сексуальные предпочтения, потребность в деньгах и власти и многие другие. Самые важные среди них -- страх и тревожность, вызванные предшествующим, ранее нейтральным стимулом. Конфликт между страхом и другими важными побуждениями служит причиной неврозов.

Таблица5

Схема основных направлений в изучении социального развития (пит. по Р. Кэрнсу)

Социальное научение
Когнитивное развитие
социология
Генетический психоанализ
Генетическая психобиология
Основные задачи
Научение социальному поведению
Когнитивный контроль за социальным поведением
Эволюция социального поведения
Развитие патологии поведения
Взаимосвязь поведения и биологии
Основные
популяции
Нормальные дети дошкольного и школьного возраста
От младенцев до подростков Взрослые
Беспозвоночные и позвоночные животные
Пациенты
Млекопитающие(нечеловекообразные) и птицы
Методы
Кратковременные поведенческие эксперименты
Интервью
Вербальные оценки
Естественное наблюдение Контролируемое наблюдение
Наблюдение Клиническое изучение
Физиологические и поведенческие эксперименты
Основные понятия
Имитация
Социальное подкрепление
Концепция стадий
Саморазвитие
Врожденный контроль Видеотипичные паттерны
Запрограммирограммированная привязанность
Депривация
Тревожность
Двунаправленная организация

Реципрокныи контроль

Трансформируя фрейдовские идеи, Миллер и Доллард замещают принцип удовольствия принципом подкрепления. Подкрепление они определяют как то, что усиливает тенденцию к повторению ранее возникнувшей реакции. С их точки зрения, подкрепление -- это редукция, снятие побуждения или, используя термин Фрейда, драйва Научение, по Миллеру и Долларду,-- это усиление связи между ключевым стимулом и ответом, который он вызывает благодаря подкреплению. Если в репертуаре поведения человека или животного нет соответствующей реакции, то ее можно приобрести, наблюдая поведение модели. Придавая большое значение механизму научения путем проб и ошибок, Миллер и Доллард обращают внимание на возможность с помощью подражания уменьшить количество проб и ошибок и приблизиться к правильному ответу через наблюдение поведения другого.

В экспериментах Миллера и Долларда выяснялись условия подражания лидеру (при наличии или отсутствии подкрепления). Эксперименты проводились на крысах и детях, причем в обоих случаях были получены сходные результаты. Чем сильнее побуждение, тем больше подкрепление усиливает стимульно-ответную связь. Если нет побуждения, научение невозможно. Миллер и Доллард считают, что самоудовлетворенные самодовольные люди -- плохие ученики.

Миллер и Доллард опираются на фрейдовскую теорию детских травм. Они рассматривают детство как период преходящего невроза, а маленького ребенка как дезориентированного, обманутого, расторможенного, неспособного к высшим психическим процессам. С их точки зрения, счастливый ребенок -- это миф. Отсюда задача родителей -- социализировать детей, подготовить их к жизни в обществе Миллер и Доллард разделяют мысль А.Адлера о том, что мать, дающая ребенку первый пример человеческих отношений, играет решающую роль в социализации. В этом процессе, по их мнению, четыре наиболее важные жизненные ситуации могут служить источником конфликтов. Это кормление, приучение к туалету, сексуальная идентификация, проявление агрессивности у ребенка Ранние конфликты невербализованы и поэтому неосознанны. Для их осознания, по мнению Миллера и Долларда, необходимо использовать

терапевтическую технику З Фрейда. "Без понимания прошлого невозможно изменить будущее",-- писали Миллер и Доллард

2. Воспитание и развитие.

Известный американский психолог Р. Сирс изучал отношения родителей и детей, находясь под влиянием психоанализа. Будучи учеником К Халла, он разработал собственный вариант соединения психоаналитической теории с бихевиоризмом. Он сосредоточил внимание на изучении внешнего поведения, которое может быть измерено. В активном поведении он выделял действие и социальные взаимодействия.

Действие вызывается побуждением. Как и Миллер и Доллард, Сирс исходит из того, что первоначально все действия связаны с первичными, или врожденными побуждениями. Удовлетворение или фрустрация, которые возникают в результате поведения, побуждаемого этими первичными драйвами, ведет индивида к усвоению нового опыта. Постоянное подкрепление специфических действий приводит к новым, вторичным побуждениям, которые возникают как следствие социальных влияний.

Сирс ввел диадический принцип изучения детского развития: поскольку оно протекает внутри диадической единицы поведения, постольку адаптивное поведение и его подкрепление у индивида должно изучаться с учетом поведения другого, партнера.

Рассматривая психоаналитические понятия (подавление, регрессия, проекция, сублимация и др.) в контексте теории научения, Сирс главное внимание уделяет влиянию родителей на развитие ребенка. По его мнению, практика детского воспитания определяет природу детского развития. Основываясь на результатах своих исследований, он выступает за просвещение родителей: каждый родитель, естественно, будет лучше воспитывать своих детей, если он будет больше знать; важно, как и насколько родители понимают практику воспитания.

Сирс выделяет три фазы развития ребенка:

фаза рудиментарного поведения -- основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве, в первые месяцы жизни;

фаза вторичных мотнвацнонных систем -- основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);

фаза вторичных мотивационных систем -- основывается на научен.ии вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

По Сирсу, новорожденный находится в состоянии аутизма, его поведение не соотносится с социальным миром. Но уже первые врожденные потребности ребенка, его внутренние побуждения служат источником научения. Первые попытки угасить внутреннее напряжение составляют первый опыт научения. Этот период рудиментарного асоциального поведения предшествует социализации.

Постепенно младенец начинает понимать, что угашение внутреннего напряжения, например, уменьшение боли, связано с его действиями, а связь "плач -- грудь" приводит к утолению голода. Его действия становятся частью последовательности целенаправленного поведения. Каждое новое действие, которое приводит к угасанию напряжения, будет повторяться снова и встраиваться в цепь целенаправленного поведения, когда напряжение будет возрастать. Удовлетворение потребности составляет положительный опыт младенца.

Подкрепление исходит от матери. Ребенок адаптирует свое поведение так, чтобы вызывать постоянное внимание с ее стороны. Таким образом ребенок .научается вызывать реципрокное поведение матери. Он вынужден выбирать ответы, которые окружающие люди ожидают от него. Путем проб и ошибок он манипулирует этим окружением "в погоне" за удовлетворяющим ответом, в то время как его окружение предлагает ему возможность выбора из различных вариантов удовлетворения его побуждений. В этих диадических отношениях ребенок научается контролировать ситуацию, и сам постоянно находится под контролем. У ребенка рано возникает техника кооперирования с теми, кто заботится о нем. С этого момента и начинается социализация.

У каждого ребенка есть репертуар действий, которые в ходе развития с необходимостью заменяются. Успешное развитие характеризуется снижением аутизма и действий, направленных лишь на удовлетворение врожденных потребностей, и возрастанием диадического социального поведения.

Как же возникают новые мотивационные системы? При каких условиях? Как и какие факторы окружения влияют на детское

научение? Каков результат научения?

По Сирсу, центральный компонент научения -- это зависимость. Подкрепление в диадических системах всегда зависит от контактов с другими, оно присутствует уже в самых ранних контактах ребенка и матери, когда ребенок путем проб и ошибок учится удовлетворять свои органические потребности с помощью матери. Диадические отношения воспитывают зависимость ребенка от матери и подкрепляют ее. В возрасте от четырех до двенадцати месяцев устанавливается зависимость, и вместе с ней устанавливается диадическая система. И ребенок и мать имеют свой репертуар значимых действий, которые служат им для того, чтобы стимулировать взаимные ответы, соответствующие собственным ожиданиям. Сначала ребенок проявляет свою зависимость пассивно, затем он может активно ее поддерживать (внешние знаки поведения и более активное гребование любви). Детская зависимость, с точки зрения Сирса,-- это сильнейшая потребность, которую нельзя игнорировать В психоанализе показано, что психологическая зависимость от матери возникает очень рано Физически ребенок зависит от нее с рождения, то есть его жизнь зависит от ее заботы Психологическая зависимость появляется через несколько месяцев после рождения и сохраняется в какой-то степени и во взрослой жизни Но пик зависимости приходится на раннее детство

Психологическая зависимость проявляется в поисках внимания-ребенок просит взрослого обратить на него внимание, взглянуть на то, что он делает, он хочет быть рядом со взрослым, сесть к нему на колени и т.д. Зависимость проявляется в том, что ребенок боится остаться один. Он научается вести себя так, чтобы привлечь внимание родителей Здесь Сирс рассуждает как бихевиорист: проявляя внимание к ребенку, мы подкрепляем его, и это можно использовать, чтобы научить его чему-нибудь. Как же с бихевиористической точки зрения формируется зависимость9 Для этого необходимо соблюдение двух законов закона ассоциации и закона подкрепления Подкреплением зависимого поведения служит получение внимания Ассоциация -- это присутствие матери и комфорт ребенка, отсюда только присутствие матери создает для ребенка комфорт Ребенок часто прекращает плакать, как только видит мать, прежде чем она успеет что-либо для него сделать, чтобы удовлетворить его органическую потребность.

Когда ребенку страшно, только приближение матери успокаивает его С другой стороны, отсутствие матери означает отсутствие комфорта Отсутствие матери -- стимул для тревоги и страха. Это также учитывается в воспитании ребенка. Значимость материнского приближения или удаления дает матери эффективный инструмент для воспитания у ребенка необходимых правил социальной жизни Но как только появляется зависимость, она должна быть ограничена. Ребенок должен научиться быть самостоятельным Родители часто выбирают стратегию игнорирования Скажем, если ребенок плачет, то родители в некоторых случаях стараются не обращать на это внимание. Но могут быть и другие стратегии, которые помогают ребенку научиться вести себя так, чтобы получить внимание взрослого. Отсутствие подкрепления зависимости может привести к агрессивному поведению. Сирс рассматривает зависимость как сложнейшую мотивационную систему, которая не врождена, а формируется при жизни

При каких же обстоятельствах формируется у ребенка зависимое поведение Обычное поведение матери, ухаживающей за ребенком, обеспечивает ему предметы, которыми ребенок может манипулировать; подкрепляющие воздействия со стороны матери придают этим реакциям устойчивую форму зависимого поведения. Со своей стороны ребенок с самого начала располагает оперантными реакциями Первые такие реакции ограничиваются сосанием или ощупывающими движениями рта, рефлексами схватывания и сжимания, позами, которые позволяют взрослому брать ребенка и перемещать его.

Оперантное поведение матери очень сложно, поскольку оно направлено на достижение многих целей, связанных с уходом за ребенком,-- это кормление, купание, смазывание, согревание и т.д. Оно включает также многочисленные действия, радующие мать, такие как прижимание к себе ребенка, ласки, прислушивание к ребенку, восприятие его запаха и даже вкуса, ощущение прикосновений рук и губ малыша

К сожалению, не существует подробного описания поведения даже для единственной пары "мать -- ребенок", нет четких представлений об индивидуальных или культурных различиях в таких действиях, отмечает Сирс, хотя это область почти бесконечного

разнообразия. Но поскольку поведение матери всегда обусловлено осознанными или бессознательными целями ее действий, эта множественность канализируется в контролируемые системы, которые имеют формообразующее влияние на поведение малыша Его собственный репертуар действий увеличивается по мере "созревания" ею поведения и по мере того, как подкрепляются одни его движения и не получают подкрепления другие. В результате подобных взаимно удовлетворяющих взаимодействий возникают вторичные подкрепления и подкрепляющие стимулы для обоих членов пары. Это -разговор, поглаживание, улыбка матери при кормлении и ответные реакции малыша.

Вторым следствием взаимодействия матери и ребенка является развитие у обоих членов пары социальных ожиданий Каждый научается отвечать на позы, улыбку и другие действия второго члена пары реакциями, которые соответствуют ожиданию последующих событий.

Ожидания ребенка -- это опосредствованная внутренняя реакция на сигналы, исходящие от матери; они имеют существенное значение для изменения его реакций, превращения их в целенаправленные единицы деятельности Если мать не выполняет ожидаемое от нее ребенком действие из ее собственного репертуара, у малыша возникает фрустрация, и он выражает недовольство плачем или беспокойством, или каким-то другим способом поведения, который он ранее усвоил применительно к обстоятельствам фрустрации Например, если мать совершает все действия, которые обычно завершаются введением соска в рот малыша, но потом, в какой-то критический момент начинает колебаться, прерывает течение своих действий -- младенец реагирует сердитым плачем.

Развитие взаимных ожиданий сплавляет мать и младенца в единую диаду, единицу, которая эффективно функционирует только до тех пор, пока оба ее члена выполняют свои привычные роли в соответствии с ожиданием. В результате этого младенческого опыта ребенок научается "просить" у матери соответствующего взаимного, поведения. Знаки поведения, движения, выражающие просьбу, составляют зависимые действия, частотой и интенсивностью которых. можно определять степень зависимости.

По Сирсу, должно существовать определенное, заранее предсказуемое взаимоотношение между практикой родительского ухода. за ребенком и зависимым поведением у детей.

Социальная среда, в которой рождается ребенок, оказывает влияние на его развитие. В понятие "социальная среда" входит: пол ребенка, его положение в семье, счастье его матери, социальная. позиция семьи, уровень образования и др. Мать видит своего ребенка сквозь призму своих представлений о воспитании детей. Она поразному относится к ребенку в зависимости от его пола. В раннем развитии ребенка проявляется личность матери, ее способность любить, регулировать все "можно" и "нельзя". Способности матери связаны с ее собственной самооценкой, ее оценкой отца, ее отношением к собственной жизни. Высокие показатели по каждому из этих факторов коррелируют с высоким энтузиазмом и теплотой по отношению к ребенку. Наконец, социальный статус матери, ее воспитание, принадлежность к определенной культуре предопределяют практику воспитания. Вероятность здорового развития ребенка выше, если мать довольна своим положением в жизни. Таким образом, первая фаза развития ребенка связывает биологическую наследственность новорожденного с его социальным наследием, Эта фаза вводит младенца в окружающую среду и составляет основу для расширения его взаимодействия с окружающим миром.

Вторая фаза развития ребенка длится со второй половины второго года жизни до поступления в школу. Попрежнему первичные потребности остаются мотивом поведения ребенка, однако,

постепенно они перестраиваются и превращаются во вторичные побуждения. Мать продолжает оставаться основным подкрепляющим посредником на ранней стадии этой фазы. Она наблюдает за поведением ребенка, которое нужно изменить, и она же помогает усвоить образцы более зрелых форм поведения. Она должна воспитать у ребенка желание вести себя по-взрослому, социализироваться.

На этой основе у ребенка возникают побуждения к усвоению социального поведения. Ребенок осознает, что его личное благополучие зависит от готовности вести себя так, как от него ожидают другие; поэтому его действия постепенно становятся самомотивированными: ребенок стремится осваивать действия,

которые приносят удовлетворение для него и удовлетворяют его родителей.

Когда ребенок становится старше, мать начинает видеть в эмоциональной зависимости поведение, которое надо изменить (обычно это совпадает с рождением нового ребенка или возвращением на работу). Зависимость в отношениях с матерью у ребенка модифицируется: знаки любви, внимания становятся менее требовательными, более тонкими и согласуются с возможностями поведения взрослого. В жизнь ребенка входят другие люди. Постепенно он начинает понимать, что нет ничего, что может быть его единоличной монополией; теперь он должен конкурировать с другими людьми ради достижения своих целей, конкурировать за внимание своей матери; теперь и средства становятся для него столь же важными, как и сама цель.

Освобождение от зависимости у ребенка начинается с отнятия от груди, приучения к опрятности, воспитания сексуальной скромности. Тенденция родителей к давлению на ребенка в этих сферах жизни, по мнению Сирса, ведет к феминизации как мальчиков, так и девочек; терпимость, напротив, способствует формированию мужских черт характера как мальчиков, так и девочек. Правильное воспитание предполагает золотую середину.

На третьем году жизни ребенка появляется идентификация его с родителями. Ребенок любит свою мать, эмоционально зависит от нее. Когда мать не находится с ним, он воспроизводит последовательность действий, подобную той, которая была бы, если бы его мать была с ним. Он делает это для того, чтобы получить удовлетворение, которое связывает с присутствием матери, считает Сирс. Собственная активность ребенка угашает потребность и снижает фрустрацию, вызванную отсутствием матери. Таким путем он идентифицирует себя с матерью. Это приводит ребенка к умению действовать "как другие".

В отличие от ранних форм научения, идентификация строится не на основе проб и ошибок, а возникает из ролевой игры. В ней воспроизводится зависимое поведение в отсутствие родителей. Таким образом, зависимость -принципиальный источник идентификации как процесса, который происходит без обучения со стороны родителей. Обобщая результаты своих исследовании, Сирс выделил пять форм зависимого поведения. Все они -- продукт различного детского опыта.

Сирс сделал попытку выявить корреляцию между формами зависимого поведения и практикой ухода за ребенком его родителями -- матерью и отцом. С помощью специально разработанного опросника было проведено исследование отношения к разным проявлениям ребенка со стороны матерей и отцов. Этот материал был дополнен показателями, выявленными в наблюдениях реального взаимодействия матери и ребенка в предварительно организованной ситуации. Мать инструктировали насчет простых заданий, которые она должна выполнять в ходе наблюдения. После этого пару оставляли наедине, а наблюдатели регистрировали поведение и матери и ребенка через зеркало Гезелла.

Как показали исследования, ни количество подкреплений, ни длительность вскармливания грудью, ни кормление по часам, ни трудности отнятия от груди, ни другие особенности практики кормления не оказывают существенного влияния на проявления зависимого поведения в дошкольном возрасте. Наиболее существенное значение для формирования зависимого поведения имеет не оральное подкрепление, а участие в уходе за ребенком каждого из родителей.

1. "Поиск негативного, отрицательного, внимания": привлечение внимания с помощью ссор, разрыва отношений, неповиновении или так называемого оппозиционного поведения (сопротивление указанию, правилам, порядку и требованиям путем игнорирования, отказа или противоположного поведения). Эта форма зависимости -- прямое следствие низких требований и недостаточных ограничений по отношению к ребенку, то есть слабое воспитание со стороны матери и -- особенно по отношению к девочке -- сильное участие в воспитании отца.

Сирс отмечает, что в этом поведении есть черты агрессивности но она проявляется, главным образом, в поисках внимания к себе Условия возникновения этой формы поведения: прекращение внимания к ребенку со стороны матери ("занятая мать" в отличие о "внимательной матери"); слабость ограничительных требований отсутствие требований к осуществлению зрелых форм поведения Таковы общие условия как для мальчиков, так и для девочек. Но есть и условия ухода, которые различны для разных полов.

Для девочек важна позиция отца и его поведение. Он -- важное лицо в жизни девочки. Сирс постоянно подчеркивает, что поиск

отрицательного внимания связаны с более высокой долей отца

более низкой долей матери в уходе за ребенком, с тяжестью разлуки с отцом и с тем, насколько он поощряет зависимость дочери. Влияние оказывает также и отсутствие у него ограничительных требований к ребенку (как, впрочем, и у матери).

Другие важные особенности поведения отца, которые оказывают влияние на поиски отрицательного внимания у девочек, по данным Сирса, это редкое использование насмешек, редкое применение моделей хорошего поведения, высокая степень удовлетворения социализацией ребенка, высокое сопереживание чувствам ребенка. Обнаружена высокая отрицательная корреляция этого поведения с отцовской оценкой матери. Отец принял с самого начала большое участие в уходе за ребенком потому, что не доверяет матери.

Сирс пишет: "Дело выглядит так, как будто эти маленькие девочки, ищущие отрицательного внимания, с самого начала были "папиными дочками": у них сформировалась сильная привязанность к своим отцам и разлука с ним вызывает у них проявления зависимости агрессивного типа". Это маскулинизированные девочки, и маскулинизация определяется участием отца в уходе за ними.

Для мальчиков картина менее четкая: также отмечается влияние снисходительности родителей, а также более длительное вскармливание грудью и резкое отнятие от груди. Последнее означает наличие раннего давления в направлении быстрейшей социализации, считает Сирс. Что касается мальчиков, которым свойственна эта форма зависимого поведения, то здесь отмечается слабое расположение отца; отец не ожидает от мальчика мужского типа поведения и не подкрепляет его. Дело выглядит так, как будто отцы этих мальчиков пренебрегают сыновьями, а не попустительствуют им из любви, как отцы девочек.

2. "Поиск постоянного подтверждения": извинения, просьбы излишних обещаний или поиск защиты, комфорта, утешения, помощи или руководства. Эта форма зависимого поведения прямо связана с высокими требованиями достижений со стороны обоих родителей.

Сирс снова обнаруживает резкие различия в особенностях прошлого опыта у девочек и у мальчиков.

Для девочек отец снова оказывается яркой фигурой. К тому же он выступает для маленькой девочки как довольно сильный сексуальный

раздражитель. Он свободно показывает себя ребенку, дает ему сведения по вопросам пола -- это сигналы, возбуждающие в девочке сексуальные импульсы. По мнению Сирса, сексуальное возбуждение ребенка под влиянием своего родителя противополож- кого пола способствует возникновению чувства неуверенности в отношениях ребенка с родителем своего пола. Это та же ситуация ревности, которую Фрейд описал под названием Эдипова комплекса.

На этой основе возникает ряд последствий, одно из которых выражается в поиске одобрения. На этой же основе возникает невнимание к матери, даже если девочка находится от нее на расстоянии вытянутой руки.

Рассматривая поведение матери при этой форме зависимого поведения, Сирс отмечает, что мать -- не манекен, чтобы праздно ожидать, какую степень враждебности может развить по отношению к ней дочь. Она может оказать дополнительное влияние на эмоции ребенка, она ведет себя так, чтобы вызвать неуверенность в своей дочери. Она предъявляет к ребенку высокие стандарты достижений, настойчива в требовании самостоятельности, мало поощряет достижения ребенка и зрелые формы его поведения, использует нравоучения, обнаруживает последовательность в своей воспитательной политике и при взаимодействии с ребенком поощряет зависимость последнего. "Она не столько требует, сколько убеждает, но высокие стандарты, которые она имеет в виду, обуславливают проявление ее любви к ребенку только при выполнении последним определенных условий," -- пишет Сирс.

Отец же не является для маленькой девочки только сексуальным объектом. Он рассматривается ею как источник силы в ее семье, он считает важным научить ее отличать хорошее от плохого, и он также выдвигает высокие стандарты достижений.

Для мальчиков -- особенности предшествующего опыта сходны в одном отношении и поразительно отличны в другом. Мать, сын которой ищет одобрения, холодна, выдвигает ограничительные требования, имеет высокую тревожность по вопросам пола и агрессивности. Она постоянно следит за ребенком, но не обязательно прилагает конструктивные усилия, чтобы упражнять его; при своем взаимодействии с ребенком она не настаивает на его

самостоятельности и не поощряет последнюю, но она не поощряет и зависим мость.

В результате возникает образ довольно неэффективной в своих действиях матери, что подкрепляется низкой оценкой, которую дает матери отец, и его стремлением взаимодействовать с ребенком.

У мальчиков нет и следа Эдипова комплекса. Напротив, поиск одобрения являются продуктом постоянной холодности матери ограничительных требований, даже пренебрежения в том смысле

что ни самостоятельность ребенка, ни его зависимость не получают поощрения.

3. "Поиск позитивного внимания": поиск похвалы, желание включиться в группу, благодаря привлекательности кооперативной активности или, наоборот, стремление выйти из группы, прервать эту активность. Это более "зрелая" форма зависимого поведения, она включает усилия, направленные на получение одобрения от окружающих людей. Что касается условий предшествующего воспитания ребенка, то здесь снова обнаруживается терпимость матери по отношению к поведению дочери. Мать поощряет зависимость у дочери и считает, что она на нее похожа. Она выражает привязанность к дочери, но то же делает и отец. Терпимость в отношении пола не распространяется на агрессивность, так как оба родителя в этом вопросе очень строги.

В итоге складывается впечатление о матери как о любящем человеке, терпимом в отношении сексуального и зависимого поведения, но ограничивающего агрессивность ребенка и рассматривающего маленькую девочку в качестве продолжения самой себя. Слабое участие матери в уходе за ребенком в сочетании со строгостью к проявлениям агрессивности заставляет девочек прилагать особые усилия, чтобы понравится матери и привлечь ее к себе с помощью зрелого и женственного поведения. Если принять оценку матерью степени сходства с нею дочери как хотя бы частичную характеристику целей матери, то станет очевидно, что поиски положительного внимания связаны с удовлетворением матери. Поиски положительного внимания у девочки могут быть успешной реакцией на длительную фрустрацию (за реакцией ребенка следуют проявления любви матери).

Мальчик, по сообщениям родителей, обнаруживший интенсивные поиски положительного внимания, сильно им подражает, что позволяет рассматривать поиски положительного внимания как зрелую форму поискового поведения со стороны ребенка. Ввиду строгого контроля родителей за сексуальным поведением детей и их агрессивностью, пребывание на положении ребенка не слишком прельщает мальчика, а поиски положительного внимания служат установлению им более благоприятных отношений с родителями.

Поиски положительного внимания у мальчиков также являются следствием длительной фрустрации, но отсутствие "поощрения зависимости" формирует у них такие проявления поведения, как автономия и самостоятельность.

Самостоятельность, по Сирсу, это поведение, которое формируется у мальчиков при относительном отсутствии условий для зависимости, вследствие терпимости родителей, их поощрений и редких наказаний.

4. Форма поведения, которую автор назвал "пребывание поблизости": это постоянное присутствие ребенка возле другого ребенка или группы детей (взрослых).

Это одна из форм "незрелого", пассивного проявления в поведении положительной по своему направлению зависимости.

У девочек эта форма поведения связана с другими незрелыми формами зависимости -- прикосновением и задерживанием и с поисками отрицательного внимания. Имеется сходство в особенностях предшествующего опыта с этими формами поведения. Особенно это касается отсутствия ограничительных требований при слабых требованиях зрелого поведения и низком ожидании последнего. При этой форме поведения нет никаких свидетельств в пользу особенно близких отношений с отцом.

Для мальчиков пребывание поблизости коррелирует с тенденцией к инфантилизации (матери оценивают своих детей как менее зрелых). Низкие требования матери в отношении чистоплотности и порядка и пристальное наблюдение матери за проявлением агрессивности в поведении ребенка может приводить к инфантилизации мальчика, что выражается не только в суждениях матери об уровне. зрелости ее сына, но и в частоте пребывания поблизости как формы зависимости в отношении других детей и педагогов.

Интересна в этой связи роль отца. Он занимает важное место в развитии мальчика не только в том, что разрешает ходить дома неодетым, но и проводит резкое различие между ролями родителей разного пола, он считает себя воплощением настоящего мужского поведения. Жены, мужья которых ведут себя таким образом, не высоко оценивают своих мужей, и потому мальчики с высокими показателями пребывания поблизости имеют отцов, получающих от своих жен низкую оценку. Отмечаются расхождения между позициями обоих родителей по вопросам воспитания. Отец таких мальчиков может действовать весьма неуспешно при воспитании детей, потому что мать не доверяет ему и потому, что он действует в направлении, противоположном материнскому. Слабая настойчивость матери в отношении зрелости ребенка становится, таким образом, важным фактором, определяющим низкий уровень зрелости мальчика, проявляющийся в высоких показателях пребывания поблизости. Сирс предполагает также, что первоначальные расхождения между родителями могли замедлить взросление ребенка из-за неопределенности для него, какое именно поведение заслуживает поощрения.

5. "Прикосновение и удержание". Сирс упоминает здесь такие проявления поведения, как неагрессивное прикосновение, удерживание и обнимание других. Это форма "незрелого" зависимого поведения. У девочек она коррелирует с пребыванием поблизости, и поэтому есть сходство в особенностях прошлого опыта этих детей. Для мальчиков такой корреляции практически нет. Отец в этом случае является, по предположению Сирса, лицом, лишенным тревожности и требовательности, и мать отличается примерно теми же свойствами. Здесь, как и в случае с пребыванием поблизости, отмечается атмосфера инфантилизации.

Успех каждого метода воспитания, подчеркивает Сирс, зависит от умения родителей найти средний путь. Правилом должно стать: ни слишком сильная, ни слишком слабая зависимость; ни слишком сильная, ни слишком слабая идентификация.

В школьные годы, в течение третьей фазы развития ребенка, его зависимость претерпевает дальнейшие изменения. Зависимость от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает, но

эти изменения, в свою очередь, определяются прежним опытом ребенка, сформировавшимися формами зависимого поведения.

Стремление маленького школьника к независимости уравновешивается контролем со стороны взрослых и осознанием степени своей свободы.

В целом, ребенок ведет себя так, как он был воспитан своими родителями. По Сирсу, детское развитие -- зеркало практики воспитания ребенка. Следовательно, развитие ребенка -- результат научения.

3. Критические периоды социализации.

Еще одна линия американской психологии развития -- соединение психоанализа и этологии.

Как известно, Фрейд подчеркивал важность раннего опыта в развитии личности и отмечал существование критических периодов в развитии поведения.

С другой стороны, Лоренц обратил внимание на важность критических периодов для образования первичных социальных связей у животных. Соединение этих двух подходов заново возродило проблему наследственности и опыта в развитии молодого организма. Было высказано предположение, что влияние опыта велико, но ограничено временем его действия: в определенные периоды жизни влияние окружающей среды на развитие оказыва- ется по своему воздействию очень глубоким, а его значение в другие периоды жизни незначительно.

Наибольший след в жизни организма оставляет, главным образом, опыт ранних лет, что было показано в экспериментах на многих позвоночных и беспозвоночных животных. Это же явление наблюдается и у человека. В связи с этими фактами в американской психологии проявился огромный интерес к раннему онтогенезу поведения, к изучению возникновения социальных связей.

При изучении формирования социальной привязанности было установлено, что пищевое подкрепление само по себе не является необходимым в процессе социализации. Известны опыты Харлоу с обезьянами, изолированными при рождении и вскормленными искусственными матерями. Эти опыты показали, что детеныши определенно предпочитают одетые модели -- "уютных матерей", от которых они не получают пищевое подкрепление, чем проволочную --

"холодную мать", дающую пищу. Таким образом, теория потребности в пище как источнике социальной привязанности была отброшена.

Детеныши, воспитанные с искусственной матерью, во взрослом состоянии были плохими матерями, не обращали внимания на , своих детенышей и часто били их, когда те кричали. Несмотря на такое отношение матерей, детеныши ползли к ним. Значит, наказание не тормозит образование социальных связей. Был сделан важнейший вывод: социальная связь строится не на пищевом подкреплении! Опыты показали, что самая важная потребность у детенышей животных -- потребность в контакте, а не в пище.

Еще задолго до опытов Харлоу, Лоренц заметил, что у выводковых птиц привязанность возникает раньше, чем они начинают есть. Он сформулировал концепцию импринтинга -- "запечатления".

В американской психологии период максимальной способности к импринтингу был назван критическим периодом или критическим возрастом. Е. Хесс показал, что помимо времени появления первой реакции, для запечатления важна интенсивная практика молодого животного, которая повышает устойчивость реакции следования за матерью. Хесс сформулировал "закон усилия", согласно которому сила запечатления равна логарифму усилия, затраченного животным для достижения значимого объекта в период запечатления.. Е. Хесс разработал критерии продолжительности критических периодов. Начало периода определяется зрелостью двигательных способноетей животного; конец -- развитием реакции страха. На основе этих критериев можно предугадать способности к импринтингу у вида, зная лишь характерное для него время возникновения реакции страха и ход развития двигательных способностей.

Хотя начало и конец критического периода довольно жестко фиксированы биологическими процессами роста и созревания определенных реакций, можно изменить продолжительность этого периода в экспериментальных условиях. Так, например, критический период можно расширить, используя некоторые фармакологические препараты, снижающие эмоциональность. Эмоциональное возбуждение -- весьма важная часть первичных социальных взаимоотношений у высокоразвитых животных и человека.

Критический период для социализации определяется появлением поведенческих механизмов, которые поддерживают контакт между

животными. Эта реакция цепляния у обезьян, реакция следования у стадных животных, махание хвостом, игривая борьба у щенков, улыбка у младенцев. Они сопровождаются ответными реакциями взрослых членов вида: поддерживание у матерей приматов, хождение с выводком у птиц, зов матери-овцы, забота и воспитание младенцев у человека.

Развитие привязанности останавливается, когда возникает реакция страха, которая заставляет избегать контактов. Эту реакцию можно наблюдать у многих птиц и млекопитающих, даже у детей около восьми месяцев, возрастает страх по отношению к незнакомцу.

Первоначально исследователи концентрировали внимание на критическом периоде первичной социализации. Под социализацией понималась привязанность к членам своего сообщества, которая зависит, главным образом, от общения с другими членами группы.

Например, социализация у собак выражается в том, что примерно с трех до десяти недель щенок восприимчив к социальным влияниям. Первичная социализация определяет, к какому именно существу прочно привяжется это животное.

В опытах на обезьянах Харлоу установил, что между третьим и шестым месяцем жизни существует критический период, во время которого социальная депривация, особенно депривация от общества равных себе, необратимо подавляет способность животного к социальному регулированию поведения.

По отношению к детям было высказано мнение, что существуют два критических периода социализации: один -- в первый год жизни, когда у ребенка формируется связь с близкими ему людьми, когда он учится зависимости. И другой -- в дватри года, когда он приучается быть независимым в определенных важных отношениях. Процесс социализации у младенцев начинается с возраста около шести недель, но достигает максимума в четырепять месяцев, на что указывает появление так называемой социальной улыбки.

Были выделены также критические периоды обучения Критические периоды иногда называют сензитивными периодами для обучения Считается, что если обучение не происходит в течение этого времени, то оно может никогда не произойти. Обучение не только важно для поддержания и полного развития врожденных механизмов, подчеркивают американские психологи. Если обучение необходимо

сделать наиболее эффективным, оно должно быть приурочено к определенному отрезку времени.

Открытие критических периодов немедленно сфокусировало внимание ученых на процессах развития, которые их вызывают. По мере того, как станут понятны эти процессы, возрастет возможность направленного их изменения, что очень важно для здоровья и обучения ребенка.

Если мы знаем потенциальные возможности и опасности каждого периода развития, то мы можем использовать эти возможности и уменьшить влияние вредного опыта.

Исследование критических, сензитивных периодов в американской психологии есть по существу исследование врожденных механизмов и их уникальной, ограниченной во времени, избирательной по отношению к стимулу связи с окружающей средой. В исследованиях внешней среды и ее роли в развитии поведения изучалась сенсорная депривация, социальная изоляция, с одной стороны, и, с другой,-- интенсивная стимуляция, экспериментальное обогащение среды. Было получено множество экспериментальных фактов:

Показано, что под влиянием различных условий окружающей среды в коре мозга генетически сходных крыс наступают, анатомические и химические изменения (Д Креч и М Розенцвейг)

Уровни развития, намеченные Гезеллом, не фиксированы и не детерминированы созреванием Под влиянием опыта развитие ускоряется.

Младенцы способны воспринимать сложные зрительные стимулы при рождении, но они теряют эту способность при отсутствии зрительной стимуляции. Зачаточные способности к восприятию формы должны быть развиты в течение критического (сензитивного) периода под влиянием соответствующего опыта (Фанц, Бауер).

Координируемое зрением поведение может быть нарушено при лишении животного в раннем возрасте возможности видеть свои передние конечности (Р. Хелд); собаки, подвергшиеся в раннем возрасте различным депривациям, в старшем возрасте отдают предпочтение более простым стимулам (М Фоке); у приматов имеется предпочтение зрительных нарисованных изображений увеличивающейся сложности с возрастом, но выращенные в изоляции

особи того же возраста, отдают предпочтение менее сложным зрительным стимулам (Г. Саккет)

Взрослые с исключительно высокими способностями испытали интенсивную раннюю интеллектуальную стимуляцию (Х Мак Карди)

При перемещении из минимально стимулирующей обстановки в более обогащенную наблюдается увеличение показателей интеллектуальности (Д Хебб).

Какой вывод из этих исследований?

Средние интеллектуальные возможности могут быть развиты до поразительного уровня, при помощи учета и использования сензитивных периодов и общей пластичности нервной системы. Вмешательство в развитие человека должно совершаться в самом раннем детстве, так как именно в этот период уровень пластичности наиболее высок Остро ставится проблема образования родителей, так как большинство из них не осознает размеров влияния (положительного или отрицательного), которое они оказывают на своих детей.

Умственное, физическое и эмоциональное развитие детей нуждается в особом внимании в самые ранние годы

4. Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения.

Б Скиннер отвергает как ненаучные все попытки объяснить поведение человека на основе внутренних побуждений, он подчеркивает, что поведение целиком определяется влиянием внешней среды Скиннер считает, что человеческое поведение так же, как и поведение животных, можно "сделать", создать и осуществлять контроль над ним "Дайте мне положительно выраженное обуславливание и я выдам вам нужного человека!" -- заявляет он.

Главное понятие концепции Скиннера -- подкрепление, то есть увеличение или уменьшение вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление и награда -- не тождественные понятия Подкрепление усиливает поведение. Награда не обязательно способствует этому.

Подкрепление бывает положительным и отрицательным Положительное подкрепление добавляет что-то к ситуации: например, крыса, нажимая на рычаг, получает пищу; рабочий, выполнивший свою работу,-- деньги; ребенок -одобрение взрослых. Поведение может

усиливаться путем устранения чего-то из ситуации -- это отрицательное подкрепление. Примеры отрицательного подкрепления Скиннер находит в повседневной жизни- ребенок, который выполняет надоевшую ему работу, чтобы избежать недовольства родителей; родители, уступающие ребенку, чтобы избежать его агрессии; шофер, подчиняющийся скоростным ограничениям, чтобы избежать штрафа; человек, принимающий лекарство, чтобы заглушить головную боль. Скиннер считает, что с помощью отрицательного подкрепления также можно управлять поведением. По его мнению, в современном обществе многое в социальном поведении строится на основе отрицательного подкрепления В более совершенном обществе поведение будет строиться на основе положительного подкрепления

Скиннер различает первичное и условное подкрепление. Первичные формы подкрепления -- это пища, вода, сильный холод или жара и т п Условное подкрепление -- это первоначально нейтральный стимул, который приобрел подкрепляющую функцию благодаря сочетанию с первичными формами подкрепления В качестве примера Скиннер приводит деньги, связанные со многими первичными потребностями, поэтому они и служат подкреплением во многих ситуациях Сюда же относятся знаки любви, одобрения, внимания со стороны других людей, имеющие огромное влияние на человека. Пример отрицательного условного подкрепления -- вид сверла у зубного врача

Скиннер различает отрицательное подкрепление и наказание. Отрицательное подкрепление усиливает поведение, наказание обычно подавляет его. Наказание может осуществляться путем лишения положительного подкрепления или осуществления отрицательного (лишение детей ранее обещанного удовольствия как наказание за плохое поведение; сокращение зарплаты рабочему; лишение прав шофера за нарушение правила). Однако, меры наказания часто не подавляют нежелаемого поведения- оштрафованные водители продолжают превышать скорость; судимые преступники нередко продолжают свою преступную деятельность.

Скиннер выступает против наказаний. Он считает, что люди обманывают себя, думая, что наказание эффективно. Он уверен, что наказание не имеет устойчивого эффекта; чрезмерно суровое наказание может прекратить нежелаемое поведение, но оно снова

возобновится, когда наказание будет отсрочено, отдалено Наказание указывает только на то, чего человек не должен делать, но не раскрывает, как следует поступать Наказание может дать быстрый, но непродолжительный эффект Поэтому наказание быстро входит в привычку того, кто наказывает, но не имеет длительного влияния на провинившегося.

Скиннер отдает предпочтение использованию положительного подкрепления Он считает, что дети будут охотнее вести себя правильно, если их хорошее поведение будет замечаться и одобряться родителями Положительное подкрепление, в отличие от наказания, не имеет мгновенного эффекта, но оно оказывает более длительное влияние и практически не вызывает отрицательных эмоциональных состояний.

Что же может заменить наказание в воспитании7 Игнорирование нежелаемого поведения, ведущее к его угасанию- нежелательные действия не нужно подкреплять. Но процесс угасания длится долго, требует большого терпения и может способствовать развитию агрессивного поведения. Поэтому, не обращая внимания на плохое поведение, необходимо акцентировать его на хорошем и тем самым закреплять его Однако, следовать такому совету, как отмечает комментатор Скиннера Р. Най, легче на словах, чем на деле

И все же намного полезнее, по Скиннеру, найти средства использования положительного подкрепления хорошего поведения, чем ждать, когда плохое поведение разовьется, а затем полагаться на наказание По его мнению, все социальные институты должны быть организованы таким образом, чтобы человек систематически получал положительное подкрепление за желаемое поведение Это исключит необходимость широкого использования наказания, так как обстоятельства будут побуждать людей вести себя достойным образом с пользой для себя и для общества

Представитель третьего поколения ученых, разрабатывающих теорию социального научения, Дж. Аронфрид, ставит под сомнение утверждение Скиннера о том, что успешная социализация ребенка может обойтись без наказаний, и его также не удовлетворяют идеи психоанализа о травмирующем воздействии наказаний на детей Социализация, по его мнению, не может опираться только на поощрение. Общество, подчеркивает он, передает ребенку множество

сложных структур социального поведения взрослых, но эти формы часто расходятся с мотивационными установками ребенка. Научение не могло бы преодолеть этот разрыв, если бы наказание не было присуще социализации в такой же мере, как и поощрение.

Для бихевиористского подхода к формированию поведения характерен эксперимент Аронфрида, который, впрочем, еще до него был/предложен Р. Соломоном в опытах на животных.

Испытуемым детям предлагалось выбрать одну из двух игрушек: привлекательную или непривлекательную и описать ее. Экспериментатор говорил: "Некоторые игрушки здесь предназначены для более старших детей, поэтому тебе не следует их брать. Когда ты выберешь такую игрушку, я скажу тебе об этом". В ходе тренировочного эксперимента, если ребенок выбирал привлекательную игрушку, экспериментатор "наказывал" (словесно порицал) его: "Нет! Эта игрушка -- для детей постарше".

В своем эксперименте Аронфрид уделял большое внимание моменту подачи наказания: в одной группе "наказание" останавливало действие выбора еще до того, как ребенок дотрагивался до игрушки; другой группе -- порицание взрослого следовало после того, как испытуемый брал привлекательную игрушку. В результате подобной тренировки испытуемые первой группы стали выбирать непривлекательные игрушки после меньшего числа наказаний, чем испытуемые второй группы -- подавляющее действие наказания усиливалось, если во времени оно наступало ближе к началу наказуемого действия.

Аронфрида интересовал вопрос о том, как формируется у ребенка внутренний контроль за порицаемым поведением. Для ответа на него была проведена тестирующая серия эксперимента. Ребенка приглашали в комнату, где на столе снова находились два разных предмета: один предмет был мало привлекателен и труден для описания, а другой испытуемые находили очень привлекательным и с трудом сдерживались, чтобы не взять его в руки. Показав эти предметы, взрослый покидал помещение, сославшись на то, что непредвиденное дело заставляет его выйти из комнаты. Скрытый на демонстрационной доске отметчик показывал экспериментатору, когда тот возвращался, брал ли испытуемый в его отсутствие привлекательный предмет и касался ли он его. Так остроумно

проверялась устойчивость подавления поведения, приобретенного во время тренировочной серии.

Оказалось, что испытуемые, получавшие порицание в самом начале выбора, в тестовой ситуации совершали меньше проступков, чем те, которых наказывали уже после проступка. Аронфрид предполагает, что внутренний контроль детей над своим поведением возникает в результате установления условнорефлекторной связи между аффективным состоянием (тревожностью) и внутренними коррелятами (когнитивными представлениями) действий ребенка. С точки зрения Аронфрида, время подачи наказания имеет особенно важное значение. Если ребенка наказывают перед самым началом проступка, то внутренние моторные или познавательные корреляты действия в этот момент становятся фокусом тревожности, вызываемой наказанием. С этим моментом связана самая высокая интенсивность тревожности. Мотив подавления действия -- следствие интенсивности тревоги. Наказание в начальном пункте -- зарождения действия -- мобилизует тревогу, уровень и степень которой достаточны для последующего подавления действия даже в случае, когда взрослый, контролирующий поведение, не присутствует в ситуации. Наказание, которое следовало на более позднем этапе действия, также может породить некоторую тревогу в момент зарождения действия, но только в силу существования механизмов, которые могут опосредовать распространение, генерализацию, возвращение тревоги как бы вплоть до начального пункта зарождения проступка. Формы наказания неравноценны по своему влиянию на социализацию, но механизм их действия, по мнению Аронфрида, один и тот же.

5. Роль подражания в формировании нового поведения.

А. Бандура -- наиболее известный представитель теоретиков второго поколения концепции социального научения -- развил идеи Миллера и Долларда о социальном научении. Он критиковал психоанализ Фрейда и бихевиоризм Скиннера. Восприняв идеи диадического подхода к анализу поведения человека. Бандура основное внимание уделял феномену научения через подражание. По его мнению, многое в поведении человека возникает на основе наблюдения за поведением другого.

В отличие от своих предшественников Бандура считает, что для приобретения новых реакций на основе подражания не обязательно

подкрепление действий наблюдателя или действий модели; но подкрепление необходимо для того, чтобы усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. А. Бандура и Р. Уолтере установили, что процедура визуального научения (то есть тренировка при отсутствии подкрепления или наличии косвенного подкрепления только одной модели) особенно эффективна для усвоения нового социального опыта. Благодаря такой процедуре у испытуемого формируется "бихевиоральное предрасположение" к ранее маловероятным для него реакциям.

Научение посредством наблюдения важно, по мнению Банду-Д ры, потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образцам.

Бандура провел немало лабораторных и полевых исследований,, посвященных детской и юношеской агрессивности. Детям показывали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевши различные последствия (вознаграждение или наказание). В фильм показывали, например, как взрослый агрессивно обращается игрушками. После просмотра фильма дети оставались одни игра с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, был больше и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших фильм Если в фильме агрессивное поведение взрослых получало вознаграждение, агрессивность в поведении детей возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, она уменьшалась.

В то время как ряд американских ученых рассматривают теорик социального научения Бандуры как концепцию, состоящую и "умных гипотез о процессе социализации", другие исследователи отмечают, что механизм подражания недостаточен для объяснения возникновения многих поведенческих актов. Только лишь наблюдая за ездой на велосипеде, трудно научиться ездить самому нужна практика.

Учитывая эти возражения, А. Бандура включает в схему "стимул-реакция" четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у субъекта нового поведенческого акта.

Внимание ребенка к действию модели. Требования к модели -- ясность, различимость, аффективная насыщенность, функциональное значение. У наблюдателя при этом должен быть соответствующий уровень сенсорных возможностей.

Память, сохраняющая информацию о воздействиях модели.

Двигательные навыки, позволяющие воспроизвести то, что наблюдатель воспринимает.

Мотивация, определяющая желание ребенка выполнить то, что он видит.

Таким образом. Бандура признает роль когнитивных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания. Это заметный отход от первоначальной позиции Миллера и Долларда, согласно которой подражание трактовалось как моделирование на основе восприятия действий модели и ожидаемого подкрепления.

Бандура подчеркивает роль когнитивной регуляции поведения. У ребенка в результате наблюдения поведения модели строятся "внутренние модели внешнего мира". Испытуемый наблюдает образец поведения или узнает о нем, но не воспроизводит его до тех пор, пока не возникнут соответствующие условия. На основе этих внутренних моделей внешнего мира при определенных обстоятельствах строится реальное поведение, в котором проявляются и находят свое выражение наблюдавшиеся ранее свойства модели. Когнитивная регуляция поведения, однако, подчинена контролю стимула и подкрепления -- основным переменным бихевиористской теории научения.

Теория социального научения признает, что влияние модели определяется информацией, которую она в себе содержит. Будет ли эта информация плодотворной, зависит от когнитивного развития наблюдателя.

Благодаря введению в теорию социального научения когнитивных переменных, по мнению американских психологов, стало возможным объяснение следующих фактов:

замещение вербальной инструкцией зрительно воспринимаемой демонстрации (здесь, прежде всего, важна информация, а не внешние свойства модели);

невозможность формирования большинства навыков посредством имитации (следовательно, у ребенка нет необходимых компонентов поведения);

меньшие возможности имитации у младенцев по сравнению с дошкольниками (причина -- более слабая память, меньшее число навыков, неустойчивое внимание и т.п.);

крайняя ограниченность у животных способности подражать новым физическим действиям с помощью визуальных наблюдений.

Тем не менее, по мнению американских психологов , остаются еще нерешенные вопросы. Означает ли появление имитации у новорожденных, что они более развиты интеллектуально, чем думали раньше? Почему попугай имитирует человеческую речь, а собака, более развитая интеллектуально, нет? Внимательное изучение имитации новорожденных показывает, что они имитируют только те движения модели, аналоги которых есть в их собственном репертуаре (открывание рта, высовывание языка). Ясно, что это не новые для них действия. Так что же такое имитация? Это один процесс или множество процессов? Наконец, как социальное поведение формируется в жизни каждого индивида, как развиваются когнитивные компоненты социального действия? В концепции социального научения нет ясного ответа и на эти вопросы.

6. Ребенок и взрослый.

Ассимилировав достижения в теории социального научения и, в особенности, идеи Сирса и Скиннера, Дж. Гевирц основное внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности к взрослому младенца. Подобно другим представителям теории социального научения, Гевирц считал, что социальное поведение подчиняется общим законам любого поведения с той лишь разницей, что стимулирующие воздействия среды опосредованы поведением других людей. Источником мотивации:

поведения ребенка, по мнению Гевирца, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления. Однако, подчеркивает он, недостаточно указать лишь на то, какая именно, стимуляция и в каком объеме воздействовала на младенца; необходимо учитывать, при каких условиях данная стимуляция воздействует на ребенка и насколько она в совокупности с его поведением создает эффективные условия для научения. Большинство родителей в жизни (как и большинство теоретиков в области социального научения), напоминает Гевирц, придают особое значение самому факту подачи подкрепления (например, пищи или любви) и не-- учитывают при этом

обстоятельств, при которых ребенок получает такую стимуляцию, и как эта стимуляция связывается с поведением ребенка. Так, родители, которых окружающие считают "любящими", могут проявлять, с их точки зрения, заботу и любовь к ребенку, но подобное поведение может не иметь никакого влияния на ребенка и даже, напротив, приводить к развитию неадекватного поведения. Но могут быть и такие случаи, когда родители, с точки зрения посторонних, равнодушно и "сухо" реагируют на ребенка, но в действительности, взаимодействуя с ним, они создают эффективные условия для его научения, и в результате воспитывается дружелюбный и общительный человек.

Гевирц изучает не только, как формируется привязанность у младенца, но и как формируется привязанность у родителей; это крайне важно для понимания взаимодействия "мать-ребенок". Младенцы доставляют взрослым нескончаемое удовольствие. Разнообразные реакции младенца -- улыбка, смех, вокализации -служат положительными подкрепляющими стимулами для поведения родителей, а реакция плача может быть важным отрицательным сигналом; поэтому прекращение плача, сопровождающее определенные действия взрослых, становится положительным подкреплением. Таким образом младенец может формировать, а затем контролировать разнообразные виды поведения своих родителей. Например, в поведенческом репертуаре родителей могут появиться "детские" гримасы, телодвижения и звуки детского лепета, то есть такие реакции, которые могут вызвать подражание у ребенка, которое, в свою очередь, станет подкреплением для поведения родителей. Дж.Гевирц и Д.Баер подробно изучали проблему происхождения первых имитационных реакций. Гевирц считает, что первые подражательные ответы появляются случайно либо посредством научения. Скорость появления этих ответов и их сила возрастают в зависимости от подкрепления. В определенный момент накапливается достаточное количество подкреплявшихся ранее реакций, что приводит к возникновению обобщения подражания, оно становится относительно свободным от подкрепления.

Д. Баер и его сотрудники изучали детей, в поведении которых почти не наблюдалось подражания (это дети с задержкой интеллектуального развития; дети, больные шизофренией -- в возрасте

от 4 до 13 лет). Выработка первых актов имитации проводилась с помощью непосредственной, прямой организации двигательного акта испытуемых и подкрепления (обычно едой) за подражание образцу. В результате этих опытов подражание у испытуемых проявлялось чаще, чем до обучения. Дж. Гевирц, В. Хартуп и др. выступили против переноса этих данных, полученных при исследовании детей старшего возраста, для объяснения поведения здоровых детей в возрасте до одного года. Кроме того, по мнению этих исследователей, способ обучения прямым имитационным реакциям, который использовал Д. Баер, вряд ли играет большую роль в развитии подражания в реальных жизненных условиях. Предполагается, что акты подражания ребенка происходят от спонтанной имитации родителями своих детей. Следовательно, надо начинать с изучения родительского подражания, как предшественника детской имитации.

Начиная с 70-х годов, в американской психологии изменилось представление о психологической природе ребенка: многие ученые отказались от взгляда на него как на объект, находящийся под воздействием семейных и культурных влияний, и стали рассматривать ребенка как существо активное, "информационный организм", влияющий на окружение и сам испытывающий его влияние.

Многие ученые, в том числе и Дж. Аронфрид, продолжаю развивать когнитивный подход к имитации, подчеркивают значение научения путем наблюдения и роль внутреннего подкрепления ответов. Аронфрид считает, что условием имитации должно быть совпадение наблюдения модели с сильным аффективным состоянием ребенка. Представление о поведении модели становится аффективно значимым, что и обуславливает последующее имитационное воспроизведение этого поведения. После много численных исследований психологи все более подчеркивают необходимость переноса акцента с изучения условий усиления или ослабления стимул-реактивных связей на изучение роли имитации в повседневной, реальной жизни ребенка. Современные американские психологи считают, что результаты коротких лабораторных экспериментов должны быть проверены в длительные лонгитюдинальных исследованиях естественного хода детского развития, в которых будут учтены факторы воспитания в семье в группе сверстников;

7. Семья как фактор развития поведения ребенка

Представители третьего поколения американской теории социального научения уделяют особое внимание анализу структур семьи и других социальных институтов как важнейших факторов развития поведения ребенка. Одно из интересных направлений изучении этих факторов разработано У. Бронфенбреннером.

- В американской психологии, пишет Бронфенбреннер, существует понятие "возрастная сегрегация", которое характеризует перемены, происходящие в последние годы в жизни детей и молодог поколения. Возрастная сегрегация проявляется в неспособности молодых людей найти место в жизни общества. При этом человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и дел и даже враждебным к ним: он хочет заниматься своим собственным делом, но часто не знает точно, какое это дело и как им надо заниматься. Когда же молодой человек находит его, практическая работа не приносит удовлетворения и интерес к ней быстро угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название отчуждения.

Корни отчуждения американские исследователи ищут в особенностях современной семьи. У. Бронфенбреннер обращает особое внимание на то обстоятельство, что большинство матерей работают. Характерно и то, что число других взрослых членов семьи, которые могли бы взять на себя обязанности по воспитанию ребенка в то время, когда матери работают, резко падает. Растет количество разводов, а, следовательно, и детей, воспитывающихся без отца. Естественно, что и материальный уровень жизни в этих семьях низкий. Однако, с психологическим перенапряжением и неудачами приходится иметь дело не только семьям бедняков. У. Бронфенбреннер пишет, что в домах более обеспеченных семей "может не быть крыс, но и им приходится также участвовать в крысиной борьбе за существование".

Требования профессиональной деятельности, претендующие не только на рабочее, но и на свободное время матерей и отцов, приводят к тому, что ребенок чаще проводит время с пассивными нянями, чем с родителями. Бронфенбреннер приводит яркий пример, демонстрирующий дефицит общения детей с отцами. На вопросы анкет отцы -- представители средних классов общества -ответили, что

тратят на общение со своими годовалыми детьми в среднем 15-20 мин. вдень. Однако исследования, в которых велась запись отцовского голоса с помощью микрофона, прикрепленного к рубашке младенца, показали, что преувеличено даже это мизерное время: среднее число таких контактов в день--2,7 раза, а их средняя продолжительность -- 37,7 сек.

Затрудняют общение ребенка и взрослого и многие достижения цивилизации: появление дополнительных телевизоров в семье, наличие семейных комнат и отдельных спален, специальных комнат для игр и т.п. ведет к дальнейшему углублению изоляции между поколениями. Невольно приходят на память картины иной, патриархальной семейной жизни, когда вся большая семья, обычно все три поколения жили вместе и собирались хотя бы 3-4 раза в день за одним большим общим столом. Разумеется, в такой семье общение, забота и воспитание детей были непрерывными, а не дискретными. И главное, всегда рядом с ребенком был близкий человек. Современная цивилизация, подчеркивает Бронфенбреннер, все более отдаляется от условий, благоприятных для полноценного психического развития ребенка, все больше углубляя изоляцию и увеличивая дефицит общения ребенка со взрослым.

Крайний случай такой изоляции достигается с помощью прибора "искусственная нянька", снабженного специальным приспособлением для укачивания, которое автоматически приводится в действие звуком голоса младенца. Специальные рамы, укрепленные по бокам этого агрегата, позволяют подсоединить к нему "программные игральные предметы для сенсорной и физической практики". В прибор входит комплект из шести таких предметов, которые родители могут заменять раз в три месяца с тем, чтобы "идти в ногу" с развитием ребенка. Поскольку человеческие лица -- это первое, что видит новорожденный, в комплекс входят шест специальных лиц из пластика, предъявляемых через специальной окошко; другие предметы -- различного рода движущиеся механизмы, зеркала для развития самосознания ребенка. Родители при таком воспитании выступают лишь в роли потенциальных наладчиков этого прибора, который постоянно ломается,-- с горькой иронией замечает Бронфенбреннер.

Итак, распад семьи, территориальное разделение жилых и деловых районов в городах, частые переезды с одного места

жительства на другое, прерывающие соседские и родственные связи, потом телевизионных передач, работающая мать и другие проявлена "общественного прогресса", согласно Бронфенбреннеру, уменьшав ют возможности и потребности в содержательном общении между детьми и людьми старшего поколения и создают очень тяжелые условия для женщин. Он обращает внимание также на то, что растущее число разводов сопровождается в Америке новым явлением: нежеланием кого-либо из родителей брать на себя заботу в ребенке.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные, условии не могут не сказываться на психическом развитии ребенка, что приводит к отчуждению, причины которого -- в дезорганизации семьи. Однако, считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются. Если эти обстоятельства и этот образ жизни идут во вред отношениям доверия и эмоциональной безопасности в отношениях между членами семьи, если эти обстоятельства мешают родителям заботится о своих детях, воспитывать их и доставлять радость, если обязанности родителя не встречают поддержки признания в окружающем мире и если время, проводимое в семейном кругу, наносит ущерб карьере, личному удовлетворению психическому спокойствию -- именно тогда в особенности страдает психическое развитие ребенка. Начальные симптомы этого проявляются в эмоциональной и мотивационной сфере: неприязнь, безразличие, безответственность и неспособность к делам, требующим усердия и настойчивости. В более тяжелых случаях последствия проявляются также и в ухудшении способности мыслить, оперировать понятиями и числами даже на самом элементарном уровне.

Краткий обзор различных подходов к пониманию социального развития ребенка показывает, что американская психология -- это психология научения. В приставке "на" заключен большой смысл. Научение -- это стихийно совершающийся процесс. Развитие рассматривается американскими психологами как процесс количественного накопления навыков, связей, приспособлений.

З. Фрейд оказал сильнейшее влияние на американскую психологию. Именно поэтому смогла сформироваться концепция социального научения. Как мы уже видели, в современной

американской психологии роли общества в развитии ребенка придается громадное значение. Уже А. Гезелл признавал первичную социальность ребенка. Однако, эта первичная социальность рассматривалась им чисто биологически, в плане приспособления организма к социальному окружению.

Социальная жизнь ребенка рассматривается современными американскими учеными вслед за Гезеллом так же, как и поведение детенышей животных -- с позиций приспособления к среде. Еще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что в американской психологии из понятия биологической эволюции полностью выводится социальная жизнь человека, а перенесение эволюционного принципа на изучение онтогенеза раскрывает "целиком и без остатка природу социального формирования личности". Это сведение социальности к биологическому взаимодействию организмов неприемлемо. "Здесь биологизм американской психологии достигает своего апогея. Здесь он празднует свои высшие триумфы, одерживая последнюю победу: раскрывая социальное как простую разновидность биологического",-- писал Л. С. Выготский в 1932 г. Прошло более полувека, а эта оценка Л. С. Выготского не потеряла своего значения.

В основе теории социального научения лежат схема "стимул реакция" и учение Фрейда. Американские ученые взяли у Фрейда его социальную сердцевину: отношения между "Я" и обществом. Фрейд и бихевиоризм скрещиваются не в проблеме сексуальности, не в проблеме инстинкта, а в подчеркивании роли социального в развитии ребенка. Однако, социальное понимается как одна из форм стимуляции, вызывающей поведение, как одна из форм подкрепления, поддерживающая его.

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки, нормы современного общества. Ребенок входит в общество, как "крыса в лабиринт", а взрослый должен провести его по этому лабиринту, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Ребенок рассматривается как существо, чуждое обществу. Но это принципиально неправильно, ребенок -- часть общества, причем самая главная его часть; человеческое общество без детей -- умирающее общество.

Как ребенок взаимодействует с обществом? Как он в нем живет? В теории социального научения первоначальный антагонизм ребенка и общества заимствован из фрейдизма. Это ведет к биологизации социального, поэтому весь процесс развития сводится к процессу отбора, процессу научения.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Понятие социализации в американской психологии развития.

Механизмы приобретения нового опыта.

Поощрение и наказание в формировании поведения ребенка,

Подражание как механизм приобретения нового опыта.

Роль среды в развитии ребенка и проблема детскородительских отношений.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

На основе материалов текущей периодики подберите примеры влияния экологических условий на развитие ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1979.

Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1990.

Ладгеимер И., Матеичик 3. Психологическая депривация в детском возрасте. Прага,1984.

Мид М. Культура и мир детства. М., 1980.

Сатир В Как строить себя и свою семью. М., 1992.

Скиннер Б. Оперантное поведенис.//См. История зарубежной психологии, 30-с -- 60-е годы XX века. М., 1986.

Глава V. УЧЕНИЕ ЖАНА ПИАЖЕ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

1. Этапы научной биографии.

Жан Пиаже принадлежал к тем редким ученым, кому еще в самом начале исследовательской работы удалось поставить центральную проблему и наметить основной путь ее решения, кому время и необычайная работоспособность дали возможность построить теорию, охватившую множество проблем, связанных основной линией исследования общих закономерностей развития интеллекта. Его главной темой стало изучение истоков научного познания. По числу поставленных вопросов, написанных книг и статей, эрудиции в различных областях знания, влиянию на исследования в разных странах и, наконец, по числу последователей и противников его идей

среди современных самых выдающихся психологов, пожалуй, нет равных Пиаже. Поистине, он был первым среди равных.

Учение Пиаже, на наш взгляд,-- высшее достижение психологии XX века. Известен парадокс, согласно которому авторитет ученого лучше всего определяется тем, насколько он затормозил развитие науки в своей области. Современная зарубежная психология детского мышления буквально блокирована идеями Пиаже. Множество исследований касается уточнения эмпирических фактов, и почти нет работ, посвященных анализу его теории. Известно много интерпретаторов Пиаже, но никому из них не удается вырваться за пределы разработанной им системы. Пользуясь соответствующим методом, факты, полученные Пиаже, может воспроизвести любой исследователь. Поэтому, по словам американского психолога Д. Элкинда, это наиболее достоверные факты в детской психологии.

Существует огромный разрыв между тем, что было в детской психологии в начале века до работ Пиаже, и тем уровнем развития теории, который существует теперь, благодаря его деятельности. Пиаже -- психолог, проложивший новые пути в науке. Он создал новые методы, открыл неизвестные до него законы душевной жизни ребенка.

Пиаже пришел в психологию потому, что в ней скрестились его биологические, философские и логические интересы. В молодости под влиянием А. Бергсона для него открылась новая сторона проблемы познания -возможность его биологического объяснения. Пиаже считал, что эта задача не может быть решена непосредственно, путем рассуждения, так как между биологией и теорией; познания существует разрыв, заполнить который может психология, а не философия, как думал А. Бергсон. Исходя из перспективы создания генетической эпистемологии -- науки о происхождении и развитии научного знания, Пиаже перевел традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и приступил к ихэкспериментальному решению.

Деятельность Ж. Пиаже как психолога началась в 1920 г. в Париже в сотрудничестве с Г. Липпсом и Е. Блейером. С 1921 г. по приглашению Э. Клапареда он начинает вести научную и преподавательскую работу в Институте имени Ж. Ж. Руссо в Женеве и уже через несколько лет становится профессором Женевского университета. В Париже он много работал в клинике, изучал логику,

философию, психологию, проводил экспериментальные исследования на детях, начатые без особого энтузиазма. Однако скоро Пиаже нашел свою собственную область исследования. Это был конец теоретического и начало экспериментального периода в творчества Пиаже как психолога.

Философские размышления привели Пиаже к мысли, что логика не врождена изначально, а развивается постепенно, и что именно психология открывает возможность изучения онтогенетического развития логики. Уже первые факты из области психологии, полученные Пиаже в экспериментах с детьми по стандартизации так называемых "рассуждающих тестов" К. Берта, подтвердили эту его идею. Полученные факты показали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. С тех пор центральная задача Пиаже состояла в том, чтобы изучить психологические механизмы логических операций, установить постепенное возникновение стабильных логических целостных структур интеллекта. Возможность прямого исследования проблем логики соответствовала первым философским интересам Пиаже.

Изучение "эмбриологии интеллекта" совпало также и с его биологическими интересами. Период 1921-1925 годов -- начало работы Пиаже по систематическому исследованию генезиса интеллекта. Именно, исходя из этой общей цели, он сначала выделил и исследовал частную проблему -- изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены. С помощью клинического метода Пиаже установил новые факты в области детского развития. Важнейшие из них -- открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако, основное достижение Пиаже, сделавшее его всемирно известным ученым,-- открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм -- это основная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире -лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции.

Результаты исследования Пиаже этого периода содержатся в первых пяти его книгах по детской психологии. Они были восприняты научной общественностью как последнее слово в этой области, хотя

Пиаже считал их лишь исходным материалом для последующей работы. Он видел недостаток этих книг в том, что изложенные в них исследования были ограничены лишь изучением речи и выраженной в речи мысли. Получалось, что речь прямо отражала действие. Пиаже хорошо понимал, что мысль формируется на основе действия, однако, источник целостных логических структур интеллекта Пиаже искал в социализации индивида, которую он, следуя традициям французской социологической школы, понимал тогда как общение индивидуальных сознании между собой. Это, по признанию Пиаже, также относится к недостаткам упомянутых исследований.

В 1925-1929 годах Пиаже изучал историю науки, прослеживая и сравнивая развитие основных научных категорий и идей в науке и в интеллектуальном развитии ребенка. Этот период научного творчества Пиаже характеризуется возникновением нового направления в изучении эволюции интеллекта. Он начинается с исследования развития ребенка в первые два года жизни, когда поведение (действия ребенка, а не вербальные рассуждения) выступает как показатель умственного развития. В связи с этим изменилась и техника исследования: Пиаже давал ребенку предметы, с которыми тот мог манипулировать. Центральным моментом исследования стала структура действий и рассуждения по поводу манипулирования ребенка этими объектами. И хотя изменилась техника экспериментов, метод исследования остался прежним. Сохранилась проблема, изменился лишь аспект ее изучения. Теперь Пиаже поставил перед собой задачу освободиться от вербальной стороны действия, чтобы понять реальное функционирование интеллекта.

Результаты исследований этого периода были опубликованы в трех томах. В них отражен генезис интеллектуального поведения, картина мира (представления ребенка о перманентном объеме, пространстве, причинности), возникновение символического поведения (подражание, игра). В этих исследованиях показано, что интеллект возникает у ребенка до овладения речью. Интеллектуальные операции более высокого уровня подготавливаются сенсомоторным действием. Задачу психолога Пиаже видел в том, чтобы проследить шаг за шагом преобразование врожденных унаследованных рефлексов в различные формы сложного поведения. Затем возникла следующая задача: проследить путь от возникновения представления о

постоянстве объекта до представлений о сохранении физических свойств объекта (вес, масса и т.п.). Эти исследования, выполненные в сотрудничестве с Б. Инельдер и А. Шеминской, подтвердили основной закон детского развития, сформулированный Пиаже в ранних работах,- закон перехода от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, более объективной умственной позиции.

Десятилетие с 1929 по 1939 год было годами плодотворных научных поисков. Совместно с Инельдер и Шеминской Пиаже провел исследования генезиса числа, количества, пространства, времени, движения и др. Эти исследования дали возможность изучить стадию конкретных операций, и, что самое важное, -увидеть в них искомые операциональные целостные логические структуры интеллекта. Для точной интерпретации полученных фактов Пиаже решил использовать достижения операторной логики в психологии. При этом он не ограничился аппаратом формальной логики, а использовал математическую логику, модернизировал логику с учетом требований, выдвигаемых психологическими фактами. Пиаже ввел в психологию понятие группировки.

Прежде чем у ребенка устанавливаются логические операции, он выполняет группировки -- объединяет действия и объекты по их сходству и различию, которые, в свою очередь, порождают арифметические, геометрические и элементарные физические группы. Истинной единицей мысли, по Пиаже, служит не только понятие или изолированное суждение, класс или отдельно усмотренное отношение, но каждая классификация в своей целостности, каждая серия объектов, расположенных по их отношению, каждая система родословных связей, каждая шкала ценностей, иначе говоря,-- каждая группировка. Поэтому в качестве единицы мысли Пиаже выбрал группировку и начал ее исследовать.

Трудность этого психологического исследования состояла в том, что нельзя непосредственно проследить, как складываются группировки в голове думающего субъекта, поэтому психологу нужно было построить модель, обратиться к дедуктивной теории группировок.

С формальной точки зрения, группировка -- закрытая обратимая система, в которой все операции объединены в одно целое и подчиняются пяти формальным законам, критериям группировки.

Группировка и представляет собой такую аксиоматическую модель, которую психолог может использовать для интерпретации своих фактов.

Со времени выдвижения этой гипотезы интересы Пиаже разделились. С одной стороны, открывалось разнообразие и богатство психологических фактов, с другой -- назрела необходимость их строгой интерпретации с помощью аксиоматических моделей, взятых из логики, и дальнейшей разработки этих моделей. Этому также посвящено несколько трудов Пиаже.

В 1939-1950 годы Пиаже продолжил исследования в области психологии мышления. Он изучал формирование понятий движения, скорости, времени, представления ребенка о пространстве и геометрии. Совместно с М. Ламберсье было начато исследование восприятия, которое интересовало Пиаже в связи с развитием интеллекта. Основная проблема, занимавшая Пиаже в эти годы,- соотношение интеллекта и восприятия. Эта проблема касается различия и сходства между этими двумя структурами познания, отношения между восприятием и понятием. Пиаже поднимает вопрос о значении восприятия в познавательной деятельности в целом. Одной из задач было проверить выводы гештальттеории, которая не удовлетворяла Пиаже в связи с пониманием проблемы интеллекта. На основе экспериментального изучения перцептивных процессов им была показана вероятностная природа восприятия.

В этот же период Пиаже было проведено экспериментальное исследование перехода от мышления ребенка к мышлению подростка, была дана характеристика формально-операционального мышления, сформулирована общая теоретикопознавательная концепция "генетической эпистемологии". Главные публикации этого времени -- три тома "Введения в генетическую эпистемологию".

Таким образом, спустя тридцать лет, написав более двадцати томов психологических исследований, Пиаже вновь вернулся к 141 своей центральной философской идее -- генетической эпистемологии, опирающейся на психологию.

С 1955 г. начался новый период деятельности Пиаже. В этом же году в Женеве был создан Международный центр генетической эпистемологии, в котором стали сотрудничать специалисты многих областей знания из разных стран. Пиаже стал во главе этого Центра.

Проведение ежегодных дискуссий по проблемам психологии, логики, биологии, эпистемологии и их обобщение позволили Пиаже и. его сотрудникам опубликовать более тридцати томов материалов. Центра.

В том же году Пиаже развил гипотезу о стадиях интеллектуального развития ребенка и подростка. Согласно этой гипотезе, в интеллектуальном развитии можно выделить три больших периода: сенсомоторный, период подготовки и период реализации конкретных операций, формальных операций. Эти периоды, в свою очередь разделяются на подпериоды подготовки и реализации структур интеллекта, характерных для периода в целом. В каждом подпериоде Пиаже описывал возрастные стадии развития, позволявшие шаг за шагом проследить достижение интеллектуальных операций. Дальнейшие работы Пиаже, вышедшие в последующие 25 лет, были посвящены развитию памяти, формированию умственного образа у ребенка, общим проблемам биологии и психологии, теории познания (эпистемологии) и философии, анализу развития сознания у ребенка. Как и восприятие, процессы памяти и воображения Пиаже также рассматривал в их отношении к интеллекту. Поэтому стадии интеллектуального развития-, намеченные Пиаже, можно трактовать как стадии психического развития в целом, поскольку развитие всех психических функций на всех этапах подчинено интеллекту и определяется им.

Основная идея, развиваемая во всех произведениях Пиаже, состоит в том, что интеллектуальные операции осуществляются в форме целостных структур. Эти структуры формируются благодаря равновесию, к которому стремится эволюция. Исследование интеллектуальных структур, анализ их отношения к нервным структурам, с одной стороны, и к структурам математическим, логическим и лингвистическим,-- с другой, служит подготовкой к созданию общей теории структур. Этому посвящена одна из обобщающих работ Пиаже.

2. Ключевые понятия концепции Ж. Пиаже.

Что же можно считать главным результатом научной деятельности Пиаже? Он создал Женевскую школу генетической психологии, которая изучает умственное развитие ребенка. Термин "генетический", используемый в выражении "генетическая психология", был введен в психологию во второй половине XIX века, то есть до того, как биологи

начали использовать его в более узком смысле слова. Термин "генетическая психология" относится к индивидуальному развитию, к онтогенезу. Как отмечает Пиаже, выражение "генетическая психология" нельзя использовать в качестве синонима для детской психологии, психологии развития ребенка, так как генетической называют и общую психологию, если она рассматривает психические функции в процессе формирования.

Что изучает генетическая психология, созданная Пиаже? Объект этой науки -- изучение происхождения интеллекта. Она исследует, как формируются у ребенка фундаментальные понятия: объект, пространство, время, причинность. Она изучает представления ребенка о явлениях природы: почему солнце, луна не падают, почему облака движутся, почему реки текут, почему ветер дует, откуда берется тень и т.д. Пиаже интересуют особенности детской логики и, главное, механизмы познавательной деятельности ребенка, которые скрыты за внешней картиной его поведения.

Для выявления этих механизмов, скрытых, но все определяющих, Пиаже разработал новый метод психологического исследования -- метод клинической беседы, когда изучаются не симптомы (внешние признаки явления), а процессы, приводящие к их возникновению. Этот метод чрезвычайно трудный. Он дает необходимые результаты только в руках опытного психолога. По выражению Э. Клапареда, метод Пиаже -- это умственная аускультация и перкуссия, это искусство -- искусство спрашивать.

Пиаже критически проанализировал методы, которыми пользовались до него, и показал их несостоятельность для выяснения механизмов умственной деятельности. И теперь, когда метод тестов все больше привлекает к себе внимание психологов, стоит вспомнить позицию Пиаже по этому вопросу. Полвека назад он доказал, что тесты могут служить лишь целям отбора, но не дают представления о внутренней сущности явления.

Какие задачи решает созданная Пиаже генетическая психология7 Эта наука изучает, как происходит переход от одних форм мыслительной деятельности к другим, от простой структуры умственной деятельности к более сложной и каковы причины этих структурных преобразований. Она изучает сходство и различие между психической жизнью ребенка и взрослого человека.

Созданная Пиаже генетическая психология, как признают зарубежные исследователи, развивается по трем направлениям: определяются проблемы, которые составляют ее предмет; разрабатывается техника исследования; происходит накопление, организация и интерпретация фактов.

Генетическая психология Пиаже занимает особое место в системе наук между биологией и философией. Стремлением связать биологию и проблемы познания объясняется двойная ориентация Пиаже как психолога. Поэтому, как отмечает ученица и ближайший его сотрудник Б. Инельдер, чтобы понять теорию Пиаже, надо знать биологические предпосылки, из которых она исходит, и эпистемологические выводы, к которым она ведет.

Пиаже создал генетическую психологию для того, чтобы на ее основе можно было построить генетическую эпистемологию. По определению Пиаже, генетическая эпистемология пытается объяснить познание, и, в особенности, научное познание, на основе его истории, социогенеза и психологических истоков тех понятий и операций, на которые научное познание опирается. Пиаже был глубоко убежден в том, что для изучения природы познания необходимо использовать психологические данные. Чтобы решить фундаментальные эпистемологические проблемы (главная из них -- с помощью каких средств человеческий ум переходит от состояния недостаточного знания к более высокому уровню познания), мы не можем реконструировать генезис человеческого мышления у доисторического человека. Мы ничего не знаем о психологии неандертальского человека или о психологии кроманьонца. Но мы можем обратиться к онтогенезу, ибо именно на детях лучше всего изучать развитие логического, математического и физического познания.

Итак, исходя из перспективы создания генетической эпистемологии, науки о происхождении и развитии научного знания, Пиаже перевел традиционные вопросы теории познания в область детской психологии и приступил к их экспериментальному решению. Его интересовало, отличает ли субъект внешний мир от внутреннего, субъективного мира и каковы границы такого различения? Пиаже хотел выяснить, действует ли внешний мир непосредственно на ум субъекта или его идеи -- продукты собственной умственной активности? А если субъект активен в процессе познания, то каково

взаимодействие между его мыслью и явлениями внешнего мира, каковы законы, которым это взаимодействие подчиняется, каково происхождение и развитие основных научных понятий?

При решении этих вопросов Пиаже исходил из нескольких основных положений. Прежде всего -- о взаимоотношении целого и части. Проблема связи целого и части существует, по мнению Пиаже, везде, во всех областях бытия. Всюду целое качественно отличается от части, изолированных элементов не существует. Всегда отношения между целым и частями варьируют в зависимости от структуры, в которую они включены, а в общей структуре их отношения уравновешены. Состояние равновесия меняется, переходит от менее устойчивого к более устойчивому. В социальной жизни устойчивое равновесие имеет форму кооперации, а в логике оно соответствует логической необходимости.

Принцип равновесия Пиаже использовал впоследствии для объяснения интеллектуального развития ребенка. В дальнейшем этот принцип всегда сильнейшим образом влиял на его анализ психологических фактов. Мысль Пиаже о том, что интеллектуальное развитие стремится к стабильному равновесию, то есть к установлению логических структур, означает, что логика не врождена изначально, а постепенно развивается. Это означает также, что психология открывает возможность изучения онтогенетического развития логики.

Первые факты из области психологии, полученные Пиаже, показали, что самые простые задачи на рассуждение, требующие включения части в целое, координации отношений и мультипликации классов, то есть нахождение части, общей двум целым, вызывают у детей 11-12 лет неожиданные трудности. Как уже упоминалось, эти факты показали возможность исследования психических процессов, лежащих в основе логических операций. Центральная задача его исследований состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных, логических структур интеллекта. Он пытался решить эту задачу очень широко: в сферах биологии, эпистемологии, социологии и психологии. Для решения этой проблемы Пиаже прежде всего анализировал отношения между субъектом и объектом в процессе познания.

Пиаже изучал связи между мыслью ребенка и реальностью, которая им познается как субъектом. Он признавал, что объект существует независимо от субъекта. Но для того, чтобы познать объекты, субъект должен осуществлять действия с ними и поэтому трансформировать их: перемещать, связывать, комбинировать, уда- . лять и вновь возвращать. На всех этапах развития познание постоянно связано с действиями или операциями, то есть трансформациями, преобразованиями объекта. Идея трансформации -- это первая центральная идея теории Пиаже. Из нее следует, что граница между субъектом и объектом не установлена с самого начала и она не стабильна. Во всяком действии смешаны субъект и объект. Чтобы осознать свои собственные действия субъект нуждается в объективной информации, как, впрочем, и во многих субъективных компонентах. Без долгой практики и без построения утонченных инструментов анализа субъект не может понять, что принадлежит объектам, что ему самому как активному субъекту и что принадлежит самому действию преобразования объекта. Источник знания, считал Пиаже, лежит не в объектах и не в субъектах, а во взаимодействиях, первоначально неразделимых, между субъектом и этими объектами.

Проблема познания ("эпистемологическая проблема") не может поэтому рассматриваться отдельно-от проблемы развития интеллекта. Она сводится к анализу того, как субъект способен познавать объекты все более адекватно, то есть каким образом он становится способным к объективности. Объективность не дана ребенку с самого начала, как утверждают эмпирики, и для ее понимания, по Пиаже, необходима серия последовательных конструкций, все более приближающихся к ней.

Идея конструкции -- вторая центральная идея теории Пиаже. Объективное знание всегда подчинено определенным структурам действия. Эти структуры -результат конструкции: они не даны ни в объектах, поскольку зависят от действий, ни в субъекте, поскольку субъект должен научиться координировать свои действия.

Субъект, по Пиаже, это организм, наделенный функциональной активностью приспособления, которая наследственно закреплена и присуща любому живому организму. С помощью этой активности происходит структурирование окружения. Интеллект представляет собой частный случай структуры -- структуру мыслительной

деятельности. Характеризуя субъекта деятельности, можно выделить его структурные и функциональные свойства.

Функции -- это биологически присущие организму способы взаимодействия со средой. Субъекту свойственны две основные функции: организация и адаптация. Каждый акт поведения организован или, иначе говоря, представляет собой определенную структуру, а ее динамический аспект составляет адаптация, которая, в свою очередь, состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации.

В результате внешних воздействий у субъекта происходит включение нового объекта в уже существующие схемы действия. Этот процесс называется ассимиляцией. Если новое воздействие не полностью охватывается существующими схемами, то происходит перестройка этих схем, их приспособление к новому объекту. Этот процесс прилаживания схем субъекта к объекту называется аккомодацией.

Одно из самых важных понятий в концепции Пиаже -- понятие схемы действия. В узком смысле слова, схема -- это сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же объекта. С самого начала ребенок приобретает свой опыт на основе действия: он следит глазами, поворачивает голову, исследует руками, тащит, ощупывает, схватывает, исследует ртом, двигает ногами и т.п. Весь приобретенный опыт оформляется в схемы действия. Схема действия, по Пиаже,-это то, наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Схема действия, в широком смысле слова,-- это структура на определенном уровне умственного развития. Структура, по определению Пиаже, это умственная система или целостность, принципы активности которой отличны от принципов активности частей, которые эту структуру составляют. Структура -- саморегулирующаяся система. Новые умственные структуры формируются на основе действия.

В течение всего онтогенетического развития, считает Пиаже, основные функции (адаптация, ассимиляция, аккомодация) как динамические процессы неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания и от опыта. В отличие от функций, структуры

складываются в процессе жизни, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное Своеобразие на каждой возрастной ступени.

Подробно характеризуя .субъекта деятельности, Пиаже практически не раскрывает понятие объекта. В концепции Пиаже объект -- это всего лишь материал для манипулирования, это только лишь "пища" для действия.

Согласно Пиаже, формула S-R недостаточна для характеристики поведения, так как нет одностороннего воздействия объекта на субъект, а есть взаимодействие между ними. Для того чтобы стимул вызвал реакцию, надо, чтобы субъект был чувствителен, сензитивен к этому стимулу. Еще в 30-х годах Пиаже отметил, что любой поведенческий акт, даже новый для организма, не представляет собой абсолютной новизны, поскольку всегда основывается на предшествующих схемах действия. "Вначале был ответ!" -- говорят в Женевской школе.

Пиаже ввел в область детской психологии эпистемологическое различие между формой и содержанием поэнания. Содержание детского познания -- все то, что приобретается благодаря опыту и наблюдению. Форма познания -- та схема (более или менее общая) мыслительной деятельности субъекта, в которую внешние воздействия включаются.

С биологической точки зрения, познаваемому содержанию соответствует некая сумма влияний, которые окружающая среда оказывает на организм. Форма познания, с этой точки зрения, есть специальная структура, придаваемая содержанию организмом. Влияние окружения никогда не может быть воспринято в "чистом виде", так как на каждый внешний стимул всегда имеется ответ, внутренняя реакция. Когда познание начинает развиваться, у субъекта уже готовы, сформированы определенные моторные схемы, которые по отношению к познанию играют роль формы. Как говорит Пиаже, человек усваивает то, что его окружает, но он усваивает это соответственно своей "умственной химии". Познание реальности всегда зависит от господствующих умственных структур. Это -- непреложный закон. Одно и то же знание может быть разного

достоинства в зависимости от того, на какие мыслительные структуры оно опирается. Это очень важно знать, чтобы различать простое натаскивание от подлинного развития и никогда не удовлетворяться первым.

Важнейший исходный принцип исследования для Пиаже состоит в том, чтобы рассматривать ребенка как существо, которое ассимилирует вещи, отбирает и усваивает их согласно своей собственной умственной структуре. В познании, с точки зрения Пиаже, определяющую роль играет не сам объект, который выбирается субъектом, а, прежде всего, доминирующие умственные структуры субъекта. От них решающим образом зависит познание мира. Богатство опыта, которым человек может располагать, зависит от количества и качества интеллектуальных структур, имеющихся в его распоряжении. Само развитие -это смена господствующих умственных структур.

Активность субъекта в процессе познания определяется не только наличием доминирующих умственных структур, но и тем, что они (как определяющие познание) строятся на основе действия субъекта. Согласно Пиаже, мысль есть сжатая форма действия. 1С этому он пришел еще тогда, когда проводил свои ранние психологические исследования, однако, детальный анализ роли действия в процессе формирования мышления был им проведен позднее. В ряде публикаций 40-х годов Пиаже подчеркивал, что познание на всех генетических уровнях есть продукт реальных действий, совершаемых субъектом с объектами.

3. Открытие эгоцентризма детского мышления

Общая задача, стоящая перед Пиаже, была направлена на раскрытие психологических механизмов целостных логических структур, но сначала он выделил и исследовал более частную проблему -- изучил скрытые умственные тенденции, придающие качественное своеобразие детскому мышлению, и наметил механизмы их возникновения и смены.

Рассмотрим факты, установленные Пиаже с помощью клинического метода в его ранних исследованиях содержания и формы детской мысли. Важнейшие из них: открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире.

Однако основное достижение Пиаже -- открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм -- это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Своеобразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире --.лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции.

Обратимся сначала к характеристике феноменов, доступных наблюдению. Эти феномены по сравнению с общим эгоцентризмом ребенка, который практически не поддается непосредственному наблюдению, внешне относительно ясно выражены.

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, то есть он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление "реализмом". Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего "Я" от окружающего мира, от вещей.

Пиаже подчеркивает, что эту "реалистическую" позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности, по его мнению,-- полное осознание бесчисленных вторжений "Я" в каждодневную мысль, осознание многих иллюзий, возникающих в результате этого вторжения (иллюзии чувства, языка, точки зрения, ценности и т.д.). В реализме выражается парадокс детской мысли, ребенок находится одновременно ближе к непосредственному наблюдению и более отдален от реальности; он одновременно ближе к миру объектов и дальше от него, чем взрослые.

Дети до определенного возраста не умеют различать субъективный и внешний мир. Ребенок начинает с того, что отождествляет свои представления с вещами объективного мира, и лишь постепенно приходит к различению их друг от друга. Эту закономерность, согласно Пиаже, можно применить как к содержанию понятий, так и к самым простым восприятиям

"Реализм" бывает двух типов интеллектуальный и моральный. Например, ребенок уверен, что ветви дерева делают ветер Это реализм интеллектуальный Моральный реализм выражается в том, что ребенок не учитывает в оценке поступка внутреннее намерение и судит о поступке только по внешнему эффекту, по материальному результату.

Сначала, на ранних ступенях развития, каждое представление о мире для ребенка истинно, для него мысль и вещь почти не различаются У ребенка знаки начинают свое существование, будучи первоначально частью вещей. Постепенно, благодаря деятельности интеллекта, они отделяются от них. Тогда он начинает рассматривать свое представление о вещах как относительное для данной точки зрения. Детские представления развиваются от реализма к объективности, проходя ряд этапов" партиципации (сопричастия), анимизма (всеобщего одушевления), артификализма (понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека) , на которых эгоцентрические отношения между "Я" и миром постепенно редуцируются Шаг за шагом в процессе развития ребенок начинает занимать позицию, позволяющую ему отличить то, что исходит от субъекта, и видеть отражение внешней реальности в субъективных представлениях Субъект, который игнорирует свое "Я", считает Пиаже, неизбежно вкладывает в вещи свои предрассудки, непосредственные суждения и даже восприятия. Объективный интеллект, ум, осознающий субъективное "Я", позволяет субъекту отличать факт от интерпретации. Только путем постепенной дифференциации внутренний мир выделяется и противопоставляется внешнему. Дифференциация зависит от того, насколько ребенок осознал свое собственное положение среди вещей.

Пиаже считает, что параллельно эволюции детских представлений о мире, направленной от реализма к объективности, идет развитие детских идей от абсолютности ("реализма") к реципрокности (взаимности) Реципрокность появляется тогда, когда ребенок открывает точки зрения других людей, когда он приписывает им то же значение, что и своей собственной, когда между этими точками зрения устанавливается соответствие С этого момента он начинает видеть реальность уже не только как непосредственно ему самому данную, но и как бы установленную благодаря координации всех точек зрения, взятых вместе В этот период осуществляется важнейший шаг в

развитии детского мышления, так как, по мнению Пиаже, представления об объективной реальности -- это то, наиболее общее, что есть в разных точках зрения, в чем разные умы согласны между собой

В экспериментальных исследованиях Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими, согласно непосредственному восприятию Большие вещи ребенок считает всегда тяжелыми, маленькие -- всегда легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным. Появление других представлений о вещах, как например, в эксперименте с плаванием тел" камешек -- легкий для ребенка, но тяжелый для воды,-- означает, что детские представления начинают терять свое абсолютное значение и становятся относительными

Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе "абсолютных" представлений Для него два равных по весу шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них принимает другую форму, например, чашки Уже в ранних работах этот феномен Пиаже рассматривал как общую черту детской логики В последующих исследованиях он использовал появление у ребенка понимания принципа сохранения в качестве критерия возникновения логических операций и посвятил его генезису эксперименты, связанные с формированием понятий о числе, движении, скорости, пространстве, о количестве и др

Мысль ребенка развивается еще и в третьем направлении -- от реализма к релятивизму Вначале дети верят в существование абсолютных субстанций и абсолютных качеств. Позднее они открывают, что явления связаны между собой и что наши оценки относительны Мир независимых и спонтанных субстанций уступает место мир> отношений. Сначала ребенок считает, скажем, что в каждом движущемся предмете есть специальный мотор, который выполняет главную роль при движении объекта. В дальнейшем он рассматривает перемещение отдельного тела как функцию от действий внешних тел. Так, движение облаков ребенок уже начинает объяснять

иначе, например, действием ветра Слова "легкий" и "тяжелый" также теряют свое абсолютное значение, которое они имели на протяжении ранних стадий, и приобретают относительное значение в зависимости от избранных единиц измерения.

Итак, по своему содержанию детская мысль, сначала полностью не отделяющая субъект от объекта и потому "реалистическая", развивается по направлению к объективности, реципрокности и релятивности Пиаже считал, что постепенная диссоциация, разделение субъекта и объекта осуществляется вследствие преодоления ребенком собственного эгоцентризма

Наряду с качественным своеобразием содержания детской мысли, эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как синкретизм (тенденцию связывать все со всем), соположение (отсутствие связи между суждениями), трансдукцию (переход от частного к частному, минуя общее), нечувствительность к противоречию и др. У всех этих особенностей детского мышления, по мнению Пиаже, имеется одна общая черта, которая также внутренне зависит от эгоцентризма Она состоит в том, что ребенок до 78 лет не умеет выполнить логические операции сложения и умножения класса, наименее общего для двух других классов, но содержащего оба этих класса в себе (животные = позвоночные + беспозвоночные). Логическое умножение -- операция, состоящая в том, чтобы найти наибольший класс, содержащийся одновременно в двух классах, то есть найти совокупность элементов, общую двум классам (женевцы х протестанты = женевские протестанты).

Отсутствие этого умения наиболее ярко проявляется в том, как дети определяют понятие. Пиаже экспериментально показал, что каждое детское понятие определяется большим числом разнородных элементов, не связанных иерархическими отношениями. Например, ребенок, определяя, что такое сила, говорит "Сила -- это, когда можно нести много вещей". Когда его спрашивают "Почему ветер обладает силой9" -- он отвечает: "Это, когда можно двигаться вперед". Тот же ребенок говорит по поводу воды: "Ручьи обладают силой, потому что она (вода) течет, потому что она спускается" Через минуту (если тонет камень, брошенный в воду) он говорит, что вода не имеет силы, потому что она ничего не несет. Еще через минуту он говорит "Озеро обладает силой, потому что несет на себе лодки".

Особенно трудно ребенку дать определение для относительных понятий -ведь он думает о вещах абсолютно, не осознавая (как показывают эксперименты) отношений между ними. Ребенок не может дать правильное определение таких понятий, как брат, правая и левая сторона, семья и др., до тех пор, пока не обнаружит, что существуют разные точки зрения, которые надо учитывать. Известный тест о трех братьях может служить хорошим примером этому ("У Эрнеста три брата -- Поль, Анри, Шарль. Сколько братьев у Поля? А у Анри? А у Шарля?"). Пиаже спрашивал, например, Л :

"Есть у тебя братья?" -- "Артур". -- "А у него есть брат"? -- "Нет". - "А сколько у вас братьев в семье?" -- "Двое". -- "А у тебя есть брат?" - "Один". -- "А он имеет братьев?" -- "Совсем не имеет". -- "Ты его брат9" -"Да". -- "Тогда у него есть брат?" -- "Нет".

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит к противоречиям, которыми насыщены детские определения понятий. Пиаже характеризовал противоречие как результат отсутствия равновесия: понятие избавляется от противоречия, когда равновесие достигается. Критерием устойчивого равновесия он считал появление обратимости мысли. Он понимал ее как такое умственное действие, когда, отправляясь от результатов первого действия, ребенок выполняет умственное действие, симметричное по отношению к нему, и когда эта симметричная операция приводит к исходному состоянию объекта, не видоизменяя его. Каждому умственному действию соответствует симметричное действие, которое позволяет вернуться к отправному пункту.

Важно отметить, что, по мнению Пиаже, в реальном мире обратимость отсутствует,-- лишь интеллектуальные операции делают мир обратимым Поэтому обратимость мысли и, следовательно, освобождение от противоречия не может возникнуть из наблюдения за явлениями природы. Она возникает из осознания самих мыслительных операций, которые совершает логический опыт не над вещами, а над самим собой, чтобы установить, какая система определений дает "наибольшее логическое удовлетворение". Логический опыт -- "это опыт субъекта над самим собой, поскольку он является субъектом мыслящим,-- опыт, аналогичный тому, который проделывают над самим собой, чтобы урегулировать свое моральное поведение; это усилие осознать свои собственные умственные операции (а не только

их результаты), чтобы видеть, связаны ли они между собой или противоречат друг другу",-- писал Пмаже в своей ранней работе "Речь и мышление ребенка". В этой мысли содержится зародыш того эпистемологического вывода из последних работ Пиаже, который стал уже психологическим требованием к новой педагогике.

Для формирования у ребенка подлинно научного мышления, а не простой совокупности эмпирических знаний недостаточно проведения физического эксперимента с запоминанием полученных результатов. Здесь необходим опыт особого рода -- логико-математический, направленный на действия и операции, совершаемые ребенком с реальными предметами.

В своих ранних работах Пиаже связывал отсутствие обратимости мысли с эгоцентризмом ребенка. Но прежде чем обратиться к характеристике этого центрального явления, остановимся еще на одной важной особенности детской психики -- феномене эгоцентрической речи.

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична, прежде всего, потому, что ребенок говорит лишь "со своей точки зрения", и, самое главное, он не пытается стать на точку зрения собеседника. Для него любой встречный ---собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него, вероятно, есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему чтолибо.

Такое понимание эгоцентрической речи встретило много возражений (Л. С. Выготский, Ш. Бюлер, В. Штерн, А. Айзеке и др.). Пиаже учел их и попытался уточнить феномен, посвятив этому в третьем издании своей ранней работы новую главу. В этой главе Пиаже отметил, что причины противоречивых результатов состоят в том, что в термин "эгоцентризм" разные исследователи вкладывали разный смысл, что результаты могут варьировать в зависимости от социальной среды, и большое значение для коэффициента эгоцентрической речи (отношение эгоцентрических высказываний ко всей спонтанной речи ребенка) имеют связи, которые складываются между ребенком и взрослым. Вербальный эгоцентризм ребенка определяется тем, что ребенок говорит, не пытаясь воздействовать на собеседника, и не осознает различия собственной точки зрения и точки зрения других.

Эгоцентрическая речь не охватывает всю спонтанную речь ребенка. Коэффициент эгоцентрической речи изменчив и зависит от двух обстоятельств: от активности самого ребенка и от типа социальных отношений, установившихся, с одной стороны, между ребенком и взрослым, и, с другой стороны, между детьмировесниками. Там, где ребенок предоставлен самому себе, в спонтанной среде, коэффициент эгоцентрической речи возрастает. Во время символической игры этот коэффициент более высок по сравнению с экспериментированием или работой детей. Однако, чем моложе ребенок, тем более затушевываются различия между игрой и экспериментированием, что ведет к возрастанию коэффициента эгоцентризма в раннем дошкольном возрасте. Коэффициент эгоцентрической речи, как уже отмечалось, зависит от типа социальных отношений ребенка со взрослым и детейровесников между собой. В среде, где господствует авторитет взрослого и отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде ровесников, где возможны дискуссии и споры, процент эгоцентрической речи снижается. Независимо от среды, коэффициент вербального эгоцентризма уменьшается с возрастом. В три года он достигает наибольшей величины: 75% от всей спонтанной речи. От трех до шести лет эгоцентрическая речь постепенно убывает, а после семи лет, по мнению Пиаже, она исчезает.

Феномены, открытые Пиаже, разумеется, не исчерпывают всего содержания детского мышления. Значение экспериментальных фактов, полученных в исследованиях Пиаже, состоит в том, что благодаря им открывается остававшееся долгое время малоизвестным и непризнанным важнейшее психологическое явление -- умственная позиция ребенка, определяющая его отношение к действительности.

Вербальный эгоцентризм служит лишь внешним выражением более глубокой интеллектуальной и социальной позиции ребенка. Пиаже назвал такую спонтанную умственную позицию эгоцентризмом. Первоначально он характеризовал эгоцентризм как состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает; она выступает как абсолютная. Ребенок еще не догадывается о том, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется. Эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, отсутствие объективной меры вещей.

Термин "эгоцентризм" вызвал ряд недоразумений. Пиаже признал неудачность выбора слова, но, поскольку этот термин уже стал широко распространенным, он попытался уточнить его смысл. Эгоцентризм, по Пиаже,-фактор познания. Это определенная совокупность докритических и, следовательно, дообъективных позиций в познании вещей, других людей и себя самого. Эгоцентризм -- разновидность систематической и неосознанной иллюзии познания, форма первоначальной центрации ума, когда отсутствует интеллектуальная релятивность и реципрокность. Поэтому более удачным термином позже Пиаже считал термин "центрация". С одной стороны, эгоцентризм означает отсутствие понимания относительности познания мира и координации точек зрения. С другой стороны, это позиция неосознанного приписывания качеств собственного "Я" и собственной перспективы вещам и другим людям. Изначальный эгоцентризм познания -- это не гипертрофия осознания "Я". Это, напротив, непосредственное отношение к объектам, где субъект, игнорируя "Я", не может выйти из "Я", чтобы найти свое место в мире отношений, освобожденных от субъективных связей.

Пиаже провел много разнообразных экспериментов, которые показывают, что до определенного возраста ребенок не может встать на другую, чужую точку зрения. Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит эксперимент с макетом из трех гор, описанный Пиаже и Инельдер. Горы на макете были разной высоты и каждая из них имела какой-то отличительный признак -- домик, реку, спускающуюся по склону, снежную вершину. Экспериментатор давал испытуемому несколько фотографий, на которых все три горы были изображены с различных сторон. Домик, река и снежная вершина были хорошо заметны на снимках. Испытуемого просили выбрать фотографию, где горы изображены так, как он видит их в данный момент, в этом ракурсе. Обычно ребенок выбирал правильный снимок. После этого экспериментатор показывал ему куклу с головой в виде гладкого шара без лица, чтобы ребенок не мог следить за направлением взгляда куклы. Игрушка ставилась на другую сторону макета. Теперь на просьбу выбрать фотографию, где горы были изображены так, как видит их кукла, ребенок выбирал снимок, где горы были изображены так, как он их видит сам. Если ребенка и куклу меняли местами, то снова и снова он выбирал снимок,

где горы выглядят так, как воспринимает их он со своего места. Так поступало большинство испытуемых дошкольного возраста.

В этом эксперименте дети становились жертвой субъективной иллюзии. Они не подозревали о существовании других оценок вещей и не соотносили их со своей собственной. Эгоцентризм означает, что ребенок, представляя себе природу и других людей, не учитывает свое объективное положение как мыслящего человека. Эгоцентризм означает смешение субъекта и объекта в процессе акта познания.

Эгоцентризм свойственен не только ребенку, но и взрослому там, где он руководствуется своими спонтанными, наивными и, следовательно, не отличающимися, по существу, от детских суждениями о вещах Эгоцентризм -- это спонтанная позиция, управляющая психической активностью ребенка в ее истоках; она сохраняется на всю жизнь у людей, остающихся на низком уровне психического развития.

Эгоцентризм показывает, что внешний мир не действует непосредственно на ум субъекта, а наши знания о мире -- это не простой отпечаток внешних событий. Идеи субъекта отчасти представляют собой продукт его собственной активности. Они меняются и даже искажаются в зависимости от господствующей умственной позиции.

По мнению Пиаже, эгоцентризм -- следствие внешних обстоятельств жизни субъекта. Однако, отсутствие знаний -- это лишь второстепенный фактор в образовании детского эгоцентризма. Главное -- это спонтанная позиция субъекта, в соответствии с которой он относится к объекту непосредственно, не учитывая себя в качестве мыслящего существа, не осознавая субъективности своей собственной точки зрения.

Пиаже подчеркивал, что снижение эгоцентризма объясняется не добавлением знания, а трансформацией исходной позиции, когда субъект соотносит свою исходную точку зрения с другими возможными. Освободиться в какомто отношении от эгоцентризма и его следствий -- значит в этом отношении децентрироваться, а не только приобрести новые знания о вещах и социальной группе. По словам Пиаже, освободиться от эгоцентризма -- значит осознать то, что было воспринято субъективно, найти свое место в системе возможных

точек зрения, установить между вещами, личностями и собственным "Я" систему общих и взаимных отношений.

Существование эгоцентрической позиции в познании не предопределяет того, что наше знание никогда не сможет дать. истинной картины мира. Ведь развитие, по Пиаже, это смена умственных позиций. Эгоцентризм уступает место децентрации, более совершенной позиции. Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует познание на всех уровнях развития. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его законом развития. Для того, чтобы этот переход был возможен, нужен особый инструмент, с помощью которого можно было вы связать факты между собой, осуществить децентрацию объектов по отношению к восприятию и собственному действию.

Если в развитии происходит смена умственных позиций, их трансформация, то что же движет этим процессом? Пиаже считал, что к этому может привести только качественное развитие детского ума, то есть прогрессивно развивающееся осознание своего "Я". Для того, чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимы два условия: первое осознать свое "Я" в качестве субъекта и отделить субъект от объекта; второе -- координировать свою собственную точку зрения с другими, а не рассматривать ее как единственно возможную.

Развитие знаний о себе возникает у ребенка, по мнению Пиаже, из социального взаимодействия. Смена умственных позиций осуществляется под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений индивидов. Общество Пиаже рассматривает таким, как оно выступает для ребенка, то есть как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения навязывают ребенку систему правил обязательного характера. Этот тип отношений характеризует, по Пиаже, общество, особенно в сфере отношений ребенка и окружающих его взрослых. Отношения принуждения не способствуют смене умственной позиции. Напротив, вследствие принуждения возникает "реализм" моральный и интеллектуальный, чисто внешние представления о правилах. Когда законы навязываются ребенку взрослым, неизбежны суждения по внешнему впечатлению. Реальное столкновение между мышлением ребенка и окружающими его

взрослыми выражается в систематическом искажении ребенком информации, сообщаемой ему взрослыми. Когда ребенок конструирует новое понятие, пользуясь языком взрослых, то это понятие остается всецело детским, так как ребенок изменяет и ассимилирует его соответственно своей умственной структуре. Социальные отношения между взрослыми и ребенком, особенно, если они опираются на принуждение, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности.

Для того, чтобы осознать свое "Я" необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений. Это взаимодействие сначала невозможно между ребенком и взрослым, потому что неравенство слишком велико. Ребенок старается подражать взрослому и в то же время защищать себя от него, а не обмениваться мнениями. Только индивиды, считающие друг друга равными, могут осуществлять "развивающий" взаимный контроль. Такие отношения появляются с момента установления кооперации среди детей.

При кооперировании возникает потребность приспособиться к другому лицу. Столкновение своей мысли с чужой вызывает сомнение и необходимость доказательства. Благодаря установлению отношений кооперации происходит осознание существования других точек зрения. Вследствие этого формируются рациональные элементы в логике и этике, Пиаже считал установление этих отношений необычайно важным фактом. По его мнению, социальная жизнь создает необходимость логических норм

Одно из важнейших понятий в системе психологических взглядов Пиаже -понятие социализации. По его мнению, термин "социальный" имеет два разных смысла. Существуют социальные отношения между ребенком и взрослым. Взрослый для ребенка -- источник воспитательных воздействий, он передает ему культуру общества. Ребенок воспринимает взрослого как источник специфически человеческих чувств. При таком понимании термина -- ребенок социален с самого начала.

Кроме этих отношений существуют социальные отношения между самими детьми (отношения кооперации) и между ребенком и взрослым (отношения принуждения), которые Пиаже называет социализацией. Будучи с самого начала существом социальным, ребенок социализируется только постепенно. Согласно Пиаже,

процесс социализации не регрессирует, а, наоборот, прогрессирует. Социальные отношения детей от 2-х до 7-ми лет представляют собой минимум социализации. У ребенка еще не сформированы орудия социализации, он не осознает свое "Я", не координирует точки зрения других людей со своей собственной. Для этого еще не сформирован соответствующий интеллектуальный аппарат и моральные принципы.

В психологии известно другое понимание социализации, введенное в науку французской социологической школой: "социализация" как "очеловечивание" под влиянием воспитания, как "воздействие поколения взрослых на поколение молодых" (Э. Дюркгейм). Человек появляется на свет в качестве природного, асоциального существа. Воспитание, социализация создает в нем новое существо. Оно накладывается на биологическую природу человека, вытесняя свойственные ребенку как природному существу способы мышления. Для индивида такое воспитание выступает как давление, принуждение.

По Пиаже, социализация -- это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей. Социализация обусловливает решающий поворот в психическом развитии ребенка -- переход от эгоцентрической позиции -к объективной.

Социальная жизнь, как ее понимает Пиаже, начинает играть прогрессивную роль в развитии ума довольно поздно, лишь на тех этапах, когда складываются отношения кооперации. Только с установлением этих отношений Пиаже связывает овладение ребенком нормами поведения и мышления. Такой перелом в развитии наступает около 78 лет.

До этого периода взаимодействие субъекта с миром вещей и людей подчиняется законам, которые Пиаже описывает в терминах биологического приспособления. Он прямо указывает, что корни умственных операций надо искать в биологии. Можно дать мышлению его истинное объяснение, считает Пиаже, анализируя отношения организма с его окружением. Реальность, как она проявляется для ребенка,-- продукт исходного взаимодействия между умом ребенка и

окружающим его миром. Реальность, по Пиаже, или точнее -представление о реальности конструируется интеллектом.

Каждое внешнее влияние предполагает со стороны субъекта два дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция и аккомодация -корни двух антагонистических тенденций, которые проявляются, когда организм встречается с чем-то новым. Ассимиляция состоит в приспособлении объекта к субъекту, при котором объект лишается своих специфических черт. ("Ребенок -раб прямого восприятия"). Аккомодация, напротив, заключается в приспособлении прежде сформировавшихся реакций субъекта к объекту с переходом к новым способам реагирования. По своим функциям эти процессы противоположны.

На протяжении ранних стадий развития любая умственная операция будет представлять собой компромисс между двумя тенденциями -- ассимиляцией и аккомодацией. Первичную ассимиляцию Пиаже называет "деформирующей", потому что при слиянии нового предмета со старой схемой его черты искажаются, а схема благодаря аккомодации изменяется. Антагонизм ассимиляции и аккомодации порождает необратимость мысли.

Когда ассимиляция и аккомодация начинают дополнять друг друга, мышление ребенка меняется. Переход от "реализма" к объективности, реципрокности, релятивности основывается на прогрессивном взаимодействии ассимиляции и аккомодации. Когда между двумя тенденциями устанавливается гармония, появляется обратимость мысли, освобождение от эгоцентризма. Любое логическое противоречие, с точки зрения Пиаже, это результат генетически существующего конфликта между аккомодацией и ассимиляцией. Такая ситуация, по его мнению, биологически неизбежна.

Благодаря чему же между ассимиляцией и аккомодацией устанавливается гармонический синтез? Они спонтанно связаны друг с другом с самого начала своего функционирования. И если в течение долгого времени остаются антагонистами, то это происходит только

под давлением внешней действительности и тех образов (слишком новых и слишком меняющихся), которые она беспрестанно поставляет мысли. По мере освоения действительности ассимиляция и аккомодация становятся все более координированными. Сначала

согласованность этих двух процессов устанавливается как "механическая", которой еще предстоит превратиться в логическую или моральную. Но для этого субъекту необходимо руководствоваться точными и сознательными суждениями об оценке, о норме, которые проявляются в условиях социализации мысли. Таким образом, по Пиаже, к биологическим факторам на определенном и довольно высоком уровне развития присоединяются социальные (в смысле "социализации") факторы, и благодаря им у ребенка вырабатываются логические нормы. После этого ребенок становится "проницаемым для опыта", то есть ассимиляция перестает быть "деформирующей", эгоцентрической. С приобретением этой способности взаимодействие логического разума и самого опыта оказывается достаточным для дальнейшего интеллектуального развития.

Такова гипотеза о развитии интеллекта, которую Пиаже наметил в своих ранних работах. Но она представляет собой всего лишь один аспект в развитии интеллекта. Здесь изучается, когда и при каких условиях ребенок начинает осознавать свою собственную субъективность, отделять субъект от объекта, находить место собственной точки зрения в системе возможных других, понимать реципрокность и относительность этих точек зрения. Это эволюция интеллекта в аспекте сознания.

В этой гипотезе наибольший интерес представляет первый в истории детской психологии экспериментальный анализ интеллектуальной позиции ребенка -- его эгоцентрической умственной позиции. Открытие эгоцентризма -- первое крупное достижение Пиаже в области детской психологии. Оно принесло ему как ученому всемирное признание.

В автобиографии Пиаже писал, что, опубликовав свои первые работы, он не принял достаточных предосторожностей, касающихся формы представления своих заключений, полагая, что они мало будут читаться и послужат, главным образом, в качестве документации для позднейшего синтеза, который будет адресован более широкой аудитории. Однако, вопреки его ожиданиям, эти работы читались и обсуждались так, как если бы были последним словом но этому вопросу. "Этот неожиданный шумный прием заставил меня почувствовать некоторую неловкость, поскольку я вполне отдавал себе отчет, что все еще не организовал свои идеи и едва лишь приступил к

их предварительному изложению... В молодости не подозреваешь, что в течение долгого времени о тебе будут судить по первым работам и что только очень добросовестные люди будут читать последующие",-- писал Пиаже впоследствии.

4. Открытие стадий интеллектуального развития ребенка.

Другое направление работ Пиаже -- изучение развития интеллекта в поведении ребенка. В исследовании истоков интеллекта и1 представления о реальности у детей первых двух лет жизни Пиаже установил, что в этот период в сознании ребенка происходит революция, подобная той, какую совершил в физике Коперник. Первоначально ребенок воспринимает мир как индивид, который не знает себя в качестве субъекта, не понимает своих собственных действий и поэтому приписывает реальности свои субъективные ощущения, даже не подозревая об этом. Ребенок пытается воздействовать на вещи, но сначала он не представляет их себе вне связи с непосредственными действиями. А в непосредственном действии может установиться лишь поверхностный контакт с вещами. Это! приводит к тому, что ребенок считает объективной только такую реальность, которая выявляется в непосредственном восприятии. Разумеет- ся, видимая реальность не исчерпывает объективно существую- щую. Поэтому ребенок, считает Пиаже, на ранних стадиях развития воспринимает мир как солипсист -- он игнорирует себя в качестве субъекта и не понимает собственных действий.

Конструкция представления об окружающем мире, о реальности у ребенка в первые годы жизни состоит в переходе от одного состояния, где вещи центрированы вокруг "Я", которое управляет всем, не осознавая себя в качестве субъекта, в другое состояние, где "Я" занимает свое место в устойчивом мире и рассматривается как активный субъект среди других в этом мире. В этот период меняется исходная позиция ребенка по отношению к вещам; в сфере практических действий происходит переход от эгоцентризма к объективности. Так, на доречевом уровне умственного развития ребенка Пиаже выявил тот же самый эволюционный переход, который был обнаружен им в исследованиях вербального интеллекта. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Пиаже назвать его законом эволюции.

Переход от эгоцентризма к объективной оценке вещей бы. установлен Пиаже также в многочисленных исследованиях генезис числа и представления о количестве у ребенка от 2 до 7 лет. Огромный экспериментальный материал, полученный в этих исследованиях, нуждался в строгой интерпретации. Следовало более точно, чем это было намечено в ранних исследованиях, ответить на вопрос: в чем причина и каков механизм перехода от эгоцентризма к более совершенной умственной позиции? Любое психологическое исследование Пиаже построено по схеме естественнонаучного эксперимента. Сначала он классифицирует факты, затем устанавливает закономерность, которой эти факты подчиняются и, наконец, выясняет причину или механизм этого явления.

Исходя из необходимости точно интерпретировать полученные факты, Пиаже в 1937 г. выдвинул гипотезу о применении к психологии мышления опыта операторной логики. Пиаже отмечал, что психологи часто пытаются в математической форме выразить законы поведения. Однако, психологические факты индивидуальны, изменчивы и не всегда подчиняются действию статистических законов; математический подход практически не позволяет выяснить внутренние механизмы психической деятельности. Метрические шкалы интеллекта позволяют сравнить результаты, достигнутые интеллектом в ходе эволюции, но они не дают возможности измерить переход от одной схемы интеллектуальной деятельности к другой и изучить механизм этого перехода. Поэтому Пиаже предложил выразить качественные аспекты развития интеллектуальных операций не на языке математики, а на другом аксиоматическом языке -- языке логического исчисления.

Пиаже ввел в психологию, точнее говоря, разработал понятие группировки, и этим вызвал недовольство со стороны логиков. Группировки -- это закрытые и обратимые системы, аналогичные математическим "группам". Такие логические операции, как простое и мультипликативное включение, простая и мультипликативная сериация, симметрия и т.п. и представляют собой группировки. Согласно гипотезе Пиаже, интеллектуальное развитие можно описать в виде группировок, последовательно вытекающих одна из другой. Это позволяет изучать процесс развития психики одновременно эмпирически (с помощью наблюдения или экспериментирования) и

теоретически (путем логической дедукции, с помощью аксиоматических моделей).

Опираясь на эмпирические факты, Пиаже заметил, что прежде, чем у ребенка устанавливаются логические операции, он выполняет "группировки" объектов и действий (ищет спрятанный предмет, собирает пирамидку и т.п.), которые, в свою очередь, порождают арифметические, геометрические и элементарные физические "группы".

Группировки Пиаже рассматривал в качестве основания, а не в качестве следствия формирования логических операций. Именно фуппировка, а не только изолированное понятие или суждение, класс или отдельно усмотренное отношение составляет, по его мнению, подлинную единицу мысли. Каждая классификация в своей целостности, каждая серия объектов, расположенных в их отношениях, каждая система родословных связей, каждое генеалогическое дерево, каждая шкала ценностей -- это .различные группировки. Избрав в качестве единицы мысли группировку, Пиаже начал исследовать, как формируются у ребенка логические операции классификации, сериации и др.

Трудность психологического исследования группировки очевидна. Нельзя непосредственно проследить, как складываются группировки в голове думающего субъекта. Поэтому психологу нужно обратиться к дедуктивной теории группировок. С формальной точки зрения, группировка -- это закрытая, обратимая система, в которой все операции объединены в одно целое, подчиняющееся пяти формальным законам, или, точнее, критериям:

комбинативность A+B=C;

обратимость CB=A;

ассоциативность (A+B)+C=A+(B+C);

общая операция идентичности AA=0;

тавтология или специальная идентичность A+A=A.

Если эти свойства есть у какой-то совокупности действий, то значит -это группировка. В своем формальном выражении группировка -- логическая, аксиоматическая модель, которую психолог может использовать для интерпретации своих фактов.

Со времени выдвижения этой гипотезы в концепции Пиаже особенно ясно проявляется следующий двухсторонний подход к

изучению интеллектуального развития. С одной стороны, открывается богатство фактического материала, полученного в экспериментах с детьми, с другой -- интерпретация его с точки зрения аксиоматических моделей, взятых из логики и разработанных далее Пиаже.

Чему же с психологической точки зрения соответствует группировка? В своем психологическом выражении группировка -- это состояние "равновесия мысли", финальная стадия генетического развития. Группировку нельзя рассматривать как закон развития. Это форма равновесия, к которой развитие стремится.

Когда появляются группировки? В процессе развития группировки возникают не сразу. Повсюду и всегда факты показывают один и тот же закон развития, сущность которого состоит в последовательной децентрации объектов и связей между ними от восприятия и собственного действия: в коррекции исходного эгоцентризма и в объективной группировке этих объектов и их отношений, то есть в построении структуры, одновременно объективной и логической. Так, например, основание для возникновения понятия есть и на раннем уровне развития, но там оно подавлено эгоцентризмом. В упомянутом уже эксперименте с макетом из трех гор все суждения ребенка дошкольного возраста подчинены его собственной точке зрения, ребенок не умеет представлять себе вещи с разных позиций. В том же возрасте при каждом изменении формы предмета, например, шарика из пластилина, ребенок, оценивая его свойства, учитывает только то, что он видит теперь, и только постепенно он освобождается от влияния сиюминутных впечатлений. Постепенно понятия объективизируются и достигают логической структуры, составляя группировку суждений, объясняющих каждое из воспринимаемых состояний. Однако не все понятия достигают такого уровня развития в одно и то же время, так как действие, порождающее понятие, может долго оставаться эгоцентрическим, что представляет препятствие для группировки.

Какие же факторы приводят интеллектуальную активность к группировке? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, как системы действий субъекта (классификация, сериация и др.) достигают полного развития и каковы его законы. Чтобы проследить процесс развития, Пиаже проводил эксперименты, модель которых была очень проста. Брались объекты, сходные между собой в каком-то

отношении так, что их можно было объединить по сходству. В то же время они в чем-то отличались друг от друга, что позволяло построить серию по степеням различий. Пиаже интересовало, какими методами субъект устанавливает равенства или неравенства, сходство и различие и к каким результатам для достижения равновесия эти методы приводят. Равновесие считается достигнутым, когда равенство или неравенство признается постоянно. Всего Пиаже отметил шесть средств и соответственно шесть форм равновесия.

У животных имеются рефлекторные выравнивания и сериации. Как только условия жизни изменяются, равновесие нарушается.

С помощью перцептивного сравнения равенство и неравенство объектов устанавливается непосредственно в поле вос- приятия. Этот метод может быть применен в том случае, когда субъект одновременно воспринимает несколько объектов, расположенных в порядке, удобном для восприятия. Но с помощью механизмов восприятия субъект не может вывести, что A=C, если A=B и B=C. Для этого необходима группировка. Внутренние условия равновесия на этом уровне сформулированы гештальт-психологами. Это условия "хорошей формы", регулярности, простоты, симметрии, пространственно-временной близости. Равновесие, устойчивость ансамбля нарушается, когда изменяются условия этой близости. Интеллект же по причине операциональной обратимости свободен от этих изменений.

Средства сенсомоторного интеллекта расширяют возможности равновесия вследствие координации восприятия и движения. При условии нарушения прямого контакта, благодаря сенсомоторным координациям, субъект способен перестроить воспринимаемые ранее ряды или построить новые ряды, которые он не воспринимал прежде. Такое построение происходит в процессе манипуляций, результат которых открывается субъектом эмпирически, случайно. Это новое структурирование не связано с продолжением действия перцептивных механизмов, оно включает координацию движений. Растянуть и сблизить, спрятать и найти, построить отношения и использовать обратные отношения -- таковы новые возможности, которые обеспечивают равновесие в действии. Новые средства делают его более мобильным и более обратимым. Первые формы группировок возникают именно на этом уровне, когда у субъекта появляются системы действий, которые отвечают критериям группировки.

Заметим, что на этом уровне развития сгруппированы движения субъекта, а не отношения между объектами. Уже к концу первого года жизни движения ребенка составляют группировку. Это проявляется в том, что объекты больше не исчезают безвозвратно, но сохраняют свое субстанциональное постоянство и локализацию в пространстве и времени Сенсомоторные схемы координируются между собой таким образом, что два соседние действия образуют третье, причем каждое сохраняет свою идентичность и может быть возвращено к своему изолированному состоянию. Всякое действие может быть заменено обратным, что позволяет вернуться к исходному состоянию. Ассоциативность группировки проявляется в том, что одна и та же цель может быть достигнута разными путями: два действия, объединенные с третьим, дают тот же самый результат, что и первое, объединенное с двумя последними. Прямое и обратное действие дают нулевое действие. Пиаже различает в группировке тавтологические, повторяющиеся действия, которые не дают никакого результата, и действия, повторение которых лает кумулятивный эффект, как, например, повторение шагов при ходьбе. Сенсомоторный интеллект состоит из координации действий, выполняемых субъектом, действий, не объединенных в симультанные системы, а выполняемых последовательно. Обратимость на этом уровне состоит из реального возвращения к начальной точке, а не из умственной обратимости и не из представления возможного возвращения. Группировки последовательных движений не обеспечивают стабильного, устойчивого состояния равновесия, для которого нужны группировки одновременно выполняемых действий. Такие структуры достигаются постепенно. Следующий шаг к этому -- овладение речью и возникновение представлений.

С помощью символических средств субъект способен представить объекты в уме, но он еще не умеет выполнять операции. Субъект на этом уровне еще не выходит за рамки восприятия и действия. Поэтому эти ограниченные операции Пиаже называет предоперациями или интуитивными композициями. Что отличает эти средства от предыдущих? Группировки сенсомоторного уровня, как было отмечено, представляют собой сгруппированные движения субъекта, а не отношения между объектами. На следующем уровне ребенок может сначала антиципировать отношения неупорядоченных объектов, а

затем выполнить действие, реально построить систему отношений между объектами. Эта антиципация -- продукт сенсомоторных схем предшествующего уровня, сопровождающихся символическими образами и словами. Атак как схемы сенсомоторного интеллекта теперь представлены символически, то их составные элементы выступают одновременно. Прогрессивно уменьшается время, необходимое для исполнения этих схем. Представление, по Пиаже,-- это иитериоризированный эскиз действий, которые не нужно больше выполнять материально во внешнем плане с опорой на предметы и последовательно, чтобы координировать их между собой: они достигают координации с помощью замещающей их символики. Благодаря этому становится возможно мышление. Этот метод еще не обеспечивает успех операциям. Представления и первые рассуждения -- это всего лишь действия, правда, сокращенные, так как они выполняются в умственном плане. Однако эти первые представления и рассуждения всегда подчиняются эмпирическим условиям действия. На них оказывают влияние эгоцентрические иллюзии. вязи между объектами и действиями на этом уровне устанавливаются интуитивно. Ребенок признает эквивалентность рядов при их взаимнооднозначном соответствии. Но как только такое соответствие нарушается, он перестает признавать эту эквивалентность. Ребенок утверждает, что раньше была эквивалентность. Это значит, что он способен выполнять эмпирическую обратимость. Но, в отличие от предшествующего уровня, такое возвращение осуществляется в мысли, а не только путем материального действия. Это возвращение путем "умственного опыта", но еще не путем операций. Равновесие на этом уровне еще не стабильно, потому что оно всегда связано с воспринимаемыми результатами антиципируемых действий.

Средствами конкретных операций субъект координирует антиципации независимо от результата непосредственного действия. Этим способом ребенок постигает связи, которых выходят за пределы эмпирической констатации. Ребенок видит, что A>B и B>C. Он выводит из этого, что A>C. Для такого вывода нужно, чтобы антиципирующие схемы, которые позволяют построить отношения A>B и B>C, сохранялись вне последовательного восприятия этих пар отношений и координировались между собой для предвосхищения возможной сериации A>B>C. Нужно, чтобы изменения, которые

разрушили ранее воспринимаемые фигуры, сами корригировались, путем одновременных, осуществляемых в мысли возвращении на прежние места. Так рождается операция, которая представляет собой действие, ставшее обратимым благодаря координациям прямых и обратных антиципации. Истинная обратимость влечет за собой координацию отношений. Теперь она уже не разрушается под влиянием внешних изменений, она обеспечивает установление принципов сохранения. Понятие сохранения рассматривается Пиаже как результат операциональной обратимости. На операциональном уровне развития ребенок начинает рассматривать необходимый и очевидный факт неизменность элементарных количественных отношений при разнообразных изменениях расположения предметов в пространстве. По этим двум критериям -- координации отношений и принципу сохранения -- можно на практике отличить истинную обратимость от эмпирической, которая была на предшествующих уровнях. Однако, устойчивое равновесие на этом уровне остается в некотором отношении ограниченным: для выполнения обратимых операций нужно, чтобы исходные данные для последующего рассуждения находились в поле восприятия. Поэтому эти операции и называются конкретными.

Равновесие полностью осуществляется с установлением дедуктивного метода. На этом уровне субъект может правильно рассуждать, исходя из гипотезы, которая не соответствует никакому прежнему или даже возможному восприятию. Это позволяет мысли доминировать над перцептивным впечатлением и объяснить реальные факты путем дедуктивных построений. Равновесие становится более устойчивым и в то же время более подвижным. Никакое внешнее изменение не может его разрушить, так как каждое изменение точно компенсируется активностью субъекта: он может не только выполнять реальные изменения, но и предвосхищать возможные изменения, заранее отрегулировав их путем соответствующих операций.

Так постепенно складывается тот интеллектуальный инструмент, который определяет движение от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации. В конечном счете этот инструмент приобретает форму операционального логического мышления.

Законы группировки позволяют дать точную форму операциональному развитию. Ни на перцептивном уровне, ни на

уровнях, предшествующих ему, группировок нет. Там имеется другой способ построения систем. Каков он? Решение этого вопроса стало новой задачей исследований Пиаже. В связи с этим его психологические интересы разделились

Продолжая изучать развитие интеллекта, Пиаже начал исследование механизмов восприятия (40-е годы). Ему удалось выяснить, что первые группировки устанавливаются путем такой координации сенсомоторных схем, где два соединенные действия устанавливают третье, сохраняя при этом собственную идентичность. Важно отметить, что каждое действие может вернуться к своему изолированному состоянию. Появление такой композиции действий в конце первого года жизни приводит к тому, что объекты больше не исчезают безвозвратно, но сохраняют субстанцию и локализацию в практически организованном пространстве и во времени. Композиция действий этого уровня соответствует пяти критериям группировки. Ограниченность такой группировки в том, что она объединяет лишь материальные действия. Это -- практические группировки.

Новым шагом в конструкции группировки становится репрезентативная активность, дублирующая двигательную активность. Но группировка здесь также ограничена, так как действие не полностью обратимо. На более высоком уровне развития интеллекта действия объединяются в истинную группировку. Ребенок уже может осуществить восемь различных видов группировок. Классификация, сериация, замещение, установление симметрии -- это группировки аддитивного порядка. Им соответствует четыре группировки, основанные на мультипликативных отношениях, то есть имеющие дело с более чем одной системой классов или отношений одновременно. Сначала все это возможно лишь при условии, что элементы операций даны конкретно. Комбинирование изолированных объектов -- не единственный тип группиророк. Пиаже называет их логико-арифметическими группировками. Наряду с ними, существует второй тип группировок, определяемых как инфралогические, предназначенные для анализа и нового синтеза самого объекта. Здесь выделяются также восемь видов группировок, которые соответствуют возможным сочетаниям изолированных объектов. Этими группировками ребенок овладевает параллельно, но с небольшим запаздыванием во времени. На самом высоком уровне развития

интеллекта ребенок уже может выполнять все 16 видов группировок на предложениях и гипотезах независимо от их содержания.

Имеющиеся в процессе развития запаздывания (декаляжи) или вертикальные и горизонтальные повторения на новом уровне феноменов, которые были преодолены на предшествующем уровне развития, Пиаже считал возможным объяснить также с точки зрения группировок. Вертикальные повторения служат показателем постепенной дифференциации между возможными типами группировок (практическими, логическими, инфралогическмми). Горизонтальные повторения в пределах одного и того же уровня, которые, особенно проявляются при овладении понятиями, Пиаже объяснял запаздыванием между группировками, относящимися к различному содержанию. Это явление зависит от децентрации действий, в результате которой возникают различные понятия. При этом, чем

более значительными будут препятствия, связанные с внешней картиной вещей, тем больше будет выражено запаздывание в развитии понятий.

Таким образом, все развитие Пиаже характеризовал движением от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации и его ход представлял в форме последовательных группировок, вытекающих одна из другой. Таково содержание новой гипотезы Пиаже. Однако, она дает лишь внешнюю характеристику развития. Его внутреннюю характеристику, функциональный механизм, составляет равновесие. На каждом уровне развития Пиаже характеризовал равновесие по размерам его сферы, по подвижности и устойчивости.

Равновесие объединяет сначала только унаследованные движения, это -первый уровень, рефлекторный; затем приобретенные восприятия и навыки -второй уровень, перцептивный; оно устанавливается далее между последовательными движениями, позволяющими вновь найти исчезнувшие объекты -- третий уровень, сенсомоторный; после этого между теми же движениями, но антиципированными -- четвертый уровень, интуитивный; оно управляет далее антиципациями как таковыми -- пятый уровень, конкретнооперациональный; наконец, уравновешиваются возможные действия, которые были или могли быть осуществлены,-- последний, шестой уровень, формально-операциональный. В ходе развития равновесие становится более

подвижным, и уже никакая трансформация не может его разрушить, так как каждая трансформация точно компенсируется.

Когда равновесие становится подвижным, оно приобретает большую устойчивость. Равновесие рефлекторной системы, ее сохранение всегда связано с совокупностью внешних раздражителей. Если они изменяются, механизм перестает действовать. Сохранение перцептивных фигур и навыков связано также с присутствием объектов. С возникновением сенсомоторного интеллекта сохранение воспринимаемых предметов возрастает, так как объекты могут быть найдены, а на стадии интуитивного интеллекта равновесие возрастает еще больше, поскольку результаты действия можно представить себе до их реального достижения. Однако, только с формированием операционального интеллекта сохранение может быть обеспечено во всех случаях благодаря истинной обратимости, которая позволяет координировать прошлые и будущие восприятия с актуальными событиями в целостную структуру, которая дает возможность успешно действовать в постоянно меняющемся мире.

Развитие рассматривается Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Понятие равновесия -- центральное понятие в его психологической теории. Вслед за К. Берталанфи Ж. Пиаже определяет равновесие как стабильное состояние открытой системы. Равновесие в статическом, уже осуществленном, виде представляет собой адаптацию, приспособление, состояние, при котором каждое воздействие равно противодействию. Это система балансирующих взаимодействий, колебаний, которые постоянно компенсируют друг друга. С динамической точки зрения, равновесие -- это тот механизм, который обеспечивает основную функцию психической деятельности -- конструирование представления о реальности, обеспечивает связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие.

Равновесие есть везде, где есть жизнь. Процесс равновесия у живых существ соответствует специфическим их потребностям, а не только автоматическому балансу, который не зависит от активности субъекта. В процессе развития познавательных функции также действует тенденция к равновесию, которая выражает потребность связи субъекта с внешним миром. Этой потребности соответствуют специальные механизмы. Наряду с активностью поведения, с

действиями, направленными на исследование и изменение окружающей среды, существует дополнительная активность -- действия, выполняющие регулирующую роль. Активность субъекта, одновременно конструирующая и компенсаторная, необходима для достижения равновесия. Компенсаторная активность специфична для равновесия. На всех уровнях развития она осуществляется в форме ретроактивных процессов и антиципации, которые отличаются друг от друга по своей структуре. Это ритмы, регуляции, операции.

На уровне развития высших познавательных функций обратимые операции в форме инверсии "и реципрокности обеспечивают достижение равновесия. Они неразрывно связаны с действиями, из которых строятся новые структуры: с помощью элементарных логических группировок, например, конструируются новые формы или новые совокупности объектов (классификация, сериация), но условием успеха такого конструирования служит сохранение форм и элементов, что обеспечивается благодаря инверсии и реципрокным операциям.

Обратимость операциональной структуры есть частный случай ретроактивности. Вместе с тем, это такой случай, при котором равновесие осуществляется полностью. В процессе проб и ошибок ретроактивного и антиципирующего поведения полная компенсация, полное равновесие никогда не достигается. В случае интеллектуальных операций, имеется система, достигающая равновесия. Это система операций, то есть действий, подобных другим физически

действиям, которые, однако, проявляют специфическую особенность -обратимость. Благодаря ей компенсация, достигнутая в процессе таких действий, становится в конце концов полной компенсацией. О достижении обратимости можно узнать по появлению у ребенка понимания принципа сохранения количества (вещества, энергии и т.д.). Пиаже считал, что возникновение этого понятия зависит от следующих факторов.

Нервная система должна достичь определенного уровня функционирования, но наследственный фактор недостаточен, так как понятие сохранения не врожденно. Можно наблюдать его постепенное формирование под влиянием опыта.

Этот процесс нельзя объяснить только опытом взаимодействия с объектами. Пиаже в своих исследованиях никогда не наблюдал, чтобы ребенок сначала не верил в сохранение какого-то свойства, потом проводил эксперимент, а потом уже убеждался окончательно и навсегда в сохранении этого свойства. Сам ребенок не старается провести эксперимент для проверки. А попытка осуществить обучение пониманию этого принципа путем подкрепления, используя традиционные эмпирические методы обучения, вообще привела к полной неудаче. Значит, по мнению Пиаже, физический опыт, ориентирующий ребенка на результаты его действий, не играет существенной роли в формировании этого понятия.

Социальный фактор также недостаточен для появления понятия сохранения. Элементарная форма сохранения объекта на сенсомоторном уровне появляется до овладения речью, фактически до социализации (по Пиаже). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. Чувство необходимости не возникает из непосредственного опыта действий с вещами. Оно появляется, когда формируется понимание логических отношений.

Для объяснения того, как ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций, нужно обратиться к фактору равновесия. Поясняя это, Пиаже использовал следующий пример. Если превращать шарик из пластилина или глины в сосиску, он становится длиннее и в то же время тоньше. Происходит одновременно два изменения, взаимно компенсирующие друг друга. Ребенок на протяжении дошкольного возраста ведет себя по отношению к этим двум изменениям по-разному. Сначала он учитывает только одно из двух изменений, затем внезапно открывает другой параметр, но тут же забывает первый. Позже он колеблется, переходя от одного изменения к другому, и, наконец, начинает связывать их. Ребенок понимает, что оба параметра связаны обратными отношениями и что они уравновешивают друг друга. С момента, как ребенок открывает компенсацию отношений, появляется понятие сохранения.

Фактор равновесия выступает в качестве внутреннего регулятора развития интеллекта.

Фактор равновесия не действует изолированно, он неразрывно связан с другими факторами развития, такими, как созревание, физический и социальный опыт. Но среди этих факторов равновесие играет доминирующую роль. На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление структур субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании стадий интеллектуального развития. Это следующее (после эгоцентризма) крупное достижение Пиаже в области детской психологии.

Стадии -- это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга, причем, на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие. Пиаже не раз пытался представить интеллектуальное развитие ребенка как последовательность стадий. Уже в ранних работах развитие интеллекта рассматривалось им как смена стадий аутизма, эгоцентризма и социализации. В более поздних работах речь уже шла о четырех, иногда шести стадиях. И лишь в работах, где Пиаже давал обзор своего учения, картин развития приобрела более определенные и устойчивые черты.

Процесс развития интеллекта, согласно Пиаже, состоит из трех больших периодов, в течение которых происходит зарождение становление трех основных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры, то есть системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, затем возникают достигают соответствующего уровня структуры конкретных оперг ций -- это системы действий, выполняемых в уме, но с опорой tвнешние, наглядные данные. После этого открывается возможное для формирования формальных операций. Это период становления формальной логики, гипотетикодедуктивного рассуждения.

Классификация стадий развития интеллекта

Период

Подпериод

Стадии

Возраст

I. Сенсомоторный интеллект

A. Центрация на собственном теле

1. Упражнение рефлексов

0--1 нес.

2. Первые навыки и первые круговые реакции

1--4,5 мес.

3. Координация зрения и хватания. Вторичные круговые реакции

4,5--8-9 мес

В. Объективация практического интеллекта

4. Дифференциация средства и цели. Начало практического интеллекта

8-9-11-12 мес.

5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. Появление новых средств для достижения цели

11-12-18 мес

6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путем дедукции

18-24-мес.

II Резентативныи интеллект и конкретные операции

А. Прсдоператорный интеллект

1. Появление символической функции Начало интериоризации схем действия

2--4 года

2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие

4--6 лет

3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления

6--8 лет

В. Конкретные операции

4. Простые операции (классификация, сериация, взаимнооднозначное соответствие)

8--10 лет

5. Система поераций (система координат, проективные понятия)

9--12 лет

III. Репрезентативный интеллект и формальные операции

А. Становление формальных операций

1. Гипотстикодедуктивная логика и комбинаторика

12--14 лет

В. Достижение формальных операций

2. Структура "решетки" и от группа четырех трансформаций (INRC)

от 13 14 лет

I -- прямая операция, N -- обратная операция, R -- операция рсципрокности C -- коррелятивная операция или отрицание реципрокности

Развитие, по Пиаже,-- это переход от низшей стадии к высшей. Предыдущая стадия всегда подготавливает последующую. Так, конкретные операции служат основой формальных операций и составляют их часть. В развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Каждая стадия характеризуется своей специфической структурой, но все стадии имеют общие функциональные механизмы. Для характеристики структур, свойственных периодам развития, Пиаже использовал логическую модель. Он обращался к языку логики классов и отношений. Однако сам Пиаже говорил, что, когда психолог производит подсчет вариаций или использует формулы факторного анализа, он не делается математиком, а остается психологом. Пиаже подчеркивал, что при анализе структур речь идет не об измерении, а о выявлении качественных характеристик интеллекта на разных ступенях развития. Логическая модель использовалась им только как инструмент анализа психологической реальности.

Для характеристики функционального механизма развития Пиаже применял модель взаимодействия и единства двух функций ассимиляцииаккомодации, взятую им из биологии. Всякое действие - (движение, мышление, чувство) отвечает некоторой потребности.

Ребенок не выполняет действия, если у него нет движущей силы, а эта движущая сила выражается всегда в форме потребности. Потребность, согласно Пиаже, возникает тогда, когда чтолибо внутри или вне нас изменилось и когда нужно перестроить поведение в зависимости от этой перемены. Действие заканчивается, как только потребность удовлетворяется, как только восстанавливается равновесие между новым фактором, вызывающим потребность, и нашей психической организацией. Новый акт поведения ведет не

только к восстановлению равновесия, но, главное -- к более стабильному равновесию между ассимиляцией и аккомодацией.

Порядок следования стадий неизменен. Отсюда можно предположить, что он обусловлен некоторым биологическим фактором, снязанным с созреванием. Однако, как подчеркивал Пиаже, порядок следования стадий не содержит в себе никакой наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития. Эти возможности нужно еще реализовать. Было бы неверно, считал Пиаже, видеть в последовательности этих стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового.

Возраст, в котором структуры равновесия появляются, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий дологические представления быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете. Согласно Пиаже, можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от богатства или бедности активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды. Широко известные исследования М. Мид на Новой Гвинее подтверждают эту мысль. Говоря о проблеме возраста в развитии, Пиаже подчеркивал необходимость проведения сравнительных исследований для выяснения роли этнических и культурных факторов, влияющих на развитие.

Проблема продолжительности или скорости развертывания стадий продолжает оставаться дискуссионной. Пиаже иронически относился к мнению Дж. Брунера, который писал в 1961 г., что, если как следует взяться, то можно научить чему угодно ребенка любого возраста. В данном случае Пиаже ссылался на два исследования Х. Грубера, одно из которых было проведено на котятах. Грубер показал, что у маленьких котят можно обнаружить первые стадии развития стабильного объекта в случае его отсутствия в поле восприятия и что котята в три месяца достигают такого уровня, которого ребенок достигает лишь в девять месяцев. Однако, котята не продвигаются в своем развитии дальше. Пиаже спрашивал: "Не будет ли в этом случае

меньшая скорость развития ребенка фактором его дальнейшего развития?" Другая работа Грубера касается анализа развития эволюционных идей Ч. Дарвина, той удивительной медленности, с которой Дарвин пришел к своим основным идеям, хотя они, казалось, могли быть быстро логически выведены из предшествующих. И вновь Пиаже спрашивал: "Не является ли эта медленность открытия фактором плодотворности, или она составляет лишь достойный сожаления случай?" По мнению Пиаже, для каждого субъекта скорость перехода от одной стадии к следующей соответствует оптимуму -- не слишком быстрому и не слишком медленному. Формирование новой струк-, туры зависит от развития связей между различными схемами действия, которые не могут ни мгновенно устанавливаться, ни беско-, нечно растягиваться во времени. Это означает, что между развитием и временем существуют сложные отношения,

Гипотеза о существовании стадий развития, предложенная Пиа-. же, признается в настоящее время не всеми психологами. Не все разделяют его мнение, что стадии необходимо характеризовать с помощью всеобщих структур. Часто высказывается сомнение: "Существуют ли в уме испытуемого эти структуры или это просто искусственное построение психолога, изучающего мышление детей или взрослых?" В самом деле, субъект не осознает свои познавательные структуры. Как и мольеровский герой, он не знает, что говори прозой. Он не знает, что такое классификация или сериация, но ой действует, строит свое поведение так, что психологи обнаруживаю в нем эти структуры. Пиаже подчеркивал, что субъект не осознае эти структуры, ведь он не профессор логики и не профессор психологии. И, действительно, субъект не осознает эти структуры; он лишь пользуется ими.

В таком случае, по какому критерию можно судить о наличии структуры? В качестве примера Пиаже анализировал выполнена операции сериации. Операция сериации -- это упорядочиванием например, палочек, начиная с самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходят ряд этапов. Сначала самые маленькие испытуемые утверждают, что все палочки одинаковой длины. Позже испытуемые делят палочки на большие и маленькие без упорядочения элементов. Далее дети говорят о больших, средних и маленьких палочках. Позднее ребенок

реконструирует серию эмпирически, путем проб и ошибок, но он не может сразу сделать безошибочно ее построение. Наконец ребенок открывает метод построения серии. Он выбирает самую большую из всех палочек и кладет ее на стол, затем он берет самую большую из оставшихся и т.д. Это уже пример структуры. Ребенок устанавливает асимметрические отношения между объектами. Но сериация -- это не только установление асимметрических отношений, но и отношений транзитивности, переходности: если A>B B>C, то A>C. Понимает ли ребенок эти отношения? Еще один эксперимент. Возьмем три палочки разной длины. Сравним первую со второй, а затем первую палочку спрячем под стол и сравним вторую палочку с третьей. Затем скажем ребенку: "Вначале ты видел, что первая палочка больше второй, а теперь ты видишь, что вторая больше третьей. Какой окажется та палочка, которая сейчас находится под столом, если сравнить ее с третьей?"

Результаты эксперимента показывают, что самые маленькие испытуемые не могут применить дедуктивный метод и, следовательно, не могут понять отношения транзитивности. Они отвечают: "Я не знаю, я не видел палочки рядом друг с другом. Мне нужно сразу увидеть их вместе" и т.д. Для детей постарше, применяющих дедуктивный метод, транзитивность очевидна. В определенный момент времени, по словам Пиаже, возникает чувство необходимости определенного события. До этого момента какоето событие либо отсутствовало, либо могло быть случайным; теперь же оно становится необходимым. По мнению Пиаже, чувство необходимости события возникает в результате образования структуры. Пиаже писал, что именно чувство необходимости -- свидетельство существования общих структур, характеризующих намеченные им стадии развития интеллекта.

В настоящее время фундаментальная проблема в теории стадий это -механизм перехода от одной стадии к другой. Какие факторы ответственны за этот переход? Пиаже и его сотрудники для решения данной проблемы в последние годы все чаще обращались к обучению. В обучающем эксперименте они пытались выяснить условия, необходимые для перехода ребенка от одной стадии к другой. Были проведены эксперименты, выясняющие влияние обучения на формирование представления о сохранении.

Если в ранних работах Пиаже полагал, что для объяснения. психических явлений достаточно изучить последовательность стадии развития, то к концу жизненного пути он считал, что для объяснения психологической реакции или познавательного механизма на всех уровнях (включая уровень научного мышления) недостаточно просто описать их, необходимо понять процессы, благодаря которым они были сформированы.

Пиаже и его сотрудники видят основную задачу развивающего обучения в активизации функционирования познавательных структур, которыми ребенок уже владеет, а также в создании конфликтов (с помощью специально построенных задач) между уже сформированными представлениями ребенка и результатами его экспериментирования. Акцент при обучении делается на собственной, стихийно сложившейся активности ребенка, практически не направляемой взрослым.

Еще одна трудная проблема для теории стадий Пиаже -- феномен временных запаздываний, или декаляжей в развитии, среди которых можно отметить горизонтальные и вертикальные сдвиги. В самом деле, если уже сформирована структура, например, конкретных операции, то почему же существует разрыв во времени возникноновения понятия о сохранении массы и сохранении объема? По словам Пиаже, временные запаздывания всегда зависят от взаимодействия структур субъекта, с одной стороны, и "сопротивления объекта, с другой.

Некоторые виды "сопротивления" предметов нельзя предвидет ьи объяснить их можно только после встречи- с ними. Пиаже считал, что невозможно иметь общую теорию этих "сопротивлении". Про водя аналогию с физикой, он говорил, что как более точная наука она продвинулась гораздо дальше, чем психология. Физика использует математические методы. Но существует одна область, в которой физикам еще не удалось создать общую теорию. Это проблема трения. Физики объясняют роль трения в той или иной ситуации, но они еще не пришли к общей теории этого явления. Временные запаздывания в психическом развитии представляют собой нечто похожее. Их можно сравнить, по словам Пиаже, со всеми конкретными ситуациями, в которых участвует трение. Однако, сравнения с физикой не может объяснить феномены декаляжа. Методом аналогии серьезные

проблемы решать нельзя. Следует прежде всего учитывать собственную логику психического развития.

Стадии интеллектуального развития, согласно Пиаже, можно рассматривать как стадии психического развития в целом. Пиаже изучал разные психические функции (память, восприятие, аффекты) на каждом уровне развития, но все психические функции рассматривал в их отношении к интеллекту. В. отличие от других классификаций психического развития ребенка в центре систем Пиаже стоял интеллект. Развитие других психических функций всех этапах подчинено интеллекту и определяется им.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Характеристика клинического метода.

Ключевые понятия концепции Пиаже.

Стадии интеллектуального развития ребенка

Движущие причины интеллектуального развития ребенка.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

"Работы Пиаже отмечены историческим значением" (Выготский) Раскройте утверждение.

Познакомьтесь с критическим анализом взглядов Пиаже в отечественной зарубежной психологии

ЛИТЕРАТУРА

Выготскии Л С Мышление и речь Гл. 2 Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж Пиаже.

Гильперин П Я К исследованию интеллектуального развития ребенка //Вопросы психологии 1969, No 1

Донильдсон М Мыслительная деятельность детей М. 1985.

Перре-Каермон А Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта детей М

Пиаже Ж. Избранные психологические труды М , 1994

Пиаже Ж Как дети образуют математические понятия. //Вопросы психологии 1966 No 4.

Пиаже Ж. Теория Пиаже/История зарубежной психологии 30-е--60-е годы Тексты. М 1986

Пиаже Ж Речь и мышление ребенка М., 1994.

Глава VI. Л. С. ВЫГОТСКИЙ И ЕГО ШКОЛА

1. Смена научного мировоззрения.

Этапы становления и развития советской детской психология неразрывно связаны с историческими преобразованиями, которые начались в нашей стране в 1917 году. Как бы ни относиться к тому что свершилось тогда, справедливость требует признать, что по

масштабу, трудности и новизне задач, возникших во всех областям жизни, это была эпоха, которая, пользуясь словами Ф. Энгельса "нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности и учености". В психологии такой личностью стал Л. С. Выготский. Он строил теории развития сознательной личности ребенка "в обстановке всеобщей революции" и само его учение было "насквозь революционным" Революционными были жизнь и творчество многих русских интеллигентов, и здесь надо согласиться с поэтом: "Времена не выбирают, в них живут и умирают".

Замечено не только нами, что развитие научной генетической психологии совпадало с фундаментальными изменениями в структуре общества и культуры. Именно эти изменения ставят перед наукой новые генетические цели.

Вся научная деятельность Л. С. Выготского была направлена то, чтобы психология смогла перейти "от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности". Он ввел новый -- экспериментально-генетический метод исследования психических явлений, так как считал, что "проблема метода есть начало и основа, альфа и омега все истории культурного развития ребенка". Л. С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. С предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка. Без преувеличений можно сказать, что Л. С. Выготский сделал все, чтобы детская психология стала полноценной и подлинной наукой, имеющей свои предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей, поновому подходить к проблемам возрастной нормативной диагностики психического развития.

Истина теории Л.С. Выготского освещала не только заблуждения современных ему биологизаторских теорий развития, но и предостерегала будущие поколения ученых от некритического заимствования чуждого научного мировоззрения. Л. С. Выготский писал: "Для диалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития".

К этим ложным идеям относятся прежде всего теории эмпирического эволюционизма, опасность возрождения которых постоянно ощущается в детской психологии на протяжении последних лет. Эмпирический характер подобных теорий, писал Л. С. Выготский, "приводит к тому, что они теряют всякую теоретическую устойчивость, вбирая в себя и эклектически ассимилируя чужеродные элементы".

Центральной для всей истории советской психологии стала проблема сознания. В философском плане сознание обычно понимают как специфическую особенность человеческой психики, формирующуюся в системе общественных отношений, в труде, на основе речи и освоения различных форм общественного сознания. Подчеркивается не только обусловленность сознания людей их общественным бытием, но и его активная роль в деятельности людей, когда "сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его".

Намечая программу изучения сознания, Л. С. Выготский отмечал, что загадки сознания, да и психики вообще, никакими уловками -- ни методологическими, ни принципиальными -- не обойдешь. Известно, что В. Джеймс спрашивал, существует ли сознание, и отвечал, что в существовании дыхания он не сомневается, но в существовании сознания сомневается. По мнению Л. С. Выготского, такую постановку вопроса можно принимать только как гносеологическую: "Психологически же сознание есть несомненный факт, первостепенная действительность, и факт огромнейшего значения, а не побочного или

случайного. ...До той поры в новой психологии не будут сведены концы с концами, покуда не будет поставлена отчетливо и бесстрашно проблема сознания и психики и покуда она не будет решена экспериментально объективным путем".

Л. С. Выготский определил область своего исследования как "вершинную психологию" (психологию сознания), которая противостоит двум другим -"поверхностной" (теории поведения) и "глубинной" (психоанализ). Он рассматривал сознание как "проблему структуры поведения".

Сегодня мы можем сказать, что три сферы человеческого бытия: чувства, интеллект и поведение изучаются в крупнейших психологических концепциях -психоанализе, теории интеллекта и бихевиоризме. Приоритет же в развитии "вершинной психологии", или психологии развития сознания, принадлежит советской науке.

С полным правом можно утверждать, что Л. С. Выготский осуществил задачу перестройки психологии на основе глубокого философского анализа. Для Л. С. Выготского были важны вопросы? Каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей "животной" природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо? Согласно Л. С. Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения; только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые Потребности, а самые природные потребности человека в процессе его исторической развития претерпели глубокие изменения.

Заслуга Л. С. Выготского состоит в том, что он первым применил исторический принцип в область детской психологии. "До сих пор,-- писал Л. С. Выготский,-- еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляют историю с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание -- видеть непроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем, историческое изучение просто означает применение категории развития в исследованию явлений. Изучать исторически что-либо -- значит

изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода".

Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал он, в известном смысле уже продукт исторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития, а отнюдь не простого органического созревания.

Все современные Л. С. Выготскому теории детского развития трактовали этот процесс с биологизаторской точки зрения. Убедиться в этом можно, рассмотрев табл. 6, на которой показано, как самые крупные научные концепции отвечают на вопросы о таких параметрах детского развития, как его ход, условия, источник, форма, специфика, движущие силы.

С точки зрения Л. С. Выготского, все современные ему теории описывали ход детского развития как процесс перехода от социального к индивидуальному. Поэтому не удивительно, что центральной проблемой всей без исключения зарубежной психологии до сих пор остается проблема социализации, проблема перехода от биологического существования к жизни в качестве социализованной личности.

Условия развития, с точки зрения большинства представителей западной психологии,-- наследственность и среда. Источник развития они ищут внутри индивида, в его природе. Однако главная черта всех концепций -- это понимание развития как приспособления человека к окружающей его среде. В этом состоит их биологизаторская суть. В современных концепциях в основе детского развития так же лежат, если не наследственные, то биологические процессы приспособления.

По Л. С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития. Вспомним слова К. Маркса о промышленности как чувственно предлежащей перед нами психологии. По К. Марксу (Л. С. Выготский разделял эти его идеи!), "присвоение определенной совокупности орудий производства равносильно развитию определенной совокупности способностей у самих индивидов". В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые развились в результате развития всего человечества.

Согласно Л. С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, например, сначала речь -средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Таблица 6. Параметры развития ребенка и их понимание разных научных концепциях

Психологи
Ход развития
Условия
Источник
Форма развития
Специфика развития
Движущие силы развития
Ст Холл
К Бюллер
Э Торндайк
В. Штерн
К Коффка
З Фрейд
Ж Пиаже
А. Бандура и др
Э Эриксон
от индивидуального к социальному (социализация)
наследственность и среда
внутри индивида (в его природе)
приспособление
разные формы концепции рекапитуляции
1 Теория повторения
2 Теория полезности
3 Теория соответствия
преформизм
конвергенция 2-х факторов
Л С Выготский
А Н Леонтьев

Д Б Эльконин

П Я Гальперин

В. В. Давыдов

от социального к индивидуальному (закон развития высших психических функций)

морфофизиологические особенности мозга и общение

вне индивида (среда)

присвоение

развитие ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов

обучение

деятельность

Л. С Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а, следовательно меняется и роль среды в развитии Он подчеркивал, что среду надо, рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка Л С Выготский ввел понятие ключевого переживания. Как позднее справедливо указывала Л. И Божович, "понятие переживания, введенное Л. С Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств".

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой темп, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой

Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития С этим законом связана гипотеза Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию обществен ноисторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфофизиологические особенности мозга . и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность -- потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития -- обучение. Важно отметить, что развитие и обучение -- это разные процессы. По словам Л. С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. "Развитие,-- пишет он,-- есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфическихдля человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л. С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее -- подлинное открытие Л. С. Выготского, которое известна теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития -- это расстояние между уровнем актуального развития, ребенка и уровнем возможного развития определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л. С. Выготский, "зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день".

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития -- логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития;

после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. "Обучение только тогда хорошо,-- писал Л. С. Выготский,-- когда оно идет впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определятся зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития -- это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. "Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития",-- писал Л. С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития -- симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития -- актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития -- составляют вместе то, что Л. С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от

симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л. С. Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание -- не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте -- память, в школьном -- мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры со-. знания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говор" -- обобщения. Если на системное развитие сознания обучение не оказывает прямого влияния, то развитием обобщения и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания

Поэтому, по словам Л. С. Выготского, "один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии" или "обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль".

Высказанная в начале 30-х годов, эта гипотеза, обладавшая огромной потенциальной силой, имела ряд существенных недостатков. Во-первых, схема сознания, предложенная Л. С. Выготским, носила интеллекту: листический характер. В структуре сознания рассматривались лишь познавательные процессы, а развитие мотивационнопотребностной сферы сознательной личности оставалось за пределами внимания исследователей. Во-вторых, Л. С.

Выготский сводил процесс развития обобщений к процессам речевого взаимодействия людей. Л. С. Выготский неоднократно писал о единстве общения и обобщения. По ею мнению, "самым замечательным из всех фактов, относящихся к развитию детского мышления, является положение, что в меру того, как развивается общение ребенка со взрослыми, расширяется и детское обобщение, и наоборот". В этих утверждениях усматривался идеализм концепции Л. С. Выготского, сведение развития к взаимодействию сознании. Наконец, втретьих, детская психология во времена Л. С. Выготского была исключительно бедна экспериментальными фактами, и его гипотеза еще не имела экспериментального подтверждения.

На протяжении многих лет гипотеза Л. С. Выготского оставалась гениальной интуицией. Преодоление недостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы составляет этапы становления советской детской психологии.

2. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л. С. Выготским.

Первый шаг был сделан уже в конце 30-х годов психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П Я. Гальперин, Л. И. Божович и др.). Они показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта. Исследования А. В. Запорожца (у глухих детей обобщения образуются в результате практической деятельности), В. И. Аснина (то же самое у нормальных детей), А. Н. Леонтьева (исследования световой чувствительности руки и роль поисковой активности в этом процессе), П. Я. Гальперина (изучение различий вспомогательных средств животных и орудий человека) позволили с разных сторон подойти к представлению о том, что в действительности является движущей силон психического развития, позволили сформулировать тезис о значении деятельности в развитии человека.

Есть существенное различие между понятием "обучение" и понятием "деятельность". В термине "обучение" приставка "об" несет смысл внешнего принуждения, как бы минующего самого ребенка. Понятие "деятельность" подчеркивает связь самого субъекта с предметами окружающей его действительности. Невозможна прямая "пересадка" знания прямо в голову субъекта, минуя его собственную деятельность. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, введение понятия

"деятельность" переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъекта. По его словам, процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект. Эти исследования открыли путь для нового объяснения детерминации психического развития.

Это не означает, что проблема уже решена, но найдена плоскость, где можно искать ее решение, подчеркивал Д. Б. Эльконин,-- плоскость экспериментальная.. Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития.

Таким образом, исследования советских психологов открыл роль деятельности ребенка в его психическом развитии. И это бы выход из тупика проблемы двух факторов. Процесс развития -- это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды -это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы.

Следующий шаг связан с ответом на вопрос о том, остается ли эта деятельность одной и той же на протяжении детского развития или нет. Он был сделан А. Н. Леонтьевым, углубившим разработку идеи Л. С. Выготского о ведущем типе деятельности.

Благодаря работам А. Н. Леонтьева ведущая деятельность рассматривается как критерий периодизации психического развития как показатель психологического возраста ребенка. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Содержание форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В современных общественно-исторических условиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие виды деятельности: эмоционально-непосрсдственное общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетноролевая игра дошкольника, учебная

деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение подростков, профессионально-учебная деятельность в ранней юности. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка -- фундаментальный вклад советских ученых в детскую психологию.

В многочисленных исследованиях А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьсва, Д. Б. Эльконина и их сотрудников была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки.

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А. Н. Леонтьева и продолжена в исследованиях Л. И. Божоиич и ее сотрудников. Вопрос о предметном, операциональном содержании деятельности разрабатывался в исследованиях Л. Я. Гальперина и его сотрудников. В них особо рассматривалась роль оргапи.ации ориентировочной деятельности для формирования физических, перцептивных и умственных действий. Наиболее продуктивным направлением в советской детской психологии было изучение специфических особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерностей процесса интериоризации в онтогенезе.

Следующий шаг в развитии идей Л. С. Выготского был подготовлен работами Л. Я. Гальперина и А. В. Запорожца, посвященными анализу строения и формированию предметного действия, выделению в нем ориентировочной и исполнительной частей. Так началось чрезвычайно продуктивное исследование функционального развития психики ребенка, предсказанное Л. С. Выготским. Актуальным стал вопрос о соотношении функционального и возрастного генеза психических процессов.

Разделяя эти идеи, Д. Б. Эльконин сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливости предположение. Он поставил вопрос: "Какой смысл имеют предметные действия ребенка?", Для чего они служат?". Согласно его гипотезе, в процессе развития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла!), а затем операциональнотехнической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

В концепции Д. Б. Эльконина преодолевается один из серьезных недостатков зарубежной психологии, где постоянно возникает проблема расщепления двух миров: мира предметов и мира людей. Д. Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно, На самом деле человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире не существует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработанным способом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как предметы труда, как очеловеченная, обч щественная природа. Человек -- носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека -- это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов. Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет. В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой стороны,-- на способ исполнения. Эта микроструктур человеческого действия, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, отражав ется и в макроструктуре периодов психического развития

Д. Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздо правильнее, считает он, говорить системе "ребенок в обществе", а не "ребенок и общество", чтобы не противопоставлять его социуму. Если рассматривать формирование личности ребенка в системе "ребенок в обществе", то радикально меняется характер взаимосвязи, да и само содержание систем "ребенок -- вещь" и "ребенок -- отдельный взрослый", выделенных европейской психологии как две сферы детского бытия.

Д. Б, Эл конин показывает, что система "ребенок -- вещь" по сути есть система "ребенок -- общественный предмет", так как на первый план для ребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства объекта; последние служат лишь ориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предмет ми и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система "ребенок-взрослый" превращается, по Д. Б. Эльконин ну, в систему "ребенок -- общественный взрослый". Это происходит потому, что для ребенка взрослый -- носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. Взрослый осуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам. Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, лети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственной деятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостью овладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах "ребенок -- общественный предмет" и "ребенок -- общественный взрослый" представляет единый процесс, в котором и 4 ормируется личность ребенка. Другое дело, пишет он, что "этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны".

Д. Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет половому представить периоды (эпохи) в стадии онтогенеза психики (см. табл. 7).

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе следующих критериев:

Социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит

Основной, или ведущий тип деятельности ребенка в этот период. При этом необходимо рассматривать не только вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий.

Основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии перерастают социальную ситуацию и ведут к ее "взрыву" -- кризису.

Кризис. Кризисы -- переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст от другого. Можно сказать вслед за Л. С. Выготским: "Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически". Раскрыть психологическую сущность кризиса -- значит понять внутреннюю динамику развития в этот период.

Таблица 7. Периоды н стадии детского развития по Д. Б. Эльконнну

Раннее детство

Детство

Отрочество г

Младенчество

Ранний возраст

Дошкольный возраст

Младший школьный возраст

Подростковый возраст

Ранняя юность

М-Т

М-Т

М-Т

0-Т
0-Т
0-Т
Кризис новорожденности
Кризис 1 года
Кризис3 лет
Кризис7 лет
Кризис 11-12 лет
Кризис15 лет

М-П -- мотивационно-потребностная сфера личности, 0-Т операционально-техническая сфера личности.

Гипотеза Д. Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, неновому объясняет содержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет -- кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет -- кризисы мировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей.

Гипотеза Д. Б. Эльконина творчески развивает учение Л. С. Выготского, она преодолевает интеллектуализм его учения о системном и смысловом строении сознания. Она объясняет возникновение и развитие у ребенка мотиванионно-потребностной сферы личности. Ранее теория А. Н. Леонтьева показала деятельностный механизм формирования обобщений, отстранив некоторые идеи Л. С. Выготского о роли речевого общения, высказанные им в его историческое время.

Развитие детской психологии Л С. Выготским и его школой неразрывно связано с введением в научные исследования стратегии формирования психических процессов. Как подчеркивал Л. С. Выготский, эксперимент в психологии -- модель реализации теоретический концепции. Для исследования того, как ребенок в ходе развития усваивает орудия и средства культуры, был разработан эксперимеитально-генетический метод, позволяющий раскрыть происхождение психического процесса. Принцип экспериментально-генетического метода состоит в том, что берутся дети, у которых отсутствует соответствующий психический процесс, а затем, исходя из определенной гипотезы, формируется недостающий процесс в лаборатории. Он моделирует тот процесс, который происходит в жизни. Эта стратегия позволяет разобраться в том, что же скрывается

за переходами от одного уровня развития к другому, так как есть возможность этот переход экспериментально построить.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ:

Необходимость смены научной парадигмы, связанная с революционными переменами XX-го столетия.

Ключевые понятия культурноисторической теории развития психики

Проблема обучения и развития в работах Л.С. Выготского.

Развитие идей Л.С. Выготского в советский период.

Зависимость психического развития от содержания и структуры деятельности ребенка.

Закон периодичности развития ребенка.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ:

Познакомьтесь с основными фактами научной биографии Л. С. Выготского

Назовите различные подходы к проблеме развивающего обучения в современной психологии и педагогике, отметьте общее и различное в них,

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Проблема возраста. Собр.соч., т. 4, М., 1984.

Выгптскчи Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. /Избр. психологические исследования. М.,1956.

Выгатский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Избр психологические исследования. М . 1956.

Возрастная и педагогическая психология. Сборник статей. М., 1992. Лтнтш" А. А. Л. С. Выготский. М.. 1990.

Хрестоматия по детской психологии. Под ред. Г. В Бурменской. М . 1996.

Глава VII. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА. ПЕРИОД РАННЕГО ДЕТСТВА.

1. Кризис новорожденности

Первый критический период развития ребенка -- период новорожденноеТ. Психоаналитики говорят, что это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь человека проходит под знаком этой травмы Но вряд ли с этим можно согласиться, если учесть, что у новорожденного ребенка еще отсутствует психическая жизнь, и крик новорожденного

есть переход к новой форме дыхания. Акт рождения в известном смысле есть переход от паразитарного типа существовавния к форме индивидуальной жизни Это переход от темноты свету, от тепла к холоду, от одного типа питания к другому Вступают в действие другие виды физиологической регуляции поведения, многие физиологические системы начинают функционировать заново

Кризис новорожденуости -- промежуточный период между внуприутробным и внеутробным образом жизни. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Взрослый охраняет ребенка от яркого света, защищает его от холода, оберегает от шума и т.д.

Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни единой сложившейся формы поведения В ходе антропогенеза практически исчезли какие бы то ни было инстинктивный функциональные системы. (Инстинктивные системы -- это такие системы, в которых известный раздражитель вызывает заранее заданные формы поведения). К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта Все склады

вается при жизни В этом и заключается биологическая сущность иесномощности Потеря инстинктивных форм поведения происходила на протяжении сотен тысяч лет, она -- чрезвычайное благо, расширившее возможности развития. Дж. Брунер отмечал, что эволюция приматов основана на отборе в направлении все более отличиюльного паттерна незрелости, благодаря именно такому направлению отбора стала возможной более гибкая адаптация нашего вида.

Как же современная наука отвечает на вопрос о сущности и значении незрелости новорожденного для дальнейшего развития человека?

Рассмотрим сначала возможный ответ на этот вопрос с позиции антропологии Благодаря антропогенезу не только возросли возможности развития, но и изменился его тип Выдающийся советский антрополог Я Я Рогинский подчеркивал значение в эволюции гоминид ломки автоматизмов их поведения. По мнению Я Я Рогинского, ломка автоматизмов требовала "в виде компенсации"

способности к предвидению будущих ситуаций, тем самым она толкала на поиски путей, которые делал и подобное предвидение возможным.

Я Я Рогинский разработал концепцию о двух поворотных пунктах в эволюции человека современного типа. Первый поворотный момент соответствует началу, лишь самому первому появлению социальных закономерностей, второй -установлению их полного безраздельного и окончательного господства в жизни человека" В результате первого поворота возникло новое качество в виде производственного коллектива древнейших людей Можно даже сказать, что в результате этого скачка и возникло само человечество "Следует представить себе новое качество,-- писал Я. Я Рогинский,-- как еще слабый росток, перспективная мощь которого была огромна, реальная же сравнительно невелика, так как уровень развития трудовой деятельности еще зависел от физической организации людей" Таким образом, в этот период антропогенеза действовали как биологические, так и социальные закономерности

Я Я Рогинский особо подчеркивал, что качественно новое во вюром поворотном периоде заключалось в появлении новой формы устройства общества, новых способов сотрудничества и средств общения, они " полностью сводили на нет пережитки стадных отношений и открывали собой эру действительного господства социальных законов". Только homo sapiens сумел построить такую общественную жизнь, в которой отбор на видовые биологические качества оказался устраненным Новое победило только с приходом сформировавшегося человека Я. Я. Рогинский считал, что все первобытные коллективы этого нового вида стали в огромной степени зависеть от исторических условий своего развития, и это нивелировало влияние биологических особенностей каждого из них. Я. Я. Рогинский делает важный вывод о том, что "...все коллективы, ныне входящие в состав человечества, обладают в полной мере теми свойствами, которые необходимы и достаточны для безграничного развития производительных сил без каких-либо изменений наследственной природы. этих коллективов".

Основным биологическим итогом антропогенеза стало прекращение морфологической эволюции человека. Тем самым, биологический процесс, формировавший homo sapiens, как бы

самоустранился "Совершился полный и окончательный переход к подлинно человеческой истории",-- писал Я. Я. Рогинский.

Коренные изменения форм поведения животных, по Я.Я. Рогинскому, связаны с эволюцией их органов. "Человек в этом смысле исключение в органическом мире, так как, оставаясь почти неизменным по своей анатомической структуре, он глубочайшим образом в ходе своей истории изменил и содержание и форму своей деятельности",-- отмечал он.

Интересно, какой ответ на тот же вопрос о сущности и значения беспомощности можно найти с позиции морфологии человека? Что собой представляет мозг новорожденного ребенка? В науке среди прочих давно и весьма перспективно разрабатывается архитектонический подход к изучению мозга человека. Его суть, с точки зрения одного из последователей этого подхода В. Кесарева, состоит в следующем.

Раньше считали, что уровень развития нервной системы основном определяется сложностью строения нервных элементов В настоящее время установлено, что пока очень трудно, практически невозможно отличить сложную нервную клетку коры мозг человека от подобной клетки коры мозга обезьяны. Думали, что эволюция шла по пути накопления числа элементов. Однако разлчия массы мозга даже среди людей достаточно велики, и, главнг крупноголовые не имеют преимущества.

Установлено, что единицей работы мозга является не отдельный нейрон, а множество элементов, определенным образом организованных. В коре мозга такой единицей является колонка со CBQI входом и выходом. Она представляет собой цилиндр диаметром микрон, проходящий через все шесть слоев коры разных облает и у разных животных. В таком цилиндре находится одинаков число клеток -- 110. Эта колонка работает как единое целое, и достаточно изолирована от соседних колонок. Комбинационные возможности соединения этих единиц и обеспечивают развитие самых сложных функций, включая высшие психические функции.

Эволюционные изменения зависят не от сложности этих единиц, а от изменения пространственной организации мозга. Причем специфику всей системы определяют не столько сами элементы, сколько их взаиморасположение.

Мозг человека, как и прочих млекопитающих, состоит из двух систем: одна обращена во внешний мир, другая -- во внутренний. Информация из внешнего мира передается в центральные отделы головного мозга, вплоть до коры больших полушарий. Внутренний мир организма тоже действует на мозг, информация также поступает в центральную нервную систему, а именно -- в центральные отделы головного мозга, но в основном концентрируется в гипоталамусе.

На основании изучения эволюции мозга был сделан вывод, что значительное развитие структур внешнего восприятия и увеличение их "удельного веса" в центральной нервной системе млекопитающих сопровождалось столь же значительным уменьшением относительной величины структур внутреннего восприятия. Был получен показатель максимальных девиаций, отклонений (ПМД) между структурами внешнего и внутреннего восприятия.

ПМД -- это отношение площади новой коры млекопитающих к площади древней коры млекопитающих.

По В. Кесареву, ПМД позволяет определить степень сложности мозга у млекопитающих.

Таблица 8.

Человек

ПМД

Обезьяна

ПМД

2 лун. Мес.

4.5

1,5 лун. мсс.

4,6

6 лун. Мес.

40,1

3 лун мес.

42,5

Новорожденный

155,6

Новорожденный

64.1

Взрослый

159,8

Взрослый
66,4
ПМД: человека -- 160, шимпанзе -- 72, макаки -- 66

Из этой таблицы видно, что наиболее интенсивный процесс строительства мозга у обезьяны происходит в первой половине беременности, у человека -- во второй. Отсюда чрезвычайная важность и значимость последних месяцев беременности у женщины. Установившееся к моменту рождения соотношение основных корковых зон мозга человека и мозга обезьяны практически уже неI меняется. После рождения площадь коры больших полушарий мозга человека (без изменения соотношения корковых зон) увеличивается в 3-4 раза (главным образом за счет развития связей между нервными клетками и зонами мозга), у обезьяны -- площадь коры увеличивается всего в 1,25 раза.)

Для решения того же вопроса о сущности и значении беспомощности нам, естественно, наиболее важно мнение психологов Рассмотрим в этой связи концепцию П. Я. Гальперина.

Кроме анатомо-морфологического итога антропогенеза П. Я. Гальперин указывает на существование психологических последствия антропогенеза. Прежде всего, это -- отмирание инстинктов. животных биологические потребности связаны с инстанцией специфической чувствительности. Напряжение потребности вызывает активное состояние инстанции специфической чувствительности объекту, удовлетворяющему эту потребность. Во внешней среде есть предметы, специфические свойства которых служат безусловным раздражителями этой специфической чувствительности. Этот раздражитель вызывает соответствующую реакцию. Главное в инстинкте -- предопределенное отношение к внешней среде. Животное не может "выскочить" из этого отношения, потому что оно есть он само; его внутреннее строение. По мнению П. Я. Гальперина, инстинкт -- это такая форма отношения животного к окружающей среде, которая несовместима с общественной организацией совместной жизни становящихся людей.

В ходе антропогенеза между человеком и его природной среде вклинивается система общественных отношений (приемы общее венного воздействия, идеология) и благодаря этому происходит систематическое торможение инстинктивного отношения к предметам,

удовлетворяющим потребности. В результате возникает новая структура поведения: потребности теряют свой биологический характер и становятся органическими; предметы, удовлетворяющие потребность, перестают быть безусловными раздражителями. что будет предметом, удовлетворяющим потребность, зависит воспитания в своей среде. Органические потребности не детерминируют ни объекта, ни формы поведения, в то время как биологические потребности предопределяют тип жизни. Органические потребности не обусловливают его, все зависит от воспитания, как потребность удовлетворяется, диктуется способами, вырабатанными в обществе. Для понимания природы человека, утверждает П. Я. Гальперин, важно, что у ребенка нет биологической предопределенности поведения.

Таким образом, в результате антропогенеза у человека, как вида, заканчивается приспособление, адаптация к среде. Между собой и природной средой человек создает промежуточную среду, и этим снимается задача приспособления. У человека нет биологической предопределенности в развитии. Продолжительность детства зависит не от состояния биологической незрелости, а от того, какие требования предъявляет к ребенку общество.

И, наконец, естественно, интересно рассмотреть ответ на тот же вопрос о роли незрелости человека с позиции зоологии.

Базельский зоолог А. Портман среди птиц и млекопитающих выделял две группы: зрелорождающихся и незрелорождающихся. Примером незрелорождающихся служат певчие птицы, грызуны (мыши, белки), хищники (собаки, кошки). Они рождаются с закрытыми глазами и закрытым слуховым проходом и не могут самостояюльно передвигаться. Они растут в гнезде или пещере и там получают питание от своих родителей. Зрелорождающиеся: утки, гуси, крупный рогатый скот, антилопы и лошади. Уже через несколько часов после рождения они резво двигаются. Они располагают хорошо развитым оперением или волосяным покровом и функционирующими органами зрения и слуха. Детеныши, покидая гнездо, сразу могут следовать за родителями. У гусей, например, есть специальный механизм запечатления, импринтинга (К. Лоренц). Портман говорит о человеческом ребенке как о "вторично незрелорождающемся". Хотя он и рождается с развитыми органами чувств, у него вторично развился

удлиненный период беспомощности. По мнению Портмана, это имеет значение для вызревания типично человеческих способностей.

Другой зоолог, Б. Хассенштейн, подчеркивает, что понятия зрелорождающийся и незрелорождающийся не охватывают всего множества явлений. Например, им не соответствуют живущие на деревьях млекопитающие (обезьяны). Их детеныши не остаются в гнезде, но и не следуют самостоятельно за матерью. Это другой биологический тип млекопитающих, живущих на дереве, детенышей которых носит мать. Хассенштейн называет их "несенышами". Человеческий младенец -- бывший "несеныш". Об этом говорит рефлекс Робинзона. Хотя у человеческого ребенка есть рефлекс Робинзона, но у человеческой матери нет шерсти -- не за что хвататься, держаться. Это атавизм, который отмирает очень скоро.

Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится. Терморегуляция еще отсутствует. Единственно, что может ребенок, это принять внутриутробную позу (поджать ножки и прижать к себе ручки) и этим уменьшить площадь теплообмена. Правда у ребенка есть врожденные рефлексы (например, уже упомянутый рефлекс Робинзона, "велосипедные движения" и др.).

Однако эти рефлексы не служат основой для формирования человеческих форм поведения. Они должны отмереть для того, чтобы. сформировался акт хватания или ходьба.

Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности. Этот период характеризуется катастрофич ческим изменением условий жизни, помноженным на беспомощность ребенка. Все это могло бы привести к гибели ребенка, если бы не сложилась особая, социальная ситуация его развития. С самого начала возникает ситуация объективнонеобходимых отношений между ребенком и взрослым. Все условия жизни ребенка сразу же социально опосредованы. Однако социальная ситуация развития должна установиться

Психологическое единство ребенка и матери еще должно появиться То единство, которое существует с самого начала, идет со стороны матери, а со стороны ребенка пока еще ничего нет.

Ребенок 80% времени суток спит. Сон еще не смещен на ночное время и имеет полифункциональный характер. Ребенок спит

полубодрствуя. 20% времени ребенок бодрствует, но само бодрствования пока носит полудремотный характер. Процесс правильного чередования сна и бодрствования формируется под влиянием условия воспитания -- со временем периоды бодрствования начинают со впадать с моментами кормления.

Движения новорожденного еще нельзя назвать движениями собственном смысле слова. Это скорее физиологические отправления двигательных органов. Новорожденный во многом пока еще подкорковое существо, правда, сама подкорка еще не организован.

Все находится в состоянии негармоничного разлада. Поведения собственном смысле слова еще нет. Поведение -- это движение, связанное с выделением какого-то элемента из окружающей жизни Оно имеет две части: ориентировочную и исполнительную. Без ориентировки нет поведения.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружают действительности -человеческое лицо. Может быть, это происходит потому, что это тот раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органи-i ческих потребностей. Глазки ребенка, которые впервые начинают конвергировать на лице матери, и улыбка на лицо матери -служат показателями выделения объекта.

Из реакции сосредоточения на лице матери возникает важное новообразование периода новорожденности -- комплекс оживления. Комплекс оживления -- это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. До этого движения ребенка были хаотичны, некоординированы. В комплексе зарождается координация движений. Комплекс оживления это первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения. Комплекс оживления -- это не просто реакция, это -- попытка воздействовать на взрослого (Н. М. Щелованов, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова).

Комплекс оживления -- основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития -стадии младенчества. Поэтому появление комплекса оживления представляет собой психологический критерий конца кризиса новорожденности. Физиологический критерий конца новорожденности -- появление зрительного и слухового

сосредоточения, возможность формирования условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители. Медицинский критерий конца периода новорожденности -- приобретение ребенком первоначального веса, с которым он родился, что свидетельствует о том, что физиологические системы жизнедеятельности функционируют нормально.

2. Стадия младенчества.

Специфическая реакция улыбки на лицо матери есть показатель тою, что социальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Это социальная ситуация связанности ребенка со взрослым. Л. С. Выготский назвал ее социальной ситуацией" "МЫ". По словам Л. С. Выготского, ребенок похож на взрослого паралитика, который говорит: "Мы поели", "Мы погуляли". Здесь можно говорить о неразрывном единстве ребенка и взрослого. Ребенок ничего не может без взрослого человека. Жизнь и деятельность ребенка как бы вплетены в жизнь и деятельность ухаживающего за ним взрослого. В общем, это ситуация комфорта, и центральный элемент этого комфорта -- взрослый человек. Как заметил Д. Б. Эльконин, пустышка и покачивание -- эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: "Все спокойно!", "Все в порядке!", "Я -здесь".

Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом и, в то же время, не имеет специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества. Разрешение указанного противоречия приводит к разрушению социальной ситуации развития, которая его породила.

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности -- непосредственного эмоционального общения ребенка и матери. Как показали исследования Д. Б. Эльконина и М. И. Лисиной, специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, что предмет этой деятельности -- другой человек. Но если предмет деятельности -- другой человек, то эта деятельность -- и есть общение. Важно не то, что делают люди друг с другом, подчеркивал Д. Б. Эльконин, а то, что предметом деятельности становится другой человек. Общение этого типа в младенческом возрасте очень ярко выражено. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны

ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныкание превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, пока это лишь только эмоционально=выразительные реакции.

Общение в этот период должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья.

Является ли общение ведущим типом деятельности в младенческом возрасте? Исследования показали, что дефицит общения в этот период сказывается отрицательно. Так, после Второй мировой войны в психологию вошло понятие "госпитализм", с помощью которого описывали психическое развитие детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах.

Большинство исследователей (Р. Спитц, Дж. Боулби) отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, и это накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Р. Спитц описывал многочисленные симптомы нарушения поведения детей и задержку психического и физического развития детей, воспитывавшихся вдетских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях были хорошими, процент смертности был очень большим. Во многих работах указывается, что в условиях госпитализма страдает предречевое и речевое развитие; разлука с матерью сказывается на развитии познавательных функций, на эмоциональном развитии ребенка. А. Джерсилд, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась. Анна Фрейд, прослеживая развитие детей, которые осиротели во время войны и воспитывались в детских домах, обнаружила, что в подростковом возрасте они не были способны к избирательному отношению к взрослым и сверстникам. Многие подростки пытались установить такие тесные детско-материнские отношения с кем-нибудь

из взрослых, которые не соответствовали их возрасту. Без этого переход к взрослости становился невозможным.

Наблюдая развитие детей в современных закрытых детских учреждениях, венгерский педиатр Э. Пиклер обнаружила новые симптомы госпитализма. Она писала, что дети в этих учреждениях на первый взгляд производят хорошее впечатление. Они послушны, обычно заняты игрой, на улице идут парами, не разбегаются, не задерживаются, их можно легко раздеть или одеть. Они не трогают того, чего нельзя трогать, они не мешают своими требованиями организующей работе взрослого. Хотя такая картина и дает чувство удовлетворения, такое поведение, считает Э. Пиклер, представляется крайне опасным: у этих детей полностью отсутствует волевое поведение, инициатива, они лишь охотно репродуцируют и выполняют задания по инструкции. Этих детей характеризует не только отсутствие волевых проявлении, но и безличное отношение ко взрослому.

М. И- Лисина проанализировала исследования о влиянии разлуки с матерью на психическое развитие ребенка. Она показала, что представители психоаналитического направления ложно интерпретируют контакты ребенка с матерью как проявление его примитивных сексуальных влечений, не исследуя действительной природы и подлинного содержания этих контактов и не изучая механизмов их влияния на психическое развитие. Представители же бихевиористского направления остаются, по мнению М. И. Лисиной, на уровне внешнего описания фактов, механистически трактуя процессы развития как поведенческие реакции, возникающие под воздействием окружающих людей. В обоих направлениях проявляется натуралистический подход к проблеме развития.

Характерной отличительной чертой натуралистического, подхода к развитию ребенка служит ответ на вопрос, где находится источник развития. Все представители биологизаторского направления в психологии ищут источник развития внутри индивида. Поэтому необходимо признать, что теоретический анализ большого числа неоспоримых фактов о серьезном негативном влиянии разлуки с матерью на развитие ребенка основывается на биологизаторских позициях. Л. С. Выготский и его последователи считают, что источник развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и

духовной культуры, которая раскрывается каждому ребенку взрослым человеком в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Поэтому путь ребенка к вещам и к удовлетворению собственных потребностей, по словам Л. С. Выготского, всегда пролегает через отношение к другому человеку. Вот, почему начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. В ходе длительных наблюдений и экспериментов доказано, что эта потребность возникает не на основе удовлетворения органических нужд ребенка, а специально формируется в общении ребенка и взрослого, инициатором которого в первые дни жизни младенца является взрослый. М. И. Лисина говорила об упреждающем влиянии взрослого. Л. С. Выготский считал, что общение со взрослым -- основной путь проявления собственной активности ребенка. Отношение ребенка к миру -- зависимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

Дело не в биологической привязанности ребенка к матери, не в удовлетворении сексуальных влечений, не в механическом предъявлении стимулов и в отборе реакций, а в организации общения, в формировании специфически человеческих потребностей, в управлении ориентировочной деятельностью ребенка. Можно даже сказать, что все дело не в матери как в биологическом факторе, а во взрослом как конкретном носителе для ребенка всей человеческой культуры и способов ее освоения.

Только такие теоретические установки позволили сделать важные шаги и в практике, а именно -- вывести детей из тяжелого состояния госпитализма. В исследовании М. Ю. Кистяковской было показано, что дети, находившиеся во время войны в условиях дефицита общения и поэтому глубоко отстававшие не только в психическом, но и в физическом развитии, были возвращены к жизни только после того, как удалось сформировать у них эмоциональноположительное отношение к взрослому и на этой основе обеспечить полноценный ход психического развития.

Методы воспитания детей в детских домах разрабатывались в Государственном методологическом институте Домов ребенка (Будапешт, ул. Лоцци), созданного Э. Пиклер. Сотрудники этого центра

с 1946 г. работали над устранением тяжелых последствий госпитализма в закрытых учреждениях Венгрии, в которых воспитывались здоровые дети в возрасте от двух недель после рождения до трех лет. Основные принципы, разработанные институтом:

В условиях учреждения следует обеспечить стабильное личностное общение, которое может стать основой для дальнейшей эмоциональной уравновешенности ребенка. Это достигается благодаря тому, что ребенка обслуживает одна и та же воспитательница на протяжении всей его жизни в учреждении. Одна воспитательница поособому ответственна за одну часть группы -- 4 детей из восьми, а вторая -- за другую.

Особую роль играет интерес воспитательницы к личности ребенка и к разностороннему развитию детей. Это проявляется в ориентации взрослого на знаки и сигналы, идущие от ребенка, как на показатели активности и соучастия самого ребенка во взаимодействиях. Понимание ребенка взрослым и понимание ребенком действий и ожиданий взрослого способствуют установлению стабильных отношений между ними.

Самые важные моменты взаимодействия между ребенком и взрослым осуществляются в процессе ухода за ребенком. Это кормление, купание, одевание, прогулки и др. Особенность контактов взрослого и ребенка состоит в том, как взрослый информирует ребенка о своих действиях. При этом он терпеливо, не спеша может ждать проявления активности ребенка. Так, например, во время кормления воспитательница поднимает ложку с едой сначала до уровня глаз ребенка с тем, чтобы ребенок посмотрел на эту ложку. У ребенка рефлекторно открывается рот, и воспитательница спокойно кормит ребенка. На этом примере ясно видно соблюдение "золотого правила воспитания": ребенку необходимо сначала дать возможность сориентироваться, а затем он сам начинает действовать. Это правило относится к любым, даже самым простым, действиям человека. К сожалению, считает Э. Пиклер, взрослые обычно сами решают, что должен знать ребенок, когда и как он должен действовать, и, помогая ребенку, обучают его, не предоставляя ему возможности активно ориентироваться в условиях собственного действия.

В воспитательной системе "Лоцци", разработанной под руководством Э. Пиклер, ребенок с первого дня своей жизни считается разумным партнером, которого постоянно инфор- мируют о том, что с ним происходит. Так, воспитательница, взяв для кормления одного из малышей, подходит к кроватке другого младенца и говорит ему: "Следующим будешь ты?". Так с самого начала воспитывается у ребенка чувство безопасности и доверия, которые основаны на разумном порядке.

В системе "Лоцци" отношения взрослого к ребенку проявляются в.том, каким образом взрослый сумеет предоставить ребенку альтернативы для выбора действия и возможность закончить значимые для ребенка действия.

"В процессе воспитания ребенка в закрытом учреждении самая большая трудность,-- пишет Э. Пиклер,-- заключается в том, что нужно ликвидировать демонстративные формы безличностного, шаблонного, поверхностного подхода и дрессуры, чтобы достичь здорового развития личности детей. Вместо .этого нужно построить более глубокую человеческую связь, базирующуюся на сотрудничестве, похожую на ту, какая складывается у ребенка, воспитываемого в семье".

Обобщая эти принципы, нужно подчеркнуть, что они создают условия, при которых сам ребенок активно заинтересован обучаться у взрослого на основе своего участия в освоении окружающей действительности. В традиционной системе воспитания внешнее подкрепление, постоянное принуждение взрослого формируют у ребенка чувство слабости. Л. И. Божович справедливо отмечала, что движущей силой развития выступает не слабость ребенка перед окружающей средой, не стремление лишь приспособиться к ней, а, напротив, стремление познать действительность и овладеть ею.

Познакомившись с системой воспитания в "Лоцци", Л. Я. Гальперин написал о работе Э. Пиклер полные глубокого уважения слова: "У доктора Эмми Пиклер очень ясное представление о том, каких детей она хочет воспитывать: активных, инициативных, самостоятельных в соответствующих им формах поведения. У д-ра Пиклер есть подробно и четко разработанная система условий, средств и приемов, обеспечивающих воспитание этих свойств и форм поведения -- у всех детей без различия их происхождения.

Это соответствует моим представлениям о том, что конкретное содержание и конкретные структуры психической деятельности формируются целиком в индивидуальном опыте. Но до сих пор я ограничивался формированием основных видов осмысленного действия человека и лишь теперь перехожу к формированию познавательных процессов, а др Пиклер уже давно и с высокой эффективностью формирует основные характеристики личности ребенка, не снимающие, а наоборот, отражающие возможности формирования его индивидуальности.

В кандидатской диссертации Хюисш Имрсис Эны "Ра-чиитис самостоятельной ориентации ребенка младшего дошкольного иозраста n iioiiioii социально!) ситуации", Hi.iiKi.iiicinniii под руконодстиом Д. Б. Элькониида и Л. Ф. Обухоиои, iincpiibie была применена концепция Э. Пиклер и ее сотруднике]) к услоииям посиитаиия IK-OCHKB и обычном детском саду.

Она делает это по замечательной и тонкой уверенной интуиции, как настоящий подвижник высокого человеколюбия,-- я с благодарностью склоняюсь перед ее делом и ее личностью" (из архива Э.-Пиклер).

Опираясь на психологические и педагогические факты, подчеркнем еще раз, что социальная ситуация психического развития ребенка младенческого возраста -- ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, социальная ситуация "МЫ", социальная ситуация комфорта. Показателем существования такой социальной ситуации служит положительный эмоциональный фон, который является условием нормального физического и психического развития. ребенка. И этот эмоционально-положительныи фон необходимо постоянно поддерживать, для чего человечество, как уже было отмечено, изобрело эрзацы присутствия взрослого: это пустышка и укачивание.

Основной, ведущий тип деятельности ребенка в младенческом возрасте -эмоциональнонепосредственное общение, предметом которого для ребенка является взрослый человек. Первая потребность, которая формируется у ребенка,-- это потребность в другом человеке. Только развиваясь рядом с взрослым человеком, ребенок сам может стать человеком. "Первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства,-- пишет Д. Б. Эльконин,-- это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в

матери, отце, затем в товарище, друге, в коллективе и, наконец, в обществе". На развитие этой потребности надо обратить особое внимание: с ребенком надо говорить, улыбаться, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что ребенок еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый. В этом смысле М. И. Лисина говорила об "упреждающем влиянии взрослого": он обрушивает на ребенка огромный арсенал средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами его психической деятельности.

Первые признаки общения были описаны М. И. Лисиной. Это внимание, интерес к другому человеку (ребенок смотрит, прислушивается к голосу) ; эмоциональный отклик на появление другого человека; попытка привлечь к себе внимание, стремление добиться от взрослого поощрения, отношения к тому, что ребенок делает. Психологи говорят: "Младенец беспомощен, если он один, но пара "мать и дитя" не только не беспомощны, но поражают своей жизнестойкостью".

С другой стороны, дефицит общения в младенческом возрасте оказывает отрицательное влияние на все последующее психическое развитие-ребенка. Пользуясь словами Э.Эриксона, можно сказать, что события первого года жизни формируют у ребенка "основу доверия" или недоверия в отношении внешнего мира. Ущербность в этом возрасте, отсутствие любви между окружающими ребенка людьми и любви к ребенку, по мнению исследователей, "окрасит решение всех возрастных задач, которые будут возникать перед ребенком на последующих этапах развития" (Г. Бронсон).

Старые, послевоенные исследования госпитализма и совсем новые исследования семьи как основной ячейки, в которой начинается психическое развитие ребенка, подтверждают положение о том, что общение ребенка и взрослого на первом году жизни является ведущим типом деятельности ребенка. В этой деятельности возникают и развиваются основные психологические новообразования младенческого периода.

Период младенчества состоит из двух подпериодов: I подпериод -- до 56 месяцев, II подпериод -- от 56 до 12 месяцев.

1 подпериод характеризуется тем, что идет чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных систем. Н. М. Щелованов заметил закономерность: у человека сенсорные процессы в своем развитии

опережают развитие двигательной системы. Котята рождаются слепыми, что бы они не разбежались от матери. У птиц ярко выражен механизм импринтинга, привязывающий их к матери. У ребенка таких механизмов нет. Его поведение строится под контролем сенсорики.

Общая закономерность любого поведенческого акта: сначал сориентироваться, а затем действовать. У человеческого ребенка самом начале жизни это обеспечено природой. В первое полугоди жизни происходит чрезвычайно интенсивное развитие сенсорных механизмов, элементарных форм будущих ориентировочных реакций: сосредоточение, слежение, круговые движения. В 4 месяца появляется реакция на новизну (по М. П. Денисовой). Реакция на новизну -- это явная сенсорная реакция, она в том числе заключается в длительности удержания взгляда на новом предмете. Возникают самоподкрепляемые круговые реакции, когда каждую минуту предмет меняет свои свойства. Развивается слуховое восприятие

Появляются реакции на голос матери. Развивается тактильная чувствительность, которая имеет важное значение для возникновения акта хватания и обследования предмета.

Развиваются голосовые реакции ребенка. Возникают первые призывы --попытки привлечь взрослого с помощью голоса, что свидетельствует о перестройке голосовых реакций в поведенческие акты. Уже в первые месяцы жизни развиваются разные типы голосовых реакций: гудение, гуканье, лепет. При правильном и достаточном общении ребенка и взрослого фонематический состав лепета соответствует фонематическому составу родной речи.

Движения артикуляционного аппарата опережают все остальные движения в этом возрасте благодаря общению. Спонтанно ли это развитие? Если присмотреться, то видно, что взрослый постоянно работает с ребенком (разговаривает; ласкает, улыбается), словом, взрослый насыщает жизнь ребенка новыми раздражителями.

Примерно в 5 месяцев происходит перелом в развитии ребенка, и начинается II подпериод младенческого возраста. Он связан с возникновением акта хватания -- первого организованного, направленного действия. Это настоящая революция в развитии ребенка первого года жизни. Акт хватания подготавливается всей предшествующей его жизнью. Он организуется взрослым, и рождается

как совместная деятельность ребенка со взрослым, но это обычно не замечают.

Акт хватания -- это поведенческий акт, а поведение предполагает обязательное участие ориентировки. Поэтому для того, чтобы возникло хватание, необходимо, чтобы рука превратилась в орган осязания, чтобы она "раскрылась". Первоначально кисть руки ребенка сжата в кулачок. Пока рука не превратилась в орган перцепции, она не может стать органом хватания. Хватание осуществляется под контролем зрения: ребенок рассматривает свои ручки, следит за тем, как рука приближается к предмету.

Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано возникновение предметного восприятия. Когда раздражитель падает на глаз, образа еще нет. Образ возникает тогда, когда есть практический, действенный контакт между изображением и предметом. Благодаря хватанию возникает пространство, это пространство вытянутой руки, протяженность его невелика, но предмет вырывается из прежней схемы. До этого восприятие предмета осуществлялось через рот, теперь, когда ребенок тянется к предмету, рот закрывается. Благодаря акту хватания развивается рука: возникает противопоставление большого пальца, что служит одним из родовых отличий человека от его ближайших обезьяньих предков.

На основе акта хватания расширяются возможности манипулирования с предметом, а в возрасте от 4 до 7 месяцев возникают результативные действия: простое перемещение предмета, двигание им, извлечение из него звуков. В возрасте 7-10 месяцев формируются соотносимые действия: ребенок может манипулировать с двумя объектами одновременно, отдаляя их от себя и соотнося их между собой: ребенок отводит объект от себя, приближая его к другому объекту, чтобы положить, поставить или нанизать на него. К концу младенческого возраста (10-11 до 14 месяцев) возникает этап функциональных действий: это более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, но если раньше ребенок выполнял действие одним показанным ему способом и на одних и тех же предметах, то теперь он пытается воспроизвести действие на всех возможных объектах.

На первый взгляд кажется, что развитие действий -- спонтанный процесс. Действительно, казалось бы, ребенка первого года жизни почти ничему научить нельзя, но человек оказался хитрее. Д. Б. Эльконин говорил, что человек очень давно придумал программированное обучение для детей первого года жизни. Это -- игрушки, в которых запрограммированы те действия, которые с их помощью должен осуществить ребенок. Манипулирование ребенка с игрушками -это скрытая совместная деятельность. Здесь взрослый присутствует не непосредственно, а опосредованно, будучи как бы запрограммированным в игрушке.

Хватание, направление к предмету стимулирует возникновение сидения-. Когда ребенок садится, перед ним открываются другие предметы. Появляются предметы, к которым притронуться нельзя. Снова проявляется закон опережающего знакомства ребенка с миром, опережающей ориентировки. Ребенок тянется к предмету, он привлекателен, но получить его можно только с помощью взрослого.

Благодаря этому общение приобретает другой характер, оно становится общением по поводу предметов. М. И. Лисина назвала его ситуативно-деловым. Начиная со второго полугодия жизни, ребенок больше не соглашается просто "обмениваться со взрослым ласками". Ему теперь уже нужно, .чтобы взрослый "сотрудничал" с ним в деле, организовывал его, помогал в трудную минуту, подбадривал при неуспехе, хвалил за достижения. Каждой матери хорошо известно, как ребенок, находясь у нее на руках, показывает пальчиком на окно или часы, приглашая полюбоваться заинтересовавшим его предметом. При ситуативно-деловом общении дети ищут присутствия взрослого, требуют его доброжелательного внимания, но и этого недостаточно -- детям нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается ребенок, и активно участвовал в этом процессе.

Изменение предмета общения требует новых средств и способов воздействия на взрослого. Из протянутой к недосягаемому предмету руки возникает указательный жест. Он уже предметно отнесен и содержит в себе зародыш слова. Прекрасно писал о возникновении указательного жеста Л. С. Выготский: "Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его

руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию. Здесь изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи; хватание превращается в указание. Благодаря этому самодвижение редуцируется, сокращается и вырабатывается та форма указательного жеста, про которую мы вправе сказать, что это уже жест для себя. Однако жестом для себя движение становится не иначе, как будучи сначала указанием в себе, т.е. обладая объективно всеми необходимыми функциями для указания и жеста для других, то есть осмыслено и понято окружающими людьми как указание. Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого себя указанием".

В этом рассуждении Л. С. Выготского предвосхищается поток интересных исследований в области социальной и детской психологии. Так, в развитии ребенка очень рано, благодаря сочленению социальных отношении и их знакового обозначения, возникает так называемый феномен социальной категоризации, позволяющий из глобальной, недифференцированной ситуации вычленить группы "Мы" и "Они", "Я" и "Другие" и т.п. (Х. Таджфел, Л. Гараи, М. Кечки, К. Яро и многие другие).

Как показали более поздние исследования Дж. Брунера, у ребенка уже в доречевой период формируется ряд способов общения. По

данным Дж. Брунера, младенец первоначально пользуется "требующим способом" коммуникации. Это врожденные реакции дискомфорта крики с характером требования, в течение которых отсутствуют паузы, предполагающие ответ. Вслед за ними возникает "просящий способ" -- в этом случае крики менее настоятельны, появляются паузы ожидания ответа. Начиная с 56 месяцев, вокализации ребенка включаются в новую структуру -- впервые появляется "обменивающий способ" общения. В этот период ребенок использует свои вокализации прежде всего для того, чтобы обратить внимание матери на объект и на свое намерение участвовать в общении. "Обменивающий" способ постепенно переходит в четвертый -"взаимодействующий". В совместной активности со взрослым соблюдается разделение позиций говорящего и слушающего в структуре общения.

Согласно Дж. Брунеру, ребенок усваивает структуру коммуникативных правил сначала на экстралингвистическом уровне (на уровне внешних действий). Описывая игру ребенка с матерью в прятки ("Ку-ку"), Дж. Брунер выделяет несколько основных правил, по которым протекает эта игра: начальный контакт -- исчезновение -- появление -- повторение. Когда младенец усваивает систему правил данной игры, он начинает их видоизменять, то же делает и взрослый. В результате возникает предвосхищение поведения друг друга, что обогащает игру, делает ее понятной им двоим. Так, в игре с опережением во времени оформляется индивидуальная структура общения.

Дж. Брунеру удалось проследить то, что Л. С. Выготский называл "естественной историей знака". "Самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения",-предсказывал он, Однако, многие аспекты естественной истории знака до сих пор остаются еще недостаточно исследованными. Работы Б. И. Исениной -- один из немногих примеров детального описания средств дословесной коммуникации русскоязычного ребенка -- его протоязыка, включающего в себя паралингвистические (выражение лица, положение тела, вокализации, жесты) и лингвистические компоненты.

Изучение возникновения знаковой функции в онтогенезе показывает, что для ее формирования необходимо развитие

симпраксического общения, то есть общения в ходе "совокупной деятельности" (термин Д. Б. Эльконина). Поэтому для детской психологии поиск корней знаковой функции зависит от решения проблемы становления совместной деятельности. Попытка разобраться в этом вопросе была осуществлена в исследовании, проведенном нами совместно с Е. В. Чудиновой, в котором изучение генезиса знаковой функции в младенческом возрасте осуществлено на материале сравнения улыбки и плача.

Возвращаясь к общей логике развития ребенка на первом году жизни, следует отметить еще одну закономерность, о которой писал Х. Вернер: если в развитии появляется новая функция, то она постоянно сопровождается новыми компонентами, которые впоследствии ее должны заменить. Как правило, жест сопровождается вокализацией, но это вокализация другого типа, отличная от гудения: она состоит не из гласных, а из согласных -- "КХХ". Так совершается новый шаг к слову.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает первое понимание слов, а у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка.

К 9 месяцам (начало кризиса 1-го года) ребенок становится на ножки, начинает ходить. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, главное в акте ходьбы не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что ребенок отделяет себя от взрослого. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации "Мы", теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму, куда хочет. Ходьба -- первое из основных новообразований младенческого возраста, знаменующих собой разрыв старой ситуации развития.

Второе основное новообразование этого возраста -- появление первого слова. Особенность первых слов в том, что они носят характер указательных жестов. Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер. Это автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким. Это речь специфическая по своей структуре, состоящая из обрывков слов. Исследователи называют ее "языком нянь". Но какой бы ни была эта речь, она представляет собой новое качество, которое может служить критерием

того, что старая социальная ситуация развития ребенка распалась. Там, где было единство, стало двое: взрослый и ребенок. Между ними выросло новое содержание -предметная деятельность.

Подводя итог первой стадии развития ребенка, можно сказать, что с самого начала есть две взаимосвязанные линии человеческого развития: линия развития ориентации в смыслах человеческой деятельности и линия развития ориентации в способах человеческой , деятельности. Освоение одной открывает новые возможности для развития другой. Существует явная, магистральная, для каждого возраста своя линия развития. Однако основные новообразования, приводящие к слому старой социальной ситуации развития, формируются по другой линии, которая не является направляющей в данный период, они возникают как бы подспудно. Но эта ориентация станет определяющей развитие в следующий возрастной период. Основная задача воспитания ребенка в этот период (период младенчества) -- максимально расширять и развивать широкую ориентацию ребенка в окружающей действительности. Как подчеркивает Д. Б. Эльконин, всякое раннее создание готовой функциональной системы занимает кусок в ЦНС и потом его нужно перестраивать. Важно, чтобы функциональные системы строились на обогащенной ориентировочной основе.

3. Ранний возраст.

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, в конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый. В этом суть кризиса первого года жизни. В этом возрасте ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности: появляются первые слова, ребенок начинает ходить, развиваются действия с предметами. Однако диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен.

Во-первых, речь носит автономный характер: слова ситуативны, они лишь сколки наших слов, слова многозначны, полисемантичны. К тому же в самой автономной речи содержится противоречие. Эта речь -- средство общения, обращенная к другому, но она, как правило, пока еще лишена постоянных значений. Вовторых, почти в каждом действии, которое ребенок осуществлйет с тем или иным предметом, как бы присутствует взрослый человек. И, прежде всего, он

присутствует путем конструирования предметов, с которым ребенок манипулирует. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, это явление исключительное, оно наблюдается только в конце младенческого возраста. В более старших возрастах оно не встречается. Ни на одном человеческом предмете, указывал Д. Б. Эльконин, не написан способ его употребления, общественный способ употребления предмета ребенку всегда надо раскрывать. Но поскольку младенцу его еще нельзя показать, приходится конструировать предметы, которые своими физическими свойствами определяют способ действия детей. Манипулируя с предметами, ориентируясь на их физические свойства, ребенок, однако, сам не может открыть общественно выработанных способов употребления предметов. Как разрешается это противоречие?

Новообразования, которые возникают к концу первого года жизни, с необходимостью вызывают построение новой социальной ситуации развития. Это ситуация совместной деятельности со взрослым человеком. Содержание этой совместной деятельности -- усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись и затем стали его миром. Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: "ребенок -- ПРЕДМЕТ -- взрослый". В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом. К. Лоренц даже говорил о фетишизации предмета в раннем детстве. Это проявляется, например, в том, как ребенок садится на стульчик или возит за собой машину -- ребенок все время смотрит на этот предмет. Правда, за предметом ребенок еще не видит взрослого человека, однако, без взрослого он не может овладеть человеческими способами употребления предметов. В этой ситуации ребенок как бы говорит: "Мы слиты, я без тебя ничего не могу сделать, но я прошу тебя: покажи, учи!"

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Прежде всего, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его

употребления. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то, что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интен- сивно и становится речевым. Общение, связанное предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

По Д. Б. Эльконину, развитие ребенка в раннем детстве имплицитно содержит в себе распад этой ситуации. Совместное действие уже потому, что оно предметно, содержит в себе свою гибель. И. А. Соколянский и Д. И. Мещеряков сумели проследить этот процесс на слепоглухонемых детях, где он подробно развертывается. Задача состоит в том, чтобы раскрыть психологический механизм овладения ребенком предметными действиями.

Как же представляли себе процесс развития предметного действия раньше? До В. Келера этот процесс наблюдали и определяли, что именно ребенок может делать в 1 год 3 месяца, затем в 1 год 6 месяцев, фиксировали двигательную активность и разнообразные умения ребенка; располагали их в ряд, но не могли проникнуть в суть психологических механизмов, которые лежат за предметной активностью ребенка. После Келера в эту область вошел эксперимент. К. Бюлер и другие психологи (О. Липманн, Х. Боген) изобрели ситуации, имитирующие те опыты, которые проводил Келер на животных. Было обнаружено, что в этих ситуациях маленький ребенок ведет себя подобно обезьяне, отсюда весь возраст был назван шимпанзеподобным. Как и обезьяна, малыш открывает орудийный способ употребления предмета. Интересно, что исследователи приписывали ребенку раннего возраста очень много открытий и изобретений. Так, например, В. Штерн считал, что ребенок открывает в полтора года символическую функцию речи, а К. Бюлер приписывал ребенку двух лет открытие флективной природы языка. Все эти описания открытий объясняются тем, что психологи изза уровня своих

методологических посылок не могли заметить, что между ребенком и предметом что-то стоит и опосредует эти открытия. Как это ни странно, они не видели совместной деятельности ребенка и взрослого по отношению к предметам.

Как же происходит развитие этой совместной деятельности, ведущее в дальнейшем к ее разрушению? Анализируя этот процесс, Д. Б. Эльконин исходил из следующих четырех основных постулатов.

Ребенок сам, самостоятельно никогда не в состоянии открыть общественной сущности, общественной функции, общественного способа употребления предметов.

На вещи не написано, для чего она служит. Ее физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с нею произведено.

Принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что действие с орудием должно быть подчинено объективной логике, "скрытой" в орудии. В противном случае с ним не может быть осуществлена та общественная функция, которая в нем заложена.

В орудии в снятом виде заключена цель, ради которой оно должно быть употреблено. Представления о цели, о конечном результате вначале не существуют как данные и ориентирующие действия ребенка. Они возникают только в результате осуществления самого предметного действия. Только после того, как ребенок выпьет из чашки воду, у него возникает цель -- пить из чашки воду. Только после того, как ребенок научится использовать орудие, у него возникают цели, которые начинают ориентировать действия ребенка с предметами. Таким, образом, цель должна быть вычленена в результате действия в конкретной ситуации.

В совместном предметном действии ребенка и взрослого первоначально все слито. Сам способ ориентации действия, подобно цели, также дан нс в виде какого-то отвлеченного образца, а существует внутри действия ребенка со взрослым; лишь постепенное расчленение действия происходит в ходе развития. На основе предметного действия формируются все психические процессы, поэтому понять предметное действие -- означает понять развитие.

В совместном предметном действии первоначально слиты его цель и предметная ориентация, исполнение и оценка. Каким же

образом они расчленяются? Схема развития предметного действия представлена на табл. 9.

Д. Б. Эльконин рассматривал развитие предметного действия в раннем возрасте по двум основным направлениям. Это, вопервых, развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения и, вовторых, развитие средств и способов ориентации самого ребенка в условиях осуществления предметного действия.

I. На первых этапах развития предметного действия освоение общественных функций предмета и тех целей, которые могут быть достигнуты при определенном общественно установленном способе употребления предмета, возможно только в ходе совместной деятельности. Как было показано И. А. Соколянским и А. И. Мещеряковым, взрослый берет ручонки ребенка в свои и производит ими действие (подносит ложку ко рту ребенка). И ориентация, и исполнение, и контроль, и оценка действия находятся на стороне взрослого. Затем возникает частичное или совместнораздельное действие. Взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его. Как только появляется разделенное действие, можно говорить, что цель предметного действия выявилась: ребенок знает, что произойдет в результате выполнения действия. Далее возникает возможность исполнения действия на основе показа. Это шаг чрезвычайной важности. Взрослый оторвал ориентировочную часть действия от исполнительной и хочет, чтобы ребенок тоже сделал это. Этот отрыв, как подчеркивал Д. Б. Эльконин, производит взрослый, поэтому процесс отнюдь не стихийный, не спонтанный. Дальше следует речевое указание, и все действие ребенок выполняет самостоятельно. Такова первая линия развития предметного действия -- линия движения от совместности к самостоятельности.

Таблица 9. Схема развития предметного действия в раннем возрасте

Ребенок ---------- ПРЕДМЕТ -------- Взрослый

I. а) неспецифическое употребление орудий

а) совместные действия

б) попытки специфического использования орудий при отсутствии сформированного способа его применения

б) частично-совместные

в) овладение специфическим способом употребления орудия

в) показ

II. Перенос действия:

а) с одного предмета на другой

б) из одной ситуации в другую

г) словесное указание

III. Возникновение игрового действия

Обобщенные действия

выделение взрослого как носителя образцов действия

сравнение своего действия с действием взрослого

возникновение игрового действия

изменение социальной ситуации развития

Ребенок - предмет - ВЗРОСЛЫЙ

II. Вторая существенная линия развития предметных действий -- линия развития ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка. К концу первого года жизни у ребенка формируются функциональные действия, когда он употребляет орудия, ориентируясь на физические свойства предмета, следовательно, неспецифически. Затем наблюдаются попытки специфического использования предметов при отсутствии сформированного способа его применения. Например, ребенок понимает употребление ложки, но когда ест, берет ее ближе к рабочему концу, так что все содержимое ложки выливается. Наконец, ребенок овладевает способом употребления орудия, но на этом процесс развития предметного действия не заканчивается.

Ребенок начинает употреблять действие в неадекватной ситуации. Можно наблюдать два типа переноса. Первый -- перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем пьет из стаканчика, из кружки и т.п. На основании такого переноса происходит обобщение функции. Второй -- перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на мячик, на ножку стула и т.п. (Ф. И. Фрадкина). Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам возможен отрыв действия от предмета, отрыв действия от ситуации, и, более того, отрыв действия от самого себя как исполнителя.

Д. Б. Эльконин справедливо отмечал, что в овладении предметными действиями наряду с орудиями большую роль играют игрушки. Игрушка -- это предмет, моделирующий какойлибо предмет взрослого мира. По отношению к игрушкам нет жесткой логики их употребления, и взрослый не навязывает ребенку способ действия с ними. Игрушки полифункциональны, с ними можно делать все, что угодно. Изза этих свойств игрушки ориентировочная сторона действия отделяется от исполнительной. Благодаря действию с игрушкой в ориентацию включается и ситуация. В результате происходит дальнейшая схематизация действия. Ребенок начинает сравнивать свое действие с действиями взрослого человека, он начинает узнавать в своем действии действия взрослого и впервые начинает называть себя именем взрослого: "Петя-папа". Таким образом перенос действия способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя со взрослым. Социальная ситуация таким образом начинает распадаться. Роль взрослого возрастает в глазах ребенка. Взрослый начинает восприниматься ребенком как носитель образцов человеческого действия. Это возможно только в результате микроизменений предметного действия.

Наконец, в результате перехода действия от совместного к самостоятельному за взрослым сохраняется контроль и оценка выполняемого ребенком действия, они и составляют содержание общения ребенка и взрослого по поводу предметных действий.

Когда происходит распад единого предметного действия и взрослый отделяется от ребенка, ребенок впервые видит взрослого и его действия как образцы. Оказывается, что ребенок действует так, как взрослый, не вместе с ним, не под руководством взрослого, а так, как он.

К концу этого возраста ребенок использует свои предметные действия для налаживания контактов со взрослым, с помощью предметного действия ребенок пытается вызвать взрослого на общение. Когда с помощью освоенного действия ребенок вызывает взрослого на игру, снова возникает общение как деятельность, предметом которой для ребенка становится взрослый человек.

Таким же образом, как развивается предметное действие, подчеркивал Д. Б. Эльконин, происходит и формирование речи. Слово в раннем возрасте выступает для ребенка как орудие, которое, однако,

он использует гораздо чаще, чем любое другое орудие. Именно потому, что слово в этом возрасте выступает как орудие, происходит чрезвычайно интенсивное развитие речи. Ребенок практически за два-три года овладевает родным языком, а в двуязычной среде и двумя. Подобно овладению любым другим орудием, слово дифференцируется, насыщается предметным значением и, благодаря переносу в другие ситуации, отрывается от предмета и обобщается. Велика роль изображения и игрушек в этом процессе. Л. С. Выготский писал о том, что силой одной вещи необходимо похитить имя у другой. Это и происходит в изобразительной деятельности и игре. К настоящему времени известны следующие основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста.

Пассивная речь в развитии опережает активную. Запас пассивной речи влияет на обогащение активного словаря. Сначала ребенок понимает слова-указания, затем он начинает понимать слова-названия, позднее наступает понимание инструкций и поручений, наконец, понимание рассказов, то есть понимание контекстной речи.

Первое языковое "открытие", описанное В. Штерном. Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название. С этого момента ребенок обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. Появляются вопросы: "Что это?" "Кто это?" В. Штерн назвал это первым лингвистическим открытием ребенка. Согласно взглядам советских психологов, это не лингвистическое открытие, а результат практического освоения языка в совместной деятельности со взрослым.

Развитие фазической и семической стороны языка. В начале раннего возраста в речи ребенка наблюдается феномен однословного предложения. "Фазически -- это слово, семически предложение",-- писал Л. С. Выготский.

Второе языковое "открытие" -- это "открытие" флективной природы языка, описанное К. Бюлером. По мнению Бюлера, на границе второго и третьего года жизни ребенок, сам того не понимая, как бы интуитивно "открывает", что слова в предложении связаны между собой. Советский исследователь А. Н. Гвоздев писал о трех стадиях постижения ребенком грамматической структуры языка: сначала слова употребляются в женском роде, затем в мужском и, наконец, появляется дифференциация, то есть правильное

словоупотребление. .Каков механизм возникновения у ребенка ориентации на флективную природу языка? Исследователи, попытавшиеся сформировать эту ориентацию, взяли две группы детей. В первой группе дети многомного раз повторяли: "кукла упала", "заяц упал" и т.п. Оказалось, что необходимо до 1000 повторений, чтобы ребенок смог безошибочно соединить эти два слова. Во второй группе была организована игра. В домик должны были войти лиса, слон и т.д. Экспериментатор говорил: "лиса", ребенок добавлял: "пришла", и лиса попадала в домик. Таким образом, в эксперименте согласование слов включили в контекст деятельности и понимания между взрослым и ребенком.

В раннем возрасте развиваются значения детских слов. Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий (Н. Х. Швачкин).

Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить. Это еще один пример опережающего развития ориентировки.

В основе овладения синтаксическим строем языка лежит ориентация в его фонематической и флексивной системах. Ребенок сначала научается ориентироваться в свойствах орудия, без этого строить целое действие он не может Нет ничего более тонкого, чем речь в качестве орудия, так как основные свойства этого орудия представлены в звуковой материи языка, признавал Д Б. Эльконин А Н Гвоздев утверждал, что к концу раннего детства ребенок овладевает почти всеми синтаксическими конструкциями, которые есть в языке Это возможно благодаря тому, что такая ориентация включена в ткань общения. "Нет такого орудия, которое бы так часто употреблялось, как слово!" -неоднократно подчеркивал Д Б Эльконин.

В раннем возрасте развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи По словам Д Б. Эльконина, называние одним и тем же словом разных предметов и есть та операция, которая создает возможность обозначения. Освобождение слова от предмета в результате его переноса на другие предметы и изображения делает его носителем предметного содержания.

Интенсивное развитие речи в раннем возрасте свидетельствует о том, что речь, по мнению Д Б. Эльконина, надо рассматривать не как функцию, а как особый предмет, которым ребенок овладевает так же, как он овладевает другими орудиями (ложкой, карандашом и пр.). Развитие речи -- это "веточка" в развитии самостоятельной предметной деятельности.

Какое влияние оказывают предметные действия на развитие психических процессов7

Исследования Г. Л. Розенгард-Пупко показали, что речь имеет чрезвычайно существенное значение для развития восприятия Без языка, например, выделение фигуры из фона было бы задержано. В предметной деятельности происходит развитие восприятия Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета Важно выделение в предмете свойств, которые ориентируют предметные действия Происходит выделение пространственных отношений между предметами, что также важно для осуществления предметных действий Л. С. Выготский говорил о раннем возрасте как о возрасте интенсивного развития восприятия. Как показано в ряде исследований, точность восприятия велика, но само восприятие своеобразно. Оно, во-первых, фиксирует какоето одно качество объекта, и в последующем ребенок ориентируется на это качество при узнавании объекта В этом смысле восприятие синекдохтично. Во-вторых, восприятие ребенка раннего возраста аффективно окрашено и тесно связано с практическим действием.

Так, например, если ребенку показать кактус, дать возможность коснуться его рукой, а затем попросить нарисовать, то ребенок, как правило, будет изображать его с сильно преувеличенными колючками Если же в другом эксперименте сравнить то, что делает ребенок, визуально рассматривающий или активно ощупывающий решетку, с ее последующим графическим изображением, то можно заметить, что она изображается либо "дырявой", то есть состоящей из кругов, либо "угловатой", состоящей из линий, похожих на железнодорожные рельсы В первом случае ребенок ощупывал решетку как бы изнутри, просовывая пальчики в дырочки этой решетки, во втором случае -- он больше интересовался пересечением перекладин

Г. Фолькельт, который обратил на это внимание психологов, писал "На ранних ступенях восприятие обильно снабжено "бахромой",

которая позднее все больше начинает отсутствовать. К тому же эта "бахрома" имеет в ранних переживаниях часто намного более важное значение, чем те зачаточные формы предметного, к которым она принадлежит" И далее " .на ранних ступенях господствующую роль в совокупности переживания играет не само впечатление, а реактивно-активное положение примитивной Целостной психическителесной личности по отношению к внешнему впечатлению". Так на языке концепции Лейпцигской школы комплексных переживаний выражено своеобразие восприятия ребенка на ранних этапах его развития.

Под влиянием восприятия происходит развитие всех других психических процессов. Память, например, в этом возрасте носит непроизвольный характер. Хотя в этот период появляется воспоминание, и более того -- латентный период воспоминания увеличивается, но ребенок не сам вспоминает, а "ему вспоминается". Память еще не действует как отдельный процесс.

По словам Л. С. Выготского, все психические функции в этом возрасте развиваются "вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия" Это относится и к развитию мышления. Можно с уверенностью сказать, что когда ребенок рождается, у него еще нет мышления. Когда мышление начинает формироваться, то оно формируется не как дискурсивное или аутистическое, а как наглядно действенное Ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними Говоря образно, это мышление, которое можно видеть глазами В Келер, а вслед за ним и К. Бюлер считали, что наглядно-действенное мышление ребенка аналогично интеллекту обезьян. Советские исследователи показали, что это не соответствует действительности Согласно Л. С. Выготскому, в интеллектуальном решении очень рано начинает играть роль речь. Она меняет характер всей интеллектуальной активности. Речь сразу же освобождает ребенка от многих зависимостей и, прежде всего, исчезает зависимость от поля восприятия. Согласно А. Н Леонтьеву, центральное значение имеет обобщение ребенком решения ряда сходных задач, что приводит к выделению приема. П. Я. Гальперин подчеркивает, что предметы выступают для ребенка не как естественные объекты природы Ребенок овладевает орудиями, которые имеют свою собственную логику и соответствующее назначение в обществе. Ребенок постепенно овладевает значениями предметов.

С. Л. Новоселова рассмотрела развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с позиции теории деятельности. Проведенный ею сравнительно-генетический анализ становления ранних форм мышления в онтогенезе человека и человекоподобных обезьян показал, что мышление с его человеческими качествами не возникает внезапно. Оно длительно подготавливается в филогенезе в виде необходимых предпосылок (возможности обобщения опыта манипулирования с предметами у обезьян) и приобретает новые качества уже в ходе антропогенеза, который служит водоразделом между животным интеллектом и человеческим мышлением.

Итак, что же главное в развитии ребенка раннего возраста? Все основные новообразования связаны с развитием основного типа деятельности: развитие восприятия, интеллекта, речи. В чем заключается основное новообразование, которое возникает в конце раннего детства? Благодаря отделению действия от предмета, происходит сравнение своего действия с действием взрослого (ребенок называет себя другими именами). Как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого и появился феномен "Я сам". Л С Выготский назвал это новообразование "внешнее Я сам". Его возникновение приводит к полному распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет.

4. Кризис трех лет

Знаменитый кризис трех лет впервые был описан Эльзой Келер в работе "О личности трехлетнего ребенка". Ею были выделены несколько важных симптомов этого кризиса.

Негативизм. Это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых. Негативизм нельзя смешивать с непослушанием. Непослушание бывает и в более раннем возрасте.

Упрямство. Это реакция на свое собственное решение. Упрямство не следует смешивать с настойчивостью. Упрямство состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Здесь происходит выделение личности и выдвигается требование, чтобы с этой личностью считались

Строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Строптивость, носит более

генерализованный и более безличный характер Это протест против порядков, которые существуют дома.

Своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет чтото делать Отчасти это напоминает кризис первого года, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах -- о самостоятельности намерения, замысла

Обесценивание взрослых. Ш. Бюлер описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка: "дура".

Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями "Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними",-- писал Л. С. Выготский.

В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Западноевропейские авторы выделяют в кризисных явлениях негативные моменты ребенок уходит, отстраняется от взрослых, рвет социальные связи, которые его раньше объединяли со взрослым. Л. С Выготский подчеркивал, что такая интерпретация неправильна. Ребенок пытается установить новые, более высокие формы отношения с окружающими. Как считал Д. Б. Эльконин, кризис трех лет -- это кризис социальных отношений, а всякий кризис отношений есть кризис выделения своего "Я".

Кризис трех лет представляет собой ломку взаимоотношений, которые существовали до сих пор между ребенком и взрослым. К концу раннего возраста возникает тенденция к самостоятельной деятельности, которая знаменует собой то, что взрослые больше не закрыты для ребенка предметом и способом действия с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образцов действии и отношений в окружающем мире. Феномен "Я сам" означает не только возникновение внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни. Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей.

Перестройка отношений возможна только в том случае, если происходит отделение ребенка от взрослого человека. Существуют явные признаки такого отделения, которые проявляются в симптоматике кризиса трех лет (негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых). Однако интересно проследить, как ребенок на протяжении всего раннего возраста "работает" над выделением своей позиции в семье -- социальной структуре, в которой происходит его развитие. Такой анализ был проведен в исследовании М. Кечки.

В настоящее время показано, что структура семьи влияет на психическое развитие ребенка. Особенно многочисленные исследования проводятся в психиатрии, где семью рассматривают как социальное образование, играющее важную роль в возникновении и развитии психических заболеваний. В ряде работ изучается развитие ребенка в условиях хорошо структурированной семьи. Авторы обращают внимание главным образом на то место в структуре семьи, которое дети занимают в порядке рождения. Опираясь на результаты использования различных тестов, авторы выводят значимые соотношения между позицией ребенка в порядке рождения и интеллектуальным развитием, креативностью, успеваемостью в школе. Однако существует много теоретических и методических трудностей в области изучения межличностных отношений в условиях современной, нуклеарной семьи.

В работе М. Кечки проанализировано развитие двух детей от рождения до конца дошкольного возраста. В роли экспериментаторов выступили родители детей, то есть лица, составляющие часть структуры семьи. Отсутствие постороннего наблюдателя позволило сохранить количество естественных структурных единиц данной семьи и те отношения, которые естественным образом сложились в ней. Важное значение имело и то, что родители, проводившиесистематические исследования в рамках этого эксперимента, сами имели психологическое образование. Они организовывали жизнь детей не только как родители, но и как экспериментаторы, сознательно соблюдающие принципы воспитания, разработанные т основе современных психологических взглядов.

Известно, что развитие ребенка идет от социального к индивидуальному. В работе М. Кечки на примере развития двух ее

собственных детей было показано, что в разных сферах психического развития ребенка процесс идет от безлично-социального к социально-индивидуальному, от недифференцированных, глобальных образований к системе отдельных психологических проявлений. В исследовании рассмотрено, как происходит дифференциация изначально единой, недифференцированной социальной ситуации, как ребенок начинает разделять себя и других, как он начинает дифференцировать окружающие его предметы, как неупорядоченный мир приобретает для ребенка порядок. Ребенок -- не Робинзон, не отдельный индивид. С рождения он включен в социальную структуру, в которой воспитывается. Постепенно он должен выходить из этой ситуации, отделяться от нее не только физически, но и психологически. Для понимания развития нельзя рассматривать ребенка как обособленного индивида, необходимо учитывать социальную ситуацию, в которую включены все его проявления.

М. Кечки провела детальный психологический анализ ситуации разговора, то есть дискурсивной ситуации, в которой принимают участие не менее двух людей, позиции которых во время разговора меняются: говорящий становится слушателем, слушатель говорит. Примером дискурсивных ситуаций могут служить ситуации приветствия, обращения к другому человеку с вопросом, просьбой и т.п. В этих ситуациях люди ведут себя в соответствии с занимаемыми позициями. М. Кечки проследила, как речь ребенка в дискурсивной ситуации становится адекватной занимаемой им позиции, как ребенок начинает выделять различные позиции и понимать свое место в социальной структуре, в которой он живет.

В разговорной речи, которую слышит ребенок, важное значение имеет группа слов ("это", "то", "здесь", "теперь", "там", "потом", "я", "ты" и т.д.), для которых характерно то, что они непосредственно зависят от позиции говорящего. Они, по образному выражению С. Л. Рубинштейна, составляют "координаты", с помощью которых мы определяем положение индивидуальных предметов и действующих лиц в структуре социальной ситуации. Прослеживая развитие значения этих слов у ребенка, можно многое узнать о том, как ребенок относится к своей позиции, к своему месту в социальной структуре. Основная роль, которую выполняет речь такого типа, состоит не в назывании вещей своими именами, а в категоризации лиц,

действующих в соответствующей ситуации, и в категоризации ситуаций, в которых эти действующие лица оказываются. Социальная категоризация -- это разделение социального окружения на группы "мы" и "они", на группы "я" и "другие". Процесс дифференциации социальной ситуации развития по данным исследования М. Кечки проходит ряд этапов.

Первый этап характеризует нерасчлененное употребление одного слова, которое соответствует не отдельным позициям, а ситуации в целом. Например, ребенок применяет слово "возьми!" или слово "дай!" не только тогда, когда отдает предмет, но и когда просит его. Этим словом ребенок лишь как бы отграничивает данную микроситуацию от всех остальных. Для ребенка безразлично, кто занимает какую позицию. Знаком целой ситуации служит знак любой позиции в ней (возраст от года до полутора лет).

На втором этапе (вторая половина второго года жизни) в речи и поведении ребенка появляются все знаки ситуации, но еще нет распределения ролей. Например, когда ребенок передает какойто предмет другому человеку, для него важно, чтобы было сказано и "дай", и "на". Хотя для него еще не имеет значение распределения ролей, важно, чтобы все слова в ситуации были сказаны или невербально воспроизведены. Как было отмечено сначала А. Валлоном, а потом Дж. Брунером, дети этого возраста охотно играют в симметричные, парные игры, такие как "катание шара", "дай игрушку", "прятки", "куку" и т.п. Именно в этих парных играх начинают вырисовываться для ребенка разные позиции, они становятся для него объектом ориентировки, и тогда в знаковом, словесном плане ребенок начинает воспроизводить как разговор за себя и за другого, так и знаки всех позиций. ;

Ребенок сам вводит разграничение позиций: он меняет интонацию, когда в спонтанной речи говорит за другого, оставляет место для взрослого, ждет от него ответа в разговоре, охотно меняется с партнером в парных играх. Например, в игре ребенок с "записной книжкой" в руках воспроизводит во всех деталях "телефонный разговор" (с игрушечным телефоном) с воображаемым собеседником. Ребенок произносит ключевые слова, жестикулирует, делает паузы для "выслушивания собеседника", несмотря на то, что у него нет еще реального опыта в телефонном разговоре.

На третьем этапе (конец второго -- третий год жизни) для ребенка важно установить, что должен сказать каждый со своей позиции в актуальной социальной ситуации. Для ребенка на этом уровне развития важно, чтобы они обязательно вели себя соответственно той позиции, которую они занимают в социально-иструк туре. Ребенок уже точно выполняет свою роль. В диалоге он ведет не любую, а именно свою партию,, но при этом имеет в виду всю ситуацию, где есть и другие позиции. Красивой иллюстрацией этого может служить пример из книги К. И. Чуковского "От двух до пяти":

-- "Ой, дедуля, киска чихнула!" -- "Почему же ты, Леночка, не сказала кошке: на здоровье!" -- "А кто же скажет спасибо?". Поскольку киска не может ответить, сам ребенок в этой ситуации не говорит свою реплику.

К концу раннего возраста речь ребенка с формальной стороны строится достаточно правильно. Он строит свои высказывания в соответствии со своей позицией в ситуации и с учетом позиции другого человека, он начинает правильно использовать слова "я", "ты", "мой", "твой" и т.д., то есть такие слова, употребление которых зависит от позиции говорящего.

На этих примерах можно проследить, как внутри социальной ситуации выделяются позиции, как ребенок овладевает своей позицией и может строить высказывания в соответствии с ней. Таким образом, мы проследили, как первоначально нерасчлененная ситуация развития ребенка постепенно дифференцируется, в ней выделяются разные позиции. Как заметила М. Кечки, дифференцировка мира происходит не только в пространстве, но и во времени. Ею подобраны яркие примеры, иллюстрирующие это.

Анализ жизненных ситуаций ребенка и относящихся к ним высказываний детей показывает, что высказывания, отражающие временные отношения, формируются у ребенка задолго до того, как у него появляется понятие о времени. В. Штерн считал, что примерно в полтора года ребенок делает первое лингвистическое открытие: "Каждый предмет имеет свое название". Такое заключение в настоящее время представляется наивным, ведь ребенок еще не может в этом возрасте совершить интеллектуальное открытие такого масштаба. Но к этому времени в социальной ситуации развития ребенка уже сложилась структура диалога: "вопрос -- ответ". Можно

часто наблюдать, что сначала ребенок в разных ситуациях отвечает на вопросы теми же словами, но без вопросительной интонации. Дальнейшая дифференциация структуры диалога состоит в том, что на определенный круг вопросов следует определенный круг ответов.

В возрасте около двух лет ребенок улавливает, что если есть вопрос "когда?", то нужно ответить словами из категории времени. Эти слова ребенок сначала использует недифференцированно. Слово "вечером" для ребенка может быть знаком любой ситуации, где говорится о времени. "Когда ты была у бабушки?" -- спрашивают ребенка, и он отвечает: "Вечером, но я не хотела там спать, но хотела играть и обедать". Постепенно эта смутная категория времени дифференцируется. Мир разделяется на категории "сейчас" и "не сейчас". Ребенок начинает различать настоящее и ненастоящее: "сегодня" -- все настоящее, "завтра" -- все ненастоящее. "Мама сегодня купается" (то есть сейчас). "Завтра поем" (то есть потом). "Завтра утром мы были в саду". В этих примерах (из статьи И. М. Геодакян) прошлое и будущее обозначаются еще недифференцированным по своему значению словом "завтра".

Когда словомаркер начинает терять свое недифференцированное значение, ребенок использует два слова и ставит их рядом в одном предложении для обозначения ненастоящего времени: "завтра -- вчера". К концу второго года ребенок начинает задавать вопросы: "Сегодня завтра?", "Сейчас завтра?". К трем годам ребенок может уже четко выразить временную иерархию.

Наряду с пространственной и временной дифференциацией окружающего мира, на протяжении раннего возраста развивается дифференциация таких категорий окружающего мира, как количество, мера, цвет, форма и др. Рассмотрим это на примере категории количества. Сын И. М. Геодакян на вопрос: "Сколько у тебя зубов?" отвечал: "Восемь с половиной". Когда он идет за игрушками, приговаривает: "Сейчас приду, сию минуту приду, в восемь с половиной приду". Н. А. Менчинская, наблюдая за развитием своего сына, отметила: "Начал сам прибегать к перечню числительных в тех случаях, когда имеет дело с количеством. Показывает пальцем на конфеты, лежащие в коробке, произнося: "4, 7", всходит по ступенькам и говорит: "4, 7" и т.п. Числительные, конечно, произносятся в беспорядке, и точного соответствия между числительным и предметом

нет". С помощью числительных дети обозначают ситуацию, где надо или можно считать. Вот пример из наблюдений И. М. Геодакян. Ребенок (1 год 2 мес.) задает вопрос: "Мама, который час?" и сам же отвечает на него: "Десять копеек". Тот же мальчик в возрасте 2 года 4 мес. кладет на весы свечку и говорит: "Посмотрю -- эта свечка, что за килограмм".

На этих примерах видно, что развитие категориального знака, как подчеркивает М. Кечки, идет от недифференцированного его использования ко все более и более дифференцированному применению в разговоре. Обычно думают (например, Ж. Пиаже), что категоризация пространственных, временных и других отношений есть чисто когнитивный процесс, но это не так. Только бытие в социальной ситуации, в структуре отношений "ребенок -- взрослый" помогает ребенку в разграничении, дифференциации и осознании пространства и времени.

Сначала ребенок представляет себе течение времени нечетко, как, например, у К. И. Чуковского: "Дедушка признался, что не умеет пеленать новорожденных. -- А как же ты пеленал бабушку, когда она была маленькой?" Для ребенка ясно, что бабушка и дедушка живут вместе, но он еще не понимает, что, когда бабушка была маленькой, дедушка тоже был маленький.

Поэт Валентин Берестов сообщил К. И. Чуковскому о своей двухлетней дочке Марине: "Видит безногую куклу и говорит, торжествуя: "А у Марины ножка не сломалась!" Ночью у дяди заболели зубы. Он заплакал. Марина проснулась тотчас же: -- "А Марина не плачет!" Узнав причину его слез, заявляет:-- "А у Марины не болят!". К. И. Чуковский думал, что в этих ситуациях проявляется склонность ребенка к самохвальству, возвеличиванию своего "я", своей личности за счет всякого другого лица или даже предмета. Однако, как показывает работа М. Кечки, в этих примерах проявляется процесс отграничения, отгораживания своего "я" от "другого" и даже от предметов путем противопоставления. Ребенок в громкой речи выражает разницу (или тождество) между собой и другими лицами, которые вместе с ним присутствуют в актуальной социальной ситуации. В результате этого процесса ребенок становится способным не только воспринимать себя как "дискретное" самостоятельное существо, но и обозначить себя местоимением "Я".

Таким образом, словесное обозначение (точнее -- знаковое обозначение) тождества или различия в позициях, которое возникает в ситуации сообщения другому, во время разговора, позволяет ребенку относиться к ситуации не диффузно, а дифференцированно, более точно определить свое место в ней, говорить и действовать со своей позиции, называть себя не по имени, а местоимением "Я". Как показывают эти примеры, к концу раннего возраста речь ребенка приобретает характер функции, регулирующей распад старой социальной ситуации развития. Все симптомы кризиса трех лет свидетельствуют о том, что у ребенка появилось желание проявить свое "Я", ребенок сам ищет поводы, где он может противопоставить себя взрослому человеку. Во всех этих ситуациях ребенок сам формирует у себя свое "Я". Приведем .лишь один из бесчисленных возможных примеров: Митя (2 года 7 мес.) подходит к плите и говорит сам себе: "Митя, плиту трогать нельзя!" и вслед за этим: "А я буду! А я буду!".

Что скрыто за феноменом "Я сам"? Д. Б. Эльконин предполагает, что у ребенка возникают и приобретают собственную динамику развития какие-то желания. В младенчестве ребенок ведет себя так, как будто он хочет того, чего хочет взрослый. В раннем возрасте ребенок уже гораздо чаще хочет сам, но, по словам Руссо, в этом возрасте хотеть он должен то, что хочет взрослый К концу раннего возраста желания ребенка становятся обобщенными и аффект (проявления кризиса) тем сильнее, чем с более обобщенными желаниями 6 н связан. В раннем возрасте у ребенка есть только единичные аффекты, поэтому детей в этом возрасте легко воспитывать -- достаточно лишь переключить их внимание. Наступает момент, когда можно отложить исполнение желания, пообещав ребенку что-то в ближайшем будущем. Одновременно с этим у ребенка есть тенденция к немедленному осуществлению этих желании. Как же быть? Важно понять, каково действительное содержание этих желаний. Д. Б. Эльконин предполагал, что обобщенные желания заключаются в стремлении ребенка действовать самому и как взрослые люди. Возникновение этих тенденций меняет формулу возраста ребенок-преддошкольник делает то, что он хочет, но очень часто он хочет того, что хочет взрослый; и более старший ребенок-дошкольник делает тоже

то, что он хочет, но действовать ему часто приходится через обобщенные желания.

Из новообразований кризиса трех лет возникает тенденция к самостоятельной деятельности, в то же время похожей на деятельность взрослого -- ведь взрослые выступают для ребенка как образцы, и ребенок хочет действовать, как они. Тенденция жить общей жизнью со взрослым проходит через все детство; ребенок, отделяясь от взрослого, устанавливает с ним более глубокие отношения, подчеркивал Д. Б. Эльконин.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

"Сушность и значение беспомощности" (Дж.Бруннер) в развитии психики ребенка

Критерии психического С чего начинается психическая жизнь ребенка

Структура и динамика младенческого возраста

Характеристика основных психологических новообразований к концу первого жизни

Проблема развития предметных действий в раннем возрасте

формирование символических процессов в раннем возрасте

Можно ли ранний возраст в развитии ребенка называть "шимпанзеподобным"?

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Приведите примеры опережающего развития ориентировки в формирована поведения ребенка

Проведите наблюдения и опишите особенности проявления кризисов одного и трех лет

Дайте характеристику развития ребенка раннего возраста, воспитывающегося условиях дефицита общения

ЛИТЕРАТУРА

Авдеева Н Н. Мещерякова С. О. Вы и младенец М 1991

Гальперин П. Я. Введение в психологию М 1976

Лишенные родительского попечительства//Хрестоматия Под ред В С. Мухиной,

Лисина М И Проблемы онтогенеза общения М 1986

Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте М 1978

Глава VIII. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА. ПЕРИОД ДЕТСТВА.

1. Дошкольный возраст.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания новой социальной ситуации развития. В чем же она заключается? Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л. С. Выготский, это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых людей. По словам Д. Б. Эльконина, здесь дошкольный возраст вращается как вокруг своего центра вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает в обобщенной форме, как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый -- папа, доктор, шофер и т.п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность -- жить вместе с окружающими людьми, но это осуществить в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Как же осуществляется эта связь? Велик разрыв между реальнй ным уровнем развития и идеальной формой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в уже смоделированные отношения, и действовать внутри этой модели,-- это сюжетно-ролевая игра.

Игра ---ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символико-моделирующему типу деятельности, в котором операциональнотехническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят

моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру "гигантской кладовой-настоящей творческой мысли будущего человека".

Что же составляет предмет этой деятельности? Это -- взрослый человек как носитель определенных общественных функций, вступающий в определенные отношения с другими людьми, использующий в своей предметно-практической деятельности определенные правила.

Как уже не раз отмечалось, на протяжении своего развития ребенок постоянно "овладевает" взрослым человеком. Сначала он овладевает им как орудием. Но это орудие отличается от всякого другого орудия. Ложкой можно попробовать что-то делать (бросать, стучать и пр.), а со взрослым уже не попробуешь... Если что-то плохо сделал -- значит это уже произошло, это уже непоправимо. В ситуации человеческих отношений приходится внутренне проигрывать не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий своих действий. Поэтому необходимость формирования внутреннего плана действий рождается именно из системы человеческих отношений, а не из системы материальных отношений. Такова точка зрения Д. Б. Эльконина.

Как же это происходит? Игра и есть деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает всю систему человеческих отношений. Игра -- это особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, игра -- это не всеобщая форма жизни всех детей, она -образование историческое. Игра возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок не может принять непосредственное участие в системе общественного труда, когда возникает "пустой" промежуток времени, когда надо подождать, чтобы ребенок подрос. У ребенка имеется тенденция в эту жизнь активно входить. На почве этой тенденции и возникает игра. По мнению Д. Б. Эльконина, формы игры ребенок берет из форм свойственного его обществу пластического

искусства. Многие исследователи связывают проблему возникновения игры с проблемой искусства.

Какова структура развернутой формы сюжетно-ролевой игры?

Единица, центр игры -- роль, которую берет на себя ребенок. В детском саду в игре ребят есть все профессии, которые имеются в окружающей действительности. Но самое замечательное в ролевой игре то, что, взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

Игровые действия -- это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер

В детской игре происходит перенос значении с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. Существовало мнение, что в игре все может быть всем (В. Штерн). Но как считал Л. С Выготский, так может рассуждать человек, забывший свое детство. Перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Какое значение имеет символика игры? По мнению Д. Б. Эльконина, абстрагирование от операционально-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми. Яркие примеры приведены в монографии Д. Б. Эльконина "Психология игры".

В игре нужен товарищ. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. Эволюция действия, по Д. Б. Эльконину, проходит следующий путь: ребенок ест ложкой -- кормит ложкой -- кормит ложкой куклу -- кормит ложкой куклу, как мама. На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку Линия развития действия: от операциональной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу. В игре происходит рождение

смыслов человеческих действий (оно для другого человека) -- в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры.

Последний компонент в структуре игры -- правила. В игре впервые возникает новая форма удовольствия ребенка -- радость от того, что он действует так, как требуют правила. В игре ребенок плачет как пациент и радуется как играющий Это не просто удовлетворение желания, это линия развития произвольности, которая продолжается в школьном возрасте.

Итак, игра -- это деятельность по ориентации в смыслах человеческой деятельности. Она ориентировочная по своему существу. Именно поэтому она и выносит ребенка на девятый вал его развития и становится ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Развитая форма ролевой игры, которая глубоко изучена в исследованиях Л С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А В Запорожца, А П Усовой и др., позволяет понять особенности происхождения и развития игры, ее виды и строение у современных детей, живущих в обществах с низким уровнем социальнозкономического развития, подобно тому, как развитая форма какойлибо структуры служит ключом для понимания низкого уровня ее развития.

Под научным руководством Д Б. Эльконина и Л. Ф. Обуховой аспирантка из Колумбии К. Оталора выполнила уникальное исследование, в котором проанализированы особенности игры у детей индейской общины Аруако. Остановимся на содержании этой работы более подробно, так как это единственное этнопсихологическое исследование, выполненное в русле концепции игры Д Б. Эльконина

Территория общины находится на севере Колумбии в горном массиве, который тянется с востока на запад вдоль побережья Карибского моря. Несмотря на деятельность испанских миссионеров и явные притязания на земли индейцев со стороны местных помещиков и колонизаторов, Аруако до сих пор сохраняет свою культурную самобытность

Его население в основном земледельцы, выращивающие кукурузу, бачаны, кофе, юкку и сахарный тростник. Существует охота и рыболовство, но эти занятия не основные. Никто из индейцев не накапливает много излишков и не может стать владельцем средств

производства. Небольшие излишки, которые остаются у индейской семьи после уборки урожая и удовлетворения самых насущных потребностей, используются для торговли с ближайшими соседями.

Орудия труда -- топор, лопата, мотыга, нож, веретено, вязальный крючок, кирка; наступательным и оборонительным оружием служит мачете: огнестрельного оружия в распоряжении общины очень немного.

Основной критерий при разделении труда -- пол и возраст. Мужские работы заключаются в рубке леса, подготовке новых земель для посева, строительстве домов, изготовлении мебели, торговле Большую часть своего времени женщины посвящают уходу за маленькими детьми, приготовлению пищи и изготовлению сумок "мочилас". Они стригут овец, ткут шерсть, плетут волокна засевают земли, ухаживают за домашними животными. Пока матери нет дома, девочки следят за малышами, готовят еду, стирают, выполняют все домашние обязанности Мальчики ухаживают за животными, рубят дрова, а во время уборки кофе (основной источник доходов) становятся важной рабочей силой -- в течение многих часов они собирают кофе

Система управления в общине относительно проста. Высшая власть у аруако -- Мамо. Для того, чтобы в будущем занять это пост, наиболее способные мальчики, проявляющие желание учиться, должны овладеть умением гадать и играть на музыкальных инструментах

Духовная жизнь индейцев пронизана религиозным мироощущением Некоторые материальные объекты, например, сумка, по поро и др стали религиозными и культовыми символами индейцев имеются святые места ("канкура") , где происходят ритуальные праздники. Некоторые виды труда также имеют определенную религиозную направленность Так, обработка коки содержит определенный религиозный смысл, поскольку это растение считается "корнем мудрости", основой традиционного мышления Кок используется с лечебной целью, в церемониальных собраниях представляет собой символ дружбы: когда два индейца встречаются они обмениваются листьями коки С раннего возраста дети посещают собрания взрослых, участвуют в праздниках, где наблюдат деятельность взрослых и слушают их беседы.

Семья аруаков производит все необходимое для своего существования. Важные экономические решения принимает отец Выходя замуж, женщины приносят в новую семью земельный надел и орудия труда Между матерью и младшим ребенком существуют тесные отношения, она дает ребенку грудь максимально возможное время Если у матери нет молока, она никогда не поручает вскармливать своего ребенка другой женщине, потому что та может иметь "более сильный или поврежденный дух", и предпочитает кормить дитя коровьим молоком Отношения между братьями и сестрами

очень ласковые, старшие присматривают за малышами и обучают их новым навыкам.

Представление о возрасте аруаков отлично от нашего Они не считают годы, их не интересует, сколько ребенку лет. Его развитие определяется тем, как он участвует в деятельности -- сначала семьи, а затем и общества На этой основе выделяются периоды или этапы роста, которые имеют свое название.

Зизи -- период с момента рождения до того, как дети научаются самостоятельно ходить и могут покинуть "зичу" (сумку)

Абиру -- период, когда дети делают первые шаги В этот период ребенка начинают упрекать или наказывать, если он испражняется на накидку матери Упреки всегда шутливы и лишь иногда сопровождаются легким шлепком

Ганусина -- примерно с трех лет ребенок получает маленькую сумку (мочилас) из простого волокна -- символ работы и экономической помощи семье, которую он начинает осуществлять

Кумаситу -- в этот период дети отдаляются от матери и начинается дифференциация работы по полу

Купма -- примерно в 12-18 лет подросток уже хорошо владеет орудиями труда, он уже научился всему у своих родителей Мальчик носит мужскую накидку и способен связать ее, он неоднократно присутствовал на конкурсе, и на его руках шерстяные нитки, завязанные у запястья ("асегуранса"), подтверждающие его активное участие в жизни общины. Этот период завершается вручением юноше "попоро" (вручает Мамо), что открывает дверь в жизнь взрослых Девочка-подросток входит в новое общественное состояние и считается взрослой, когда у нее начинается первая менструация Когда

это случается, девушку на девять дней закрывают в дом, запрещая ей есть соль, овощи и готовить еду. Кровь собирают на вату и относят Мамо для освящения Она не должна попасть на пол, так как в этом случае женщина будет несчастлива в браке

Социально-экономическое развитие общины Аруако в настоящее время, констатирует в своей работе К Оталора, определяется, с одной стороны, потребностью сохранять свои национальные традиции, а, с другой стороны, необходимостью устанавливать более тесные контакты с внешним миром Это привело к открытию школы для обучения детей чтению, письму на родном и испанском языках, счету; дети изучают географию региона и историю страны,

На основе собственных наблюдении за повседневной деятельностью детей в этой общине К. Оталора проанализировала особенности детских игр Опираясь на концепцию Д. Б Эльконина, она выявила наиболее характерные для детей разных возрастов игры:

Игра-развлечение -- игра, в которой полностью отсутствует сюжет. Ее цель -- развлечь, развеселить участников. Так, наиболее частым развлечением у девочек было бегать друг за другом, чтобы, догнав, пощекотать. Обычно, закончив такое действие, ребенок смеется

Игра-упражнение -- отсутствует сюжет, преобладают физические действия, при этом одно и то же действие повторяется несколько раз подряд. Дети разных возрастов поднимались, на деревья, ползали по бревну или просто бегали Чаще этот вид игры наблюдался у мальчиков моложе семи лет У более взрослых детей (11-12 лет) обычной игрой была борьба. Они брались за руки, сравнивая свою силу

Сюжетная игра -- есть игровые действия и воображаемая ситуация, хотя и в зачаточной форме. Наиболее частыми сюжетами были приготовление пищи и сбор фруктов. Иногда дети изображали игру на аккордеоне, звон колокола или действия животных. Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери, Мамо Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуваженье к ним. Последнее недопустимо, так как в общине к взрослым относятся с большим уважением Сюжетная игра чаще встречалась у детей моложе семи лет л практически отсутствовала у более старших Мальчики

чаще играли а сюжетные игры, чем девочки Это и понятно, у девочек с раннего возраста больше определенных и ответственных занятий, чем у мальчиков К восьми годам девочка овладевает всеми необходимыми общественными функциями, по поводу которых обычно развертывается игра Ей не нужно их воображать, она уже сама следит за младшими, готовит обед и т п Сюжетная игра у детей общины Аруако не получает достаточного развития, не достигает развернутой формы по всей вероятности потому, что в общине нет серьезного отношения к играм и игрушкам, взрослые не учат детей играть, а, наоборот, отвергают игру Раннее приобщение детей к труду и взрослой жизни препятствует развертыванию игры.

Процессуально-подражательная игра -- воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент Подражательная и сюжетная игра близки друг к ДРУГУ- У детей аруако трудно установить ту грань, где кончается подражание и начинается сюжетная игра Можно выделить лишь возрастную границу: игра-подражание наиболее часто встречается у маленьких детей. В качестве примера игры-подражания можно привести следующий случай Трехлетняя девочка около места церемоний слышит звук, похожий на флейту, тогда она берет палочку, дует в нее, изображая своим голосом звук, подобный услышанному

Традиционная игра -- та, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация В общине Аруако это игра в волчок Эта игра возникла как результат тесной связи между игрой и трудом Исторически волчок происходит из веретена. В онтогенезе ребенок действует с предметами, которые его окружают Наблюдая, как мать действует с веретеном, ребенок учится крутить сначала фрукты с воткнутой в них палочкой, а затем деревянный волчок, форма которого соответствует руке ребенка Эта игра передается из поколения в поколение, но обычно играют в нее только мужчины Если девочка хочет научиться крутить предметы, она не играет в волчок, а крутит веретено и учится прясть

Особенности игры индейских детей общины Аруако, подчеркивает К Оталора, определяются прежде всего тем, что дети с самого раннего возраста вынуждены работать и нести ответственность как взрослые Поскольку ребенок к восьми годам уже владеет всеми

предметами и участвует в общественной жизни, нет необходимости моделировать эту жизнь в символическом плане. Как уже отмечалось, дети не играют в папу, маму и Мамо, потому что в общине это значило бы не уважать их Чаще всего в игре принимают участие двое детей, так как не принято, чтобы дети, не находящиеся в родстве, играли между собой Сама форма жизни общины препятствует возникновению такой ситуации, при которой дети могли бы играть группой

Работа К Оталора еще раз показывает, что детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу Среда выступает по отношению к игре как источник ее развития. Не только сюжет и содержание игры ребенок заимствует из окружающей действительности. Сам характер игры, ее структура определяется обществом. Если в обществе (как у индейцев Аруако) существуют запреты на воспроизведение в игре функций взрослых и авторитетных личностей, то сюжетноролевая игра не развивается несмотря на то, что у ребенка формируются некоторые операциональнотехнические предпосылки игры, такие, например, как воображаемая ситуация, способность к замещению и др.

Игра, истоки которой связаны с социальноэкономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, эволюционирует вместе с обществом.

В современном индустриальном обществе игра не является единственным типом деятельности детей. Другие типы деятельности в дошкольном возрасте: изобразительная деятельность; элементарный труд; восприятие сказки;учение.

Изобразительная деятельность ребенка давно привлекает внимание художников, педагогов и психологов (Ф. Фребель, И. Люке, Г. Кершенштейнер, Н. А. Рыбников, Р. Арнхейм и др.). Рисунки детей изучаются с разных точек зрения. Основные исследования сосредоточены главным образом на возрастной эволюции детского рисунка (Г. Кершенштейнер, И. Люке) Другие авторы шли по линии психологического анализа процесса рисования (Э. Мейман, Н А Рыбников). Следующая категория работ по детскому рисунку шла по линии измерения одаренности при рисовании. Исследователи обычно собирали большое число детских рисунков и распределяли их по степени совершенства. Ряд авторов посвятили свои труды анализу связи умственного развития и рисования (Ф. Гуденаф) Была показана

высокая корреляция этих способностей, чем лучше рисунок, тем выше умственная одаренность. На основании этого Ф. Гуденаф рекомендует использовать рисование как тест на умственное развитие По мнению А. М. Шуберт, однако, может быть иное объяснение: чем выше рисунок во всех отношениях, тем характернее он, но не для жизни ума, а для жизни эмоции. А Ф. Лазурский и другие психологи -- также подчеркивали связь между личностью ребенка и его рисунком.

Несмотря на все эти разнообразные подходы, рисунок с точки зрения его психологической значимости изучен еще недостаточно. С этим связано большое число разноречивых теорий, объясняющих психологическую природу детских рисунков.

Своеобразие этих рисунков породило ряд концепций. Среди них большое место занимает интеллектуалистическая теория

Теория символизма детского рисунка. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка -- отнюдь не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В Штерна, Д Селли и др., рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий

Со времени своего возникновения и до настоящего времени интеллектуалистическая теория подвергается критике. В частности, уже давно было отмечено, что хорошие рисунки выполняются умственно отсталыми детьми и наоборот. "Если бы интеллектуалисты были правы,-- говорят критики,-- то дети глухонемые, в общем сюящие умственно ниже, чем дети слышащие, не давали бы рисунков более правильной формы, чем эти последние". Почти пятьдесят лет спустя Р Арнхейм назвал интеллектуалистический подход к детскому рисунку "довольно странной теорией", которая вводит исследователя в заблуждение.

Близка к концепции В Штерна Лейпцигская школа комплексных переживаний. По мнению психологов этой школы (Г Фолькельт), детское искусство носит экспрессионистский характер -- ребенок изображает не то, что он видит, а то, что он переживает. Он выражает свои чувства, свои эмоциональные состояния. Поэтому рисунок ребенка субъективен и часто непонятен постороннему человеку

Однако, как отмечал Н. М Рыбников, для понимания детского рисунка очень важно исследовать не только продукт, результат

рисования, но и сам процесс создания рисунка. С его точки зрения, В Штерн и Г Фолькельт подходили к рисунку ребенка антигенетически. Н М Рыбников отмечал, что изобразительная деятельность ребенка отличается от изобразительной деятельности взрослого человека Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль На первый план для него выступает сам прочесе создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют. Только к концу дошкольного возраста ребенок начинает обращать внимание на рисунок как на продукт изобразительной деятельности.

В работах ряда исследователей проблемы детского рисунка сделана попытка наметить стадии развития изобразительной деягельности. Итальянский психолог К. Риччи считал, что она в своем развитии проходит два этападоизобразительный и изобразитель- нын, которые, в свою очередь, делятся на несколько стадий. Перв. стадия доизобразительного этапа (по Г. Кершенштейнеру, К. Ричч и др.) -- стадия каракулей, которая начинается в возрасте двух лет Первые каракули -- обычно почти случайные метки. В это время ребенка интересует не изображение, а карандаш. И больше того ребенок может даже смотреть по сторонам, когда чертит по бумаге На этой стадии развития он еще не умеет связывать зрительные образы с рисованием. Он получает удовольствие от самих движения, когда водит карандашом по бумаге. В этот период ребенок, как правило, не способен нарисовать чтолибо "реальное". Как отмечают американские исследователи (В. Ловенфильд и др.), "попытки научить ребенка этого возраста нарисовать яблоко равносильны тому чтобы обучить младенца на стадии гуления правильно произносить слова или составлять из них предложения".

Примерно через шесть месяцев после начала стадии каракулей у ребенка возникает возможность зрительного контроля за рисованием. Хотя взрослый сам еще может не видеть качественного различия в рисунках, приобретение контроля над движениями имеет очень важное значение для ребенка. Теперь он познает зрительно то, что делает кинестетически. Большинство детей рисует на этой стадии с большим

энтузиазмом, поскольку координация между зрительным и моторным развитием составляет большое достижение ребенка. Дети бывают настолько захвачены таким рисованием, что иногда сидят, буквально уткнувшись носом в бумагу.

Интересно отметить, что этот тип контроля, как отмечают исследователи, проявляется и в других сферах деятельности. Мать, которая полгода назад не могла заставить ребенка самого застегнуть кофточку , обнаруживает, что теперь он настаивает на том, чтобы сделать это самостоятельно: Любые замечания, отбивающие у ребенка охоту к рисованию каракулей, на этой стадии могут вызвать задержку развития. На всех стадиях развития (речь идет не только о рисовании) наиболее важно для ребенка понимание и поощрение со стороны взрослых.

Вторая стадия этого этапа -- стадия последующей интерпретации (от 2-х до 3-х лет). Она мало отличается от предыдущей по качеству изображения. На этой стадии ребенок начинает давать названия своим рисункам, попрежнему состоящим из каракулей "Это -- папа" или "Я бегу", хотя ни папы, ни самого ребенка обнаружить на рисунках невозможно. Называние каракулей имеет огромное значение, так как здесь можно говорить о появлений нового качества -- изменение в мышлении ребенка. Если раньше ребенок получал удовольствие от движений как таковых , то теперь он начинает связывать свои движения с окружающим его внешним миром. Начинается переход от "мышления в движениях" к "образному мышлению". По мере того, как ребенок рисует, пометки на бумаге начинают приобретать для него зрительное значение, а это в свою очередь влияет на дальнейшее развитие рисования.

В целом на стадии рисования каракулей наиболее важной для ребенка становится возможность создавать линии и формы; овладевать моторной координацией; строить образное отражение окружающей действительности.

Первую стадию изобразительного этапа составляют рисунки с примитивной выразительностью (3-5 лет). Эти рисунки, по словам исследователей, "мимичны", а не "графичны" Пример: рисунок прыгающей девочки, на котором прыгание изображено в виде зигзагообразной линии. Если ребенка спросить через два дня: "Что это такое?", она говорит: "Это забор" (забыла, что изображала).

Вторую стадию составляют схематичные детские рисунки (6-7 лет). Ребенок начинает понимать и практически ориентироваться на то, что прыжки и мимика к изображению никакого отношения не имеют. Ребенок изображает объекты с теми качествами, которые им принадлежат.

В отечественной системе дошкольного воспитания введено систематическое обучение рисованию в детских садах. В результате исследований Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной была установлена еще одна стадия в развитии детского рисования -- рисование по наблюдению. По мнению Н. П. Сакулиной, для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техника рисования. Если К. Бюлер считал, что рисунки по наблюдению есть результат незаурядных способностей, то работы Н. П. Сакулиной и Е. А. Флериной показывают, какую роль в этом играет обучение рисованию.

Однако теперь меняются акценты в оценивании детских рисунков. "Если сто лет назад происходящее в возрасте 7-8 лет усиление реализма рисунка расценивалось как эстетический прогресс, то сегодня многие склонны рассматривать это как упадок, как снижение экспрессивности и смелости детских произведений",-- писал американский ученый Г. Гарднер. Автор не предлагает новой периодизации детских рисунков, он лишь дает старым периодам новые названия: стадию схемы он называет "золотым веком детского рисунка", а стадию формы и линии -- "периодом буквализма".

Периодизация изобразительной деятельности представляет собой единое нормативное представление о развитии детского рисования. Это как бы среднеарифметическая норма. Поэтому важ- ным дополнением к периодизации служат типологические исследования, позволяющие фиксировать типичные варианты развития.

Н. П. Сакулина отмечает, что к 4-5 годам выделяются два типа рисовальщиков: предпочитающих рисовать отдельные предметы (в них преимущественно развивается способность изображения) и склонные к развертыванию сюжета, повествования (у них изображение сюжета в рисунке дополняется речью и приобретает игровой характер). Г. Гарднер пишете "коммуникаторах" и "визуализаторах" Для первых процесс рисования всегда включен в игру, в драматическое

действие, в общение; вторые сосредоточиваются на самом рисунке, рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающей

Это противопоставление можно проследить и дальше. Дети склонные к сюжетно-игровому типу рисования, отличаются живым воображением, активностью речевых проявлений. Их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь опорой для развертывания рассказа. Изобразительная сторона развивается у этих детей хуже, в то время как дети, сосредоточена на изображении, активно воспринимают предметы и создаваемы ими рисунки, заботятся об их качестве. У них преобладает интерес к декорированию изображения, то есть, говоря более обобщенно,. структурной стороне своих произведений.

Зная эти особенности развития изобразительной деятельность взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. Одних он может направлять на плоскость рисунка и показывать другим, как изображение связано с игрой, сказкой драматизацией. При этом взрослый, занимающийся с ребенком, с" может и не быть хорошим рисовальщиком. Если он не умеет рисовать, он может играть с ребенком "на равных". Взрослый просто в силу своего опыта владеет языком изображения лучше, чем ребенок. Он может подсказать ребенку конкретные приемы схематизации.

Какова роль изобразительной деятельности в общем психическом развитии ребенка?

По мнению А. В. Запорожца, изобразительная деятельное подобно игре, позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывает он же, ч1 по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка созд1 ется внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности eU не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок -- одна из таких опор.

Американские авторы (В. Ловенфильд и В. Ломберт Бриттен) считают, что художественное воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Может случиться, отмечают они, что наиболее "примитивная", с точки зрения взрослого, "уродливая" работа может быть более значимой для ребенка, чем прекрасно выполненная или, на

взгляд взрослого, хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Очевидно, что такое изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт -- рисунок.

Отсюда следует необходимость внимательного отношения взрослых к изобразительной деятельности детей: необходимо "помогать детским рисункам", и делать это надо очень грамотно. Точны и справедливы слова, сказанные современными исследователями детского рисунка: "Обучение с прицелом на творчество есть обучение с прицелом на будущее".

Л. С. Выготский любил повторять слова Б. Спинозы: "Никакое большое дело не делается без большого чувства". И в этой связи ценность художественного воспитания не в том, что оно создает знания или формирует навыки, а в том, что оно создает, как подчеркивал Л. С. Выготский, "фон жизни, фон жизнедеятельности... оно расширяет, углубляет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад".

В статье "Предыстория развития письменной речи" Л. С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку. Символ имеет сходство с тем, что он обозначает, знак такого сходства не имеет. Детские рисунки -- символы предметов, так как они имеют сходство с изображаемым, слово такого сходства не имеет, поэтому оно становится знаком. Рисунок помогает слову стать знаком. Как заметила Ш. Бюлер, словесное обозначение в процессе создания детского рисунка перемещается от конца к началу, и в конце концов "оно становится названием, предшествующим самому рисованию". По мнению Л. С. Выготского, с психологической точки зрения, мы должны рассматривать рисунок как своеобразную детскую речь. "Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо". Л. С. Выготский рассматривает детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи.

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, продуктивная деятельность, в том числе и рисование, совершается ребенком с определенным мате-

риалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале ("домик из кубиков и "домик" на рисунке). Продукты изобразительной деятельности -- не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь. Категориальное восприятие (формы, цвета, величины и т.п.) возникает в материальной продуктивной деятельности: ребенок силой материала отделяет от предмета его свойства. Раньше предполагали, что категориальное восприятие возникает через речь, однако название "ложится" на подготовленное продуктивными видами деятельности отделение признака. Ребенок как бы играет красками, рисуя "зеленую корову" или "коричневую траву". Это показывает, что цвет как категория для ребенка начинает уже существовать. Первоначально (до этого) он опредмечен, конкретен, не существует отдельно от предмета. Только благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с этими свойствами на основе эталонов, мер. Как показали исследования Д. В. Запорожца, Л. А. Венгер и др., развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер. Сенсорные эталоны это система звуков речи, система цветов спектра, система геометрических форм, шкала музыкальных звуков и т. д.

Еще одна функция детского рисунка -- функция экспрессивная В рисунке ребенок выражает свое отношение к действительности в нем можно сразу увидеть ,что является главным для ребенка, а что второстепенным, в рисунке всегда присутствует эмоциональный и смысловой центры. Посредством рисунка можно управлять эмоционально-смысловым восприятием ребенка.

Наконец, последнее. Излюбленный сюжет детских рисунков - человек -центр всей детской жизни. Несмотря на то, что в изобразительной деятельности ребенок имеет дело с предметной действительностью, реальные отношения и здесь играют чрезвычайно важную роль. Однако эта деятельность недостаточно выводит ребенка в мир зрелых социальных отношений, в мир труда, в котором участвуют взрослые люди.

Как подчеркивает З. Фрейд, все дети хотят быть большими, эта тенденция чрезвычайно выражена в детской жизни, отсюда развитие игровых форм деятельности. В игре ребенок моделирует такие сферы человеческой жизни, которые не поддаются никакому другому моделированию. Игра ~ такая форма деятельности, в которой дети моделируют смыслы человеческого существования и те формы отношений, которые существуют в обществе. В этом и заключается центр и весь смысл игры. Игра -- это такая форма деятельности, в которой дети, создавая специальную игровую ситуацию, замещая одни предметы другими, замещая реальные действия сокращенными, воспроизводят основные смыслы человеческой деятельности и усваивают те формы отношений, которые будут реализованы, осуществлены впоследствии. Именно поэтому игра -- это ведущая деятельность, она дает возможность ребенку вступить во взаимодействие с такими сторонами жизни, в которые в реальной жизни ребенок вступить не может.

Для того, чтобы осуществить содержательнопредметный анализ деятельности, необходимо ответить на следующие вопросы: Что является предметом ориентации? Чему ребенок научается? В отличие от других видов деятельности в дошкольном возрасте у игры нет своего продукта, это -ориентировочная деятельность в собственном и полном смысле слова. В игре происходит ориентация ребенка в смыслах взрослой серьезной человеческой деятельности. В игре перед ребенком выступает система отношений людей друг к другу. По Д. Б. Эльконину, игра сама в себе содержит свою гибель: из нее рождается потребность в настоящей серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, что становится важной предпосылкой для перехода к учению. Когда возникает такая реальная возможность, игра гибнет.

Помимо игры и изобразительной деятельности, в дошкольном возрасте деятельностью становится также восприятие сказки. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр.

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумятремя качествами, понятными детскому

восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Но в каком же смысле восприятие сказки может быть деятельностью? Восприятие маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. А. В. Запорожцем, Д. М. ДубовисАрановской и др. было выделено специфическое действие для этой деятельности. Это содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия. Б. М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет "живую душу художественного восприятия". Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре Д. Б Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действенному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее, как например, в некоторых сказках Г Х. Андерсена, где есть лирические отступления. Т. А. Репина подробно прослеживала путь интериоризации содействия: у маленьких детей понимание имеется тогда, когда они могут опираться на изображение, а не только на словесное описание. Поэтому первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым Теперь основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности" в которой они реально происходят В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий

Какое влияние сказка оказывает на развитие ребенка7 Выдающийся психоаналитик, детский психолог и психиатр Бруно Бетельхейм написал замечательную книгу "Польза и значение волшебной сказки", где обобщил свой опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Его книга объясняет,

почему сказки оказывают такое большое и положительное влияние на развитие ребенка Б Бетельхейм работал с детьми, имеющими глубокие нарушения в поведении и общении Он считал, что причина этих нарушений -потеря смысла жизни. Чтобы обрести этот смысл, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не -сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Чувство удовлетворенности тем, что ребенок делает, очень важно для него. Чтобы обрести это чувство, нужна помощь взрослого Нет ничего более важного для ребенка, чем тот импульс, который дают ему родители, знакомя его с культурным наследием всего человечества. Пока ребенок еще маленький, это культурное наследие, по мнению Б Бетельхейма, может быть представлено в литературе.

Б Бетельхейм стремился найти ответ на вопрос, каким должно быть литературное произведение, способное помочь ребенку найти смысл в его жизни. Он приходит к выводу, что такое произведение должно завладеть вниманием ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции Словом, это произведение должно задевать все стороны личности ребенка. В добавление к перечисленному, такое произведение должно способствовать повышению уверенности ребенка в себе и в своем будущем По мнению Б Бетельхейма, всем этим требованиям удовлетворяет только народная сказка. Почему же именно она?

Сказка -- произведение искусства Как подчеркивает Б. Бетельхейм, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

С другой стороны, культурное наследие человечества находит свое отражение в сказке, и через сказку оно сообщается ребенку Особенно важна именно народная сказка, потому что она передается из уст в уста, из поколения в поколение Она претерпевает изменения, вносимые очень многими людьми. Но это не просто изменения Они

вносятся рассказчиком, исходя из реакций слушающего Это изменения, которые человек считает для себя наиболее важными Над народной сказкой, по словам Б Бетельхейма, "трудяюя" миллионы людей, отбрасывая неважные детали, прибавляя важные Это делает сказку действительно сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания Именно поэтому в сказках отражены осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека на протяжении всей его жизни, d также показан процесс разрешения этих проблем

Язык сказки доступен ребенку Сказка проста и в то же время загадочна "В некотором царстве, в некотором государстве..." или "В те далекие времена, когда животные умели разговаривать...", и ребенок уже покидает реальный мир и уносится в мир своих фантазий, стимулируемых сказкой. Сказка способствует развитию воображения, а это необходимо для решения ребенком его собственных проблем

Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какимито логическими рассуждениями Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненш важную информацию.

Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. В не все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие. Это очень важно для определения симпатий ребенка, для разграничения добра и зла, для упорядочения его собственных сложных и амбивалентных чувств. Ребенок отождествляет себя с положительным героем. По мнению Б. Бетельхейма,. это происходит не потому, что ребенок хороший по своей природе, а потому, что положение этого героя среди других -- более привлекательно. Таким образом, считает Б. Бетельхейм, сказка прививает добро, а не только поддерживает его в ребенке.

Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых.

Если сравнить сказку с другими литературными произведениями, то станут еще более ярко видны ее несомненные преимущества. Так, например, сравнивая сказку с мифом, Б. Бетельхейм указывает, что миф, несмотря на то, что он также сгусток человеческого опыта и

говорит с нами на языке образов,-пессимистичен, не утешителен, не способствует восстановлению чувства справедливости. Так, миф об Эдипе завершается гибелью двух главных героев. А миф о Ниобее кончается смертью семерых ни в чем не повинных ее детей. Это также не способствует удовлетворению чувства справедливости так необходимого ребенку.

Если сравнить сказку с басней, то последняя тоже менее подходит ребенку. Она несет мораль скорее для взрослого. Так, например, сравнивая басню. "Стрекоза и муравей" и сказку "Три поросенка", Б. Бетельхейм подчеркивает несомненное преимущество сказки перед басней. В басне Стрекоза страдает потому, что она наслаждалась жизнью, когда можно было это делать. Отсюда следует, что ребенок должен усвоить, что этого делать нельзя, а почему, ему понять еще трудно. В сказке же ясна причина, по которой не следует руководствоваться принципом удовольствия, это -- Волк. Кроме того. Муравей басни, с которым ребенок должен отождествлять себя,-- существо недоброе, не умеющее сострадать. Неужели такая мораль должна усваиваться ребенком? -- спрашивает Б. Бетельхейм.

Если сравнить сказку с фантазией, то в пользу сказки можно сказать, что она имеет последовательную структуру с определенным сюжетом, который развивается в направлении благополучного конца. По сравнению с фантазией сказка имеет еще одно преимущество -- в ней все желания, даже самые неблаговидные (так называемые Эдиповы желания), могут быть выявлены, и о них можно говорить, обсуждать с родителями. Фантазии же ребенок открыто высказывать боится.

Б. Бетельхейм сравнивает сказку с рассказом из реальной жизни и приходит к парадоксальному выводу: реалистический рассказ, особенно если в нем есть причинно-следственные объяснения, психологически неправдоподобен для ребенка, потому что он их не понимает. Б. Бетельхейм писал: "Рассказы, действия которых происходят в современном мире, дезориентируют ребенка относительно реальности и вымышленности. Эти рассказы не могут быть созвучны внутреннему миру ребенка, они углубляют пропасть между внутренним и внешним его опытом. Они также эмоционально отделяют ребенка от родителей". По мнению Б. Бетельхейма,

реалистические рассказы информируют ребенка, но не обогащают его так, как это делают сказки.

Кроме того, внутренняя интеллектуальная жизнь возможна только тогда, когда ее содержание прошло через сопереживание другому лицу или персонажу. Всякая сказка -- это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которых ребенок в реальной жизни может не замечать. Действительно, то, чем мы поглощены, мы не замечаем. Надо выйти из ситуации, чтобы посмотреть на нее со стороны.

Формы элементарного труда интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются своеобразные отношения: это отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей. Все эти отношения, возникая в дошкольном возрасте, в дальнейшем продолжают развиваться.

Последний вид деятельности в дошкольном возрасте -- учение. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чемуто учиться. Например, он делает аппликацию и учится вырезать кружочек, взрослый показывает ему, ребенок повторяет. Такое обучение элементарным приемам и действиям, выделяясь из продуктивной деятельности, еще не содержит системы, характерной для усвоения научных понятий, знаний. К концу дошкольного возраста ребенок переходит от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек. Каковы основные тенденции в развитии психических процессов в дошкольном возрасте? Как уже неоднократно подчеркивалось, все психические процессы -- это особые формы предметных действии. В последние годы произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А В Запорожца, Д Б. Эльконина и П. Я. Гальперина позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения

ориентировочной части действия. Как ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной Как осуществляется регуляция действия?

А. Р. Лурия-изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается "умственной" путь, по которому ребенку надо идти На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, "оторвалась" ли ориентировочная часть от исполнительной или нет.

А. В Запорожец, изучая развитие движений у детей, показал, что в самом простом движении у ребенка есть фаза подготовки и фаза реализации. Возникновение фазы подготовки в предметном действии повышает его эффективность. От того, как организована ориентация ребенка, зависит тот или совсем иной результат (это можно видеть на примере восприятия сказки: от изменения композиции сказки можно добиваться различного понимания ее ребенком).

А. В Запорожец показал, что в образовании навыка между ориентировочными и двигательными, исполнительными реакциями имеют место сложные и изменяющиеся отношения На ранних стадиях развития ребенка предварительная ориентировка в ситуации очень незначительно влияет на результаты его действий Дети находят решение путем проб и ошибок. На этой стадии ориентировочные реакции идут вслед за практической, исполнительной деятельностью. На второй генетической ступени решающее значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Ощупывающая рука позволяет ознакомиться с ситуацией и "учит глаз". Глаз аккумулирует ее опыт и получает возможность в дальнейшем выполнять ориентировочную функцию самостоятельно На следующей ступени ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения И, наконец, становится возможной ориентировка не только в пределах воспринимаемой, но и представляемой ситуации

В исследовании Н Н Поддъякова прослежено возникновение ориентировочных действий у детей в экспериментальных условиях. Ребенку была предложена задача с помощью пульта переместить человечка в лабиринте из одного места поля в другое. Ребенок начинал

практически решать эту задачу, у него были правильные и неправильные исполнительные действия По мере повторения задачи действия теряли свой первоначальный характер и превращались в так называемые пробовательные. В этом исследовании было показано, что исполнительные действия превращаются в действия, опробывающие те или иные предметы и ситуацию в целом. Только в тех случаях, когда пробовательное действие приводит к результату, ребенок осуществляет исполнительное действие Действие на глазах экспериментатора распадалось на ориентировочную и исполнительную части Так было выяснено, что ориентировочные, пробовательные действия вырастают из исполнительных актов

Сама ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (или практически действенном), сенсорно-зрительном и умственном В обобщенном виде можно сказать, что в ходе развития ребенка- 1) возникает разделение действия на ориентировочную и исполнительную части; 2) в дошкольном возрасте ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной; 3) сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной части и носит в дошкольном возрасте мануальный или сенсорный характер; 4) ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается. Поэтому, когда мы говорим о развитии восприятия в дошкольном возрасте, мы имеем в виду развитие способов и средств ориентации. В дошкольном возрасте, как показали исследования Л. А Венгера, происходит усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Как показали исследования Д Б. Эльконина, в этом возрасте происходит усвоение эталонов фонем родного языка: "Дети начинают их слышать в категориальном ключе". Эталоны -- это достижение человеческой культуры, это "сетка", через которую мы смотрим на мир. Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход ог субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике

Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (цент-

рации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А В Запорожцу, является изменение видов и содержаний детской деятельности Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Мышление ребенка формируется в педагогическом процессе и очень важно еще раз подчеркнуть, что своеобразие развития ребенка заключается не в адаптации, не в индивидуальном приспособлении к условиям существования, а в активном овладении ребенком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное поисхождение По Мнению А. В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

А. В. Запорожец писал, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастных стадий его развития. Это, скорее, стадии овладевания некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности. Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом одназначно

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению, как показано в экспериментальных исследованиях А В Запорожца, Н. Н. Поддьякова, Л. А Венгера и др., происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец,-- мысленной ориентировкой. Словом, той, которую позднее Н. Н. Поддьяков назвал "детским экспериментированием".

В развитии мышления дошкольника существенную роль играеет овладение детьми способами наглядного моделирования тех или иных явлений (Л. А Венгер, О. М. Дьяченко и др.) Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов

и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А В. Запорожца, первый, "цокольный этаж" общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности -- в игре, конструировании, изобразительной деятельности и других.

В центре сознания вдошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти

При всей важности познавательного развития ребенка его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии (; ценностями, идеалами и нормами общества

А. В Запорожец вместе с Я. З. Неверович показали, что на протяжении развития ребенка меняется место эмоций в общей структуре поведения, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, столь необходимые для совместной деятельности и общения.

На ранней стадии развития эмоциональная коррекция поведения еще несовершенна и имеет запаздывающий характер. Она включается лишь тогда, когда поведение значительно отклоняется от "требуемого курса", а его отрицательные последствия уже получают негативную социальную оценку.

В дальнейшем, по мере того, как побудительная сила социальных мотивов возрастает, совершается переход от запаздывающей к более совершенной -опережающей эмоциональной коррекции действий.

Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в более сложных формах игровой и продуктивной деятельности. Для их выполнения необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот

смысл, какой они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей

В ходе онтогенеза изменяется и структура эмоциональных процессов- в их состав постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, познавательные процессы (воображение, образное мышление, сложные формы восприятия) Эмоции становятся "умными", интеллектуализируются А познавательные процессы приобретают аффективный характер, обогащаются чувством

Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания. А. В. Запорожец подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного для ребенка взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, "служат образцом для аффективного подражания".

Очень важен и стиль руководства взрослого Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели. Излишняя регламентация поведения дошкольника, когда ему отводится роль механического исполнителя отдельных поручений взрослого, расхолаживает ребенка, снижает его эмоциональный тонус, оставляет равнодушным к результатам общего дела

В числе ведущих факторов, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, А В Запорожец называл детский коллектив. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами -- нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

И особенно важно -- там, где процессы ориентации в окружающей действительности начинают определяться общественно выработанными способами ее анализа, общественно выработанными эталонами и нормами.мы имеем дело с личностью. Именно такое общественное по своему содержанию отношение к окружающей действительности формируется в дошкольном возрасте, значит, именно там и тогда начинается личность

Итак, каковы основные психологические новообразования дошкольного возраста?

Д Б Эльконин считал, что это:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир Ж Пиаже показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артификалистское мировоззрение все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы -- результат деятельности людей. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек

Наше совместное с Н. Б. Шумаковой исследование показало, что дети в конце 70-х годов, как и испытуемые Ж. Пиаже в 20-х годах для объяснения явлений природы используют моральные, анимистические и артификалистские причины, солнце движется, чтобы всем было тепло и светло; оно хочет гулять и двигаться и т.д.

С пяти лет начинается настоящий расцвет идей "маленьких философов" о происхождении луны, солнца, звезд. Для объяснения привлекаются знания, почерпнутые из телевизионных программ о космонавтах, луноходах, ракетах, спутниках, даже о пятнах на солнце, но за этим новым содержанием стоит все тот же артификализм. Приведем примеры

Марина К. (7 лет). "Откуда солнце на небе?" -- "Его, наверное, сделали". "Кто?" -- "Я думаю, что его сделали космонавты или летчики". "А луна откуда?" -- "Ее тоже сделали, только космонавты". "Почему только космонавты?" -- "Потому что они могут долететь до луны. Луна выше солнца" "А звезды откуда?" -- "Их тоже сделали космонавты из железа блестящего. Потом они его почистили"...

Гоша С (6 лет 5 месяцев) "Откуда звезды на небе?" -- "Из золотых бумаг Их туда космонавты бросили". .

Андрей О (6 лет 9 месяцев) "Откуда приходят сны?" -- "Это уже трудный вопрос В і олове появляется какоето существо, и там тебе показывает сны, как бы мультфильмы, и они всю ночь снятся"

Миша М. (4 года 3 месяца) "Откуда приходит ветер?" -- "Это трудно очень рассказать Я в новом фильме видел, что мальчик из трубы выдувал".

Катя Е (4 года 4 месяца) "Почему ветер дует9" -- "Потому что деревья качаются" "Откуда приходит ветер9" -- "Потому что в небе сидит человек, и я смотрела фильм, как сидит человек и дует; и снежинки дует".

Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы. Д. Б Эльконин замечает здесь парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей ребенка и высоким уровнем его познавательных потребностей. Когда ребенок приходиг в школу, он вынужден от глобальных, мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка в первые месяцы школьной жизни.

2. Возникновение первичных этических инстанций "Что такое хорошо и что такое плохо" Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими "Красивое не может быть плохим". Нравственное развитие ребенка-дошкольника изучено в экспериментальных исследованиях С. Г Якобсон и др.

3. Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными Преодоление непосредственных желаний определяется не юлько ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип "данного слова"). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4. Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение -- это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконии отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д Б. Эльконину, появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5. Возникновение личного дознания -- возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. Стремление к осуществлению общественно значимой и общественно

оцениваемой деятельности. Если спросить ребенка трех лег "Ты какой9" Он ответит- "Я большой" Если спросить ребенка семи лет:

"Ты какой?", он ответит: "Я маленький".

У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки) Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. 3 года--внешнее "Я сам", 6 лет--личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее

2. Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению.

На основе возникновения личного сознания возникает кризис 7 лет Основная симптоматика кризиса: 1) потеря непосредственности Между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка; 2) манерничание; ребенок что-то из себя строит, что-то скрывает (уже душа закрыта); 3) симптом "горькой конфеты": ребенку плохо, но он старается этого не показать. Возникают трудности воспитанияребенок начинает замыкаться и становится неуправляемым.

В основе этих симптомов лежит обобщение переживаний У ребенка возникла новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет. Возникновение внутренней жизни -- чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни.

Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Ребенок должен вступить в отношения с обществом как с совокупностью людей, осуществляющих обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. В наших условиях тенденция к ней выражается в стремлении скорее пойти в школу. Нередко более высокую ступень развития , которой ребенок достигает к семи годам , смешивают с проблемой готовности ребенка к школьному обучению. Наблюдения в первые дни пребывания ребенка в школе показывают, что готовности к обучению в школе у многих детей еще нет

Д. Б Эльконин, много лет проработавший учителем начальных классов, вспоминал, как ребенка в первом классе на первом уроке просили нарисовать 4 кружочка, а затем раскрасить три -- желтым и один -- синим. Дети красили разными цветами и говорили- "Так красиво". Это наблюдение показывает, что правила еще не стали правилами поведения ребенка; с такими детьми надо еще работать, приводить к соответствующему школьному виду.

Другое наблюдение: после первых уроков учитель не задает задание на дом. Дети говорят: "А уроки?" Это показывает, что уроки важны для них, так как ставят в определенное отношение к окружающим Еще одно наблюдение: перемена в школе Учитель -- "гроздь винограда", ученику обязательно нужно дотронуться до учителя Это остатки прежних отношений, прежних форм общения.

Однако школа -- это особое учреждение, это общественное учреждение, где, по словам Гегеля, дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего. Это преобразование души и есть в собственном смысле слова воспитание.

Симптомом, рассекающим дошкольный и младший школьный возрасты, становится "симптом потери непосредственности" (Л. С Выготский): между желанием чтото сделать и самой деятельностью возникает новый момент -ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности Это -- внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности- удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает эмоционально-смысловая ориентировочная основа поступка. Согласно взглядам Д Б Эльконина, там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст. Диагностика этого перехода -- одна самых актуальных проблем современной возрастной психологии. этой проблеме непосредственно примыкает проблема готовности ребенка к школьному обучению. Исследования Н. И. Гуткиной Е. Е. Кравцовой, К. Н. Поливановой, Н. Г. Салминовой и многие других психологов посвящены подробному анализу этого сложно феномена. Л. С. Выготский говорил, что готовность к школьному обучению формируется в ходе самого обучения- До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор

еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучени складывается к концу первого полугодия первого года обучения .школе.

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрастет однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения, включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу -- никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню уменийи навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как же диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д. Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения -- как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли?-- Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения -- важный признак готовности.

Под руководством Д. Б. Эльконина был проведен интересный эксперимент. Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными. Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовятся к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час- Дети поменьше некоторое время продолжают перекладывать спички, а потом начинают чтото строить. Самые маленькие привносят в эти занятия свою собственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: "Давай договоримся, вот эту кучку спичек сделаем и все". И более старший ребенок продолжал эту однотонную, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: "Я уйду, а Буратино останется". Поведение ребенка менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз

осуществлять это действие с замещающим звеном, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

Итак, за выполнением правила, считал Д. Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не заключало в себе системы отношений со взрослым, то никто бы никогда этих правил не выполнял. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает "вращиваиие" социального правила, подчеркивал Д. Б. Эльконин, однако специальной системы формирования внутренних правил в современной системе дошкольного воспитания не предусмотрено.

Переход к системе школьного обучения -- это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов (Л. С. Выготский). Ребенок должен, вопервых, научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какието ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Вовторых, для усвоения основ научного мышления ребенку необходимо понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной.

Ж. Пиаже выделил две важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Первая касается перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Он осуществляется благодаря формированию операций; а операция -- это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и координированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования с предметами.

Как мы уже неоднократно отмечали, действие человека характеризуется сложным взаимоотношением ориентировочной и исполнительной частей. П. Я. Гальперин подчеркивал, что характеристика действия только по его исполнительной части

недостаточна. Это замечание, прежде всего относится к Ж. Пиаже, так как он, говор о действии, не выделяет в нем психологическое и предметное содержание.

Под руководством П. Я. Гальперина были проведены исследо вания, которые позволили раскрыть процесс перехода отдошкольного к началам школьного мировоззрения. Как известно, мышление дошкольника характеризуется отсутствием представления об инвариантности. Проведем, вслед за Пиаже, простой эксперимет. Перед ребенком на столе ставятся два одинаковых сосуда, до одной и той же высоты наполненные окрашенной жидкостью. Уже четырех-шестилетние дети признают, что количество жидкости в двух сосудах одинаково. После этого из одного большого сосуда жидкость периливают в два маленьких (уровень жидкости в них выше чем в исходном сосуде) и ребенка спрашивают, будет ли в дву маленьких сосудах вместе жидкости столько же, сколько в больше сосуде. Обычно дети четырех-шести лет не признают равенств (инвариантности). Они отчетливо видят, что уровень воды в большом сосуде ниже, чем в маленьких и поэтому делают вывод, что в нем должно быть меньше жидкости. Иногда дети отмечают, что имеется два маленьких сосуда, значит и жидкости в них больше Даже в шесть-семь лет некоторые дети думают, что количестве жидкости не сохраняется при переливании, если различия в уровня очень ярко выражены. Только в семь-восемь лет ребенок признает сохранение количества. Ж. Пиаже связывал исчезновение этого феномена с формированием операций.

Исследования, выполненные под руководством П. Я. Гальперина, показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. Для того, чтобы преодолеть непосредственное отношение к действительности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить их между собой.

В исследовании было осуществлено обучение детей применена к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделять соответствующий параметр и на этой основе сравнить объекты между собой. Оказалось, что после того, как выделение отдельных параметров было сформировано, феномены Ж. Пиаже исчезали. Качественный изменения происходили не только в сфере мышления, но и в речи воображении, памяти и даже восприятии детей.

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления -- это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности. Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте ребенок осваивает общественно выработанные способы употребления предметов, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту он овладевает общественно выработанными способами познания предметов. Эта сфера средств человеческой познавательной деятельности до сих пор была мало изучена, и особая заслуга П. Я. Гальперина состоит в том, что он показал, какое огромное значение имеет овладение средствами познавательной деятельности, чем углубил концепцию Л. С. Выготского.

Второй феномен, описанный Ж. Пиаже,-- феномен эгоцентризма, или центрации. Для того, чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центрации к децентрации. Центрация означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центрации, Д. Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, то есть в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма". Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций. Эта гипотеза была проверена в исследовании В. А. Недоспасовой.

В этом эксперименте был использован модифицированный тест К. Берта и Ж. Пиаже о трех братьях (было три брата: Миша, Петя и Слава. Сколько братьев у Миши, у Пети, у Славы?). Ребенку (Слава) предлагали условно стать Мишей, затем Петей и ответить на этот вопрос с позиции каждого из детей. Через подобную "условнодинамическую" позицию ребенок приходил к пониманию

объективных отношений. В исследовании В. А. Недоспасовой ребенок условно принимал на себя роль каждого из трех братьев и постоянно принимал во внимание, как выглядит ситуация с точки зрения других братьев. В этом эксперименте можно было видеть процесс преодоления центрации. Как и в игре, ребенок условно принимает на себя роль другого, но в то же время постоянно ориентируется на поведение партнера (например, "доктор" учитывает позицию "пациента"). Благодаря децентрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Децентрация формируется таким образом, сначала образуется много центраций, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки зрения без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем три линии развития.

1 -- линия формирования произвольного поведения,

2 -- линия овладения средствами и эталонами познавательно деятельности,

3 -- линия перехода от эгоцентризма к децентрации. Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка школьному обучению.

К этим трем линиям, которые были проанализирован Д Б Элькониным, следует добавить мотивационную готовность ребенка к школьному обучению. Как было показано Л. И. Божович, ребенок стремится к функции ученика Так, например, во время "игры в школу" дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, старшие дошкольники предпочитают роли учеников, та" как эта роль кажется им особенно значимой.

3. Младший школьный возраст.

Как пишет В. В Давыдов, младший школьный возраст -- это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще но посещали школу, его не было и у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования. Появление этого возраста связано с введением системы всеобщего и обязательного неполного и полного среднего образования. Содержание среднего образования и его задачи еще окончательно не определились, поэтому

психологические особенности младшего школьного возраста как начального звена школьного детства также нельзя считать окончательными и неизменными. По мнению В В Давыдова, можно говорить лишь о наиболее характерных чертах этого возраста.

Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах Д Б Эльконина, В. В. Давыдова, их сотруднков и последователей (Л И Айдарова, А. К Дусавицкий, А. К. Маркова, Ю. А. Полуянов, В. В. Репкин, В. В Рубцов, Г. А. Цукерман и др.) Основные идеи этих ученых представлены в данном параграфе.

До сих пор речь шла о предпосылках перехода ребенка к школьному обучению, но что же происходит, когда ребенок приходит в школу7 Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, как подчеркивал Д. Б. Эльконин. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений "ребенок -- взрослый" и "ребенок -- дети". Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка зависит от внутрисемейной гармонии.

В школе возникает новая структура этих отношений. Система "ребенок -взрослый" дифференцируется:

ребенок -- учитель

ребенок -- взрослый

ребенок -- родители

ребенок -- дети

Система "ребенок -- учитель" начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям Б. Г Ананьев, Л И Божович, И. С Славина показали это экспериментально Хорошее, "пятерочное" поведение и хорошие отметки -- это то, что конституирует отношения ребенка со взрослыми и сверстниками. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка- "Как ты учишься9" Система "ребенок -- учитель" становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий:

ребенок - учитель

ребенок - родители

ребенок -- сверстники

" Впервые отношение "ребенок -- учитель" становится отношением "ребенок -- общество" В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип "все равны перед законом". В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир). В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу -- это приведение человека к общественной норме. В школе закон общий для всех Д. Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у учителя есть "любимчики", то ореол учителя падает В первое время дети стараются строго следовать указаниям учителя Если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то правило разрушается изнутри Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции тою, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Появляются "ябеды".

Ситуация "ребенок -- учитель" пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо,- значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо

Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной деятельностью.

Как характеризовать учебную деятельность? Обычно говорят, что это деятельность по усвоению знаний. Но это недостаточная характеристика. В игре ребенок тоже усваивает знания (дидактические игры, например) В дошкольном возрасте усвоение -- косвенный продукт какойто другой деятельности. Учебная деятельность -- это деятельность, непосредственно направленная на усвоение науки и культуры, накопленных человечеством Эти предметы не даны как кубики, с которыми можно манипулировать. Все они абстрактны, теоречичны. Предметы науки и предметы культуры -- это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет. Учебная деятельность должна быть сформирована. Так же, как человек должен уметь трудиться, он должен уметь учиться Чрезвычайно важной проблемой является умение учиться самому. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы -- прежде всего ребенка надо научить учиться. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Мотив к общественно необходимой деятельности хотя и остается как общий мотив, но побуждать к учению должно то содержание, которому ребенка учат в школе, считал Д Б. Эльконин. Необходимо сформировать познавательную мотивацию

Формирование такой познавательной мотивации чрезвычайно тесно связано с содержанием и способами обучения. При традиционных способах обучения формирования познавательной мотивации может и не быть. Превращение деятельности, которая еще не является учебной, в учебную в качестве одной из предпосылок имеет изменение мотива. К сожалению, в школе обычно работают методами внешних побуждений, и в качестве внешней побудительной силы выступает отметка --"в школе возникает система принуждения. Действительная мотивация будет иметь место тогда, когда дети будут мчаться в школу, где им будет хорошо, приятно, содержательно, интересно Для этого требуются коренные и радикальные изменения содержания обучения в школе. Это было осуществлено в 60-70х годах в экспериментальных школах под руководством Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова

Что такое учебная деятельность? Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Кажется, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки Но какие предметы подвергаются изменению со стороны самого ребенка9 Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок

сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем я стал" Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самое главное в учебной деятельности -- это поворот человека на самого себя: стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом каждый день, каждый час Оценка собственных изменений, рефлексия на себя -- собственный предмет учебной.деятельности. Именно поэтому вся. чая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка -- определенная форма оценки. Ш. Амонашвили организовал экспериментальное обучение без отметок. Обучение без отметок -- не есть обучение без оценок. Оценка всегда есть и должна быть как можно более развернутой. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

Какова же структура учебной деятельности? В структуру учеbной деятельности входят:

Учебная задача -- это то, что ученик должен освоить.

Учебное действие -- это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученика должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.

Действие контроля -- это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.

Действие оценки -- определение того, достиг ли ученик результата или нет.

В какой форме осуществляется учебная деятельность? Учебная деятельность не дана ребенку с самого начала, ее нужно построить. На начальных этапах она осуществляется в форме совместном деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий я раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель "действует руками ученика". Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и "руки учителя" -- это его

интеллект. Учебная деятельность -- это такая же предметная деятеяьность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина). Процесс развития учебной деятельности -- это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев.

Деятельность, первоначально разделенная между участниками. выступает сначала как основа для формирования интеллектуальной активности, а затем становится формой существования новой психической функции. Высшие психические функции, согласно Л. С. Выготскому, происходят из совместной деятельности, из формы коллективных взаимоотношений и взаимодействий. "Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры",-- писал Л. С. Выготский. Таким образом, совместная деятельность -- необходимый этап и внутренний механизм деятельности индивидуальной. Взаимные отношения при распределении деятельности и взаимном обмене способами действий составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности индивида. Но как же строится эта совместная деятельность там, где отношения "ребенок -- учитель" и "ребенок -- ребенок" дифференцировачись? Какое значение имеет сотрудничество и взаимодействие детей ц "аде развития учебной деятельности?

Г. А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования служило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих детей, основная его задача -организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе дети занимались традиционным фронтальным методом, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ребенку. Были получены экспериментальные данные о том, что дети, работающие в форме совместной работы в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, т.е. у них более

успешно формируются рефлексивные действия, по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом.

Вывод о том, что учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем, согласуется с мнением Пиаже, который в общении индивида выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям "ребенок -- взрослый". В группе сверстников, отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым (какими бы демократичными они не были) -- иерархические и несимметричные. Пиаже утверждал, что такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. Только благодаря разделению точек зрения равных ребенку лиц -- сначала других детей, а позднее, по мере взросления ребенка, и взрослых, подлинная логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, логический и нравственный реализм

Г. А. Цукерман выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослыми и так же, как и сотрудничество со взрослым, является необходимым условием психического развития ребенка. В отношениях ребенка и взрослого неизбежно разделение функции: взрослый ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Так, любое действие ребенок совершает сначала со взрослым, постепенно мера помощи взрослого уменьшается и сходит на нет, тогда действие интериоризируется, и ребенок начинает выполнять его самостоятельно. Возникает замкнутый круг: без взрослого ребенок не может освоить новое действие, но при соучастии взрослого не может полностью освоить действие, поскольку некоторые компоненты действия (контроль и оценка) так и остаются за взрослым. Поэтому помощь взрослого недостаточна для интериоризации всех аспектов предметных действий. Замечено, что дети часто делают ошибки в действиях, вроде бы сформированных (содержательная помощь учителя им не нужна), легко могут найти и исправить эти ошибки, но только при побуждении со стороны взрослого. Г. А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель -- центр учебной ситуации, за ним остается контроль и "последнее

слово", то есть учебные действия не интериоризуются учениками полностью.

Кооперация со сверстниками воздействует на процесс интериоризации иначе, чем кооперация со взрослым. Г. А. Цукерман рассматривает кооперацию со сверстниками как опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе со взрослым и полностью самостоятельным интрапсихическим концом формирования.

При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольнооценочных действий и высказываний. Г. А. Цукерман сравнивала результаты обучения в экспериментальном классе (коллективное обучение) и в контрольном (фронтальное). Задание заключалось в том, чтобы придумыватьслова на определенное орфографическое правило. В экспериментальном классе работали парами: двое придумывали слова для двух своих соседей, затем обменивались заданиями. Каждый ученик выполнял и свою, и учительскую часть работы (составлял орфографическое задание, проверял, оценивал работу других учеников, объяснял, выслушивал объяснения и проч.), побывал и в учительской, и в ученической позиции. Таким путем дети осваивали не только операциональный состав действий, но и их смыслы и цели, осваивали учебные отношения. Контрольный класс работал проблемным методом -- учитель организовывал дискуссию, то есть создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали и проверяли решение конкретных орфографических задач, поощрял самостоятельность, пытался создать атмосферу интеллектуального равноправия. Однако экспериментальный класс показал лучшие результаты при проверке, чем контрольный. Особенно продвинулись так называемые "средние" ученики. Цукерман объясняет это тем, что указанная группа детей освоила операциональные действия раньше, а в результате коллективного обучения освоила контроль.

При качественном анализе взаимодействий детей Г. А. Цукерман выделяла две характеристики этой деятельности.

1. Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, "запускает", а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, направляет, контролирует, оценивает и проч.). При этом дети обращаются к

учителям очень редко -- в крайних ситуациях. Таким образом меняются отношения "ученик -- учитель": дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка прежде всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

2. Обращенность детей не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий. В этой работе взаимодействие детей строилось в форме "ситуация педсовета": дети-учителя в разных классах, они обсуждают между собой, на какие правила дать задания тому или другому классу. Отмечается высокий мотивационный уровень участников кооперации. Особенно это видно по слабым ученикам -- они становились активными и заинтересованными.

Г.А. Цукерман анализировала взаимодействия детей и их особенности с точки зрения их влияния на психическое развитие в процессе генетико-моделирующего эксперимента.

Ее исследования продемонстрировали необходимость кооперации со сверстниками для формирования контрольнооценочных действий ребенка. На ранних этапах освоения действия ребенку необходима помощь взрослого, по мере освоения действия часть его ребенок начинает выполнять самостоятельно. Однако такие компоненты действия, как функции контроля и оценки, остаются за взрослым и не передаются ребенку во всей полноте. Чтобы освоить эти действия, ребенок должен встать на позиции взрослого, а это возможно только при кооперации с другим ребенком, сверстником. Таким образом, взаимодействие детей -- существенное условие интериоризации действий , их перехода от взрослого к ребенку. И все же проведенные исследования оставляют неясным, каково влияние кооперации со сверстниками на развитие мышления ребенка.

В. В. Рубцов на основе экспериментальных исследований заключает, что кооперация со сверстниками и координация точек зрения -- основа происхождения интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Основой для выделения и усвоения содержания интеллектуальной структуры является перераспределение деятельности. При этом ребенок обращается к

организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер предметных преобразований для участников общей работы. Необходимость перераспределения возникает при появлении противоречия между способом организации совместной деятельности и продуктом этой деятельности, не соответствующим требованиям задачи. Перераспределение вынуждает искать новые способы совместной работы. Используемый метод обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления, благодаря чему можно исследовать формирование мышления.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. В этом и состоит цель обучения. Цель обучения -- изменить ученика.

Г. А. Цукерман проанализировала психологопедагогические условия возникновения у ребенка умения учиться. Она показала, что при научной организации учебной деятельности, при специальном конструировании учебных предметов ребенок в младшем школьном возрасте овладевает не только общими способами действий с понятиями, но и общими для всех участников совместной деятельности способами взаимодействия. По ее предположению, "специфика учебного взаимодействия состоит в появлении учебной инициативы школьника, который сам указывает взрослому на противоречия между условиями поставленной взрослым задачи и теми способами действия, которыми располагает ребенок". Ею разработаны принципы построения учебных предметов, благодаря которым дети овладевают не только содержанием, но и, что особенно важно, формой учебной деятельности.

Как связаны между собой учебная деятельность и другие виды деятельности младших школьников?

Учебная деятельность и игра. В дошкольном возрасте учебная деятельность не является ведущей. Во взаимоотношении игры и учебной деятельности в дошкольном возрасте доминирующее значение имеет игра. В дошкольном возрасте возникает своеобразная форма учебной деятельности: учение в дидактической игре. В ней выделяется отдельная учебная задача. Неправильно думать, что игра в школьном возрасте полностью теряет свое значение, она сохраняется, но происходят значительные изменения в характере самой игровой

деятельности. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту возрастает значение игры с достижением известного результата (спортивные игры, интеллектуальные игры). Значение игры долго недооценивалось в психологии детей школьного возраста в связи с тем, что она носит скрытый характер: происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. В школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя деятельностями: игра начинает подчиняться учебной деятельности. Известны примеры этому. В своих воспоминаниях В. Вересаев писал, что, когда ему приходилось заучивать неправильные латинские глаголы, он пытался их обыгрывать. Глаголы представлялись ему военными бастионами, и он повторял их до тех пор, пока они не рушились. От этого ему становилось легче жить!

Психологически это понятно. Человеческие действия часто направлены на очень отдаленные результаты и имеют очень отдаленную мотивацию. И в учебе, и в труде это очень трудно для взрослого, тем более для маленького ребенка. Формы игровой деятельности позволяют сделать смысл вещей более явным для ребенка. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и подсобное, но все-таки существенное значение. Она позволяет овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Учебная деятельность и труд. В связи с перестройкой школы этот вопрос приобретает исключительную важность. Участие детей в формах трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе -- формализм. Ребенок как будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Однако это знание не применяется на практике. Когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то прибегает обычно к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности применения этих знаний на практике.

Л. И. Божович подчеркивала большое значение труда для формирования личности школьника. Задача школы заключается не только в том, чтобы дать определенное количество знаний. Нужно воспитать ребенка в нравственном отношении. Школа пытается сформировать нравственные качества в ходе учебной деятельности.

Учебная деятельность сама по себе не может полностью обеспечить формирование этих качеств, она не имеет для этого блаюприятных условий. В труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме. В труде более ощутимо выступает необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Можно ли диагностировать сформированность учебной деятельности у младшего школьника?

Л. В. Берцфаи провела исследование, в котором была модифицирована методика Н. Н. Поддъякова. Ребенку предлагали лабиринт, в котором по определенной траектории нужно было провести фигурку человечка. Лабиринт был соединен с пультом, на котором размещены четыре кнопки, позволяющие двигать фигурку вверх (1) , вниз (2) , вправо (3) , влево (4) . В первой серии перед ребенком ставилась практическая задача, и ребенок достигал цели путем практических проб. После того, как ребенок три раза безошибочно достигает цели, лабиринт заменяется другим, и ребенок снова начинает ошибаться. Ребенка просят вести столько раз, сколько надо, чтобы без ошибок он мог провести фигурку через любой лабиринт. Для достижения такого результата понадобилось около 251 пробы и 33 минуты. Во второй серии ставилась "учебная" задача. Ребенку предлагали первый лабиринт. Он ошибался. Ему говорили:

"Ты не можешь это сделать", забирали лабиринт, оставляли чистую модель, экспериментатор предлагал ребенку поучиться, и испытуемый устанавливал значение кнопок. Экспериментатор снова ставил лабиринт, испытуемый работал, но ошибался. Экспериментатор опять убирал лабиринт, ребенок вновь работал с моделью. Эффективность выполнения заданий оказалась выше: затраченное время -- 20 мин, а количество проб -- 101. Почему эффективность оказалась выше? Перед испытуемыми во второй серии стояла иная задача. Если при решении практической задачи ребенок главным образом ориентировался на порядок нажимов, а порядок все время менялся, то во второй серии ребенок ориентировался на систему функциональных отношений, от которой этот порядок зависит. Изменение ориентации с практического результата на получение

познавательного результата является максимально эффективным. Это исследование представляет собой модель учебной ситуации. К сожалению, в школе господствует прагматический подход с ориентацией на результат действия. Предметом усвоения при решении учебных задач является ориентация на способ действия, который позволяет ребенку раскрыть систему взаимоотношений между отдельными сторонами действительности.

Учебная деятельность направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, подчеркивал Д. Б. Эльконин. Эти способы -- важные орудия самостоятельной умственной деятельности, они делают доступными каждому результаты работы гениев.

Каковы же психологические новообразования возраста?

В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, вопервых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Вовторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. К сожалению, в школе мало учат приемам запоминания.

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенкадошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определенной задаче Молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребенок при восприятии нового объекта. Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребенка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для того, чтобы ребенок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются тысячелетиями: необходимо указкой вести взор ребенка за собой. Мало иметь наглядный материал, нужно научить его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются

рассматривать объекты, без этого интеллектуальные изменения не могут произойти.

Учебная деятельность предъявляет очень большие требования и к другим сторонам психики ребенка. Она способствует развитию воли. В дошкольном возрасте произвольность выступает лишь в отдельных случаях. В школе вся деятельность по своему характеру является произвольной. Любая попытка превратить учебное дело в развлекательное является ложной. Учение всегда требует известной внутренней дисциплины. К. Д. Ушинский указывал на опасность развлекательной педагогики. Школа создает близкие цели -- это оценка знании; но основной смысл учения -- подготовка к будущей деятельности -- требует высокой степени произвольности.

В этом возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах. Эмоциональные переживания приобретают более обобщенный характер.

Наиболее существенные изменения можно наблюдать в области мышления, которое приобретает абстрактный и обобщенный характер. Выполнение интеллектуальных операций маленькими школьниками связано с трудностями. Вот несколько примеров описанных разными психологами достоверных фактов.

Для ребенка представляет большие трудности анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребенка спрашивают, сколько слов в предложении: "Ваня и Петя пошли гулять", ребенок отвечает: "два" (Ваня и Петя). А. Р. Лурия и Л. С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребенка как стекло, через которое видно чтото, но самого стекла (слова) не видно. (Факты описаны С. Н. Карповой).

Представления о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величину и количество. Когда младшему школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребенок указывает на 2 больших. (Подобные факты описаны П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и др.).

Определение понятий. Ребенка спрашивают, что такое плод? Для маленьких детей это то, что едят и что растет. Для школьника -- часть растения, содержащая семя. Вначале младшие школьники мыслят подошкольному, ребенок исходит из непосредственной практической значимости явления, не принимает во внимание генезис этого явления, а именно это является решающим для определения научных понятий.

В школьном возрасте формируется новый тип мышления (В. В. Давыдов).

Учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дается система научных понятий. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий -- основой наук. Система научных понятий создавалась в течение тысячелетий. То, что человечество создавало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. Эта задача потрясающе трудна! Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т.д.). В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. Л. С. Выготский выделил в качестве основной проблемы возрастной психологии проблему соотношения обучения и психического развития. Ей он придавал принципиальное значение. Хорошо известны слова Л. С. Выготского: "Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий".

Таким образом, младший школьный возраст -- возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Вспомним параллелограмм развития памяти по Леонтьеву. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л . С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя.

Итак, основные психологические новообразования младшего школьного возраста составляют:

Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя.

Осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Структура и динамика развития ребенка в дошкольном возрасте.

Игра как ведущий тип деятельности ребенка дошкольника.

Изобразительная деятельность и ее роль в развитии ребенка.

Восприятие сказки и ее развивающее значение.

Показатели психологической зрелости ребенка и проблема готовности к школьному обучению.

Младший школьный возраст, его структура и динамика.

Роль сверстника в психическом развитии младшего школьника.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Соберите детские рисунки и проанализируйте динамику их развития на протяжении дошкольного возраста.

Сравните систему сенсорного воспитания дошкольника М. Монтесори А. В. Запорожца -- Л. А. Венгера.

Пронаблюдайте и опишите проблемы, возникающие в первые дни пребывания ребенка в школе.

ЛИТЕРАТУРА

Дусавицкий А. К. Дважды два-икс. М., 1985. Генезис сенсорных способностей//Под ред. Л. А. Венгера. М., 1976.

Гуткчна Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Дьяченко О. М. Развитие воображения у дошкольников. М., 1996.

Запорожец А. В. Избр. психологические труды в двух томах. М., 1986.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе, М., 1991.

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. М., 1992.

Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста// Под. ред. Д. Б. Элькина, А. Л. Венгера. М" 1988.

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста// Пол. ред. А. В. Запорожца, Я. 3. Неверович. М., 1986.]

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

Сенсорное воспитание дошкольников//Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1961

Хрестоматия по детской психологии//Под ред. Г. В. Бурменской. М., 1996.

Цукерман Г. П. Виды общения в обучении. Томск, 1993.

Элькончн Д. Б. Избр. психологические труды. М., 1989.

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

Глава IX. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ В СВЕТЕ РАЗНЫХ КОНЦЕПЦИЙ..

1. Влияние исторического времени.

Подростковый возраст обычно характеризуют как переломный, переходный, критический, но чаще как возраст полового созревания. Л. С. Выготский различал три точки созревания: органического, полового и социального. У шимпанзе точки органического и полового созревания совпадают, оно наступает примерно в 5 лет, когда у этих человекообразных обезьян заканчивается детство. У человека в истории развития общества точки полового и социального развития совпадали, и это отмечалось обрядом инициации, тогда как органическое созревание наступало обычно еще через несколько лет. У современного ребенка все линии развития разошлись. Теперь мы наблюдаем сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время -социальное. Это расхождение и обусловило возникновение подросткового возраста.

Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст возник в XIX веке, когда контроль родителей за развитием ребенка продолжился вплоть до брака. В настоящее время в развитых странах мира этот период жизни имеет тенденцию к

постепенному увеличению. По современным данным он охватывает почти десятилетие -- от 11 до 20 лет. Но еще в ЗОх годах нашего века Л. Л. Блонский писал, что российским детям еще предстоит завоевать подростковый период. Он был убежден, что это позднее, "почти на глазах истории происшедшее приобретение человечества".

Л С. Выготский также подходил к подростковому периоду как к историческому образованию. Как и Л. П. Блонский, он считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст -- это самый неустойчивый и изменчивый период, который отсутствует у дикарей и при неблагоприятных условиях "имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости".

В 20-30-х годах в России был собран и проанализирован большой фактический материал, характеризующий отрочество в разных социальных слоях и группах (среди рабочих, крестьян, интеллигенции, служат щих, кустарей), у подростков разных национальностей и у беспризорных. Много интересного содержится в работах Н А. Рыбникова, В. Е. Смирнова, И А. Арямова и др. Обобщая эти работы Л. С. Выготский пришел к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном социально-классовой принадлежностью подростка Он писал "Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте Теперь по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев".

Во второй половине XX века французский психолог Б Заззо также изучала подростков из различных социально-экономических слоев общества, чтобы выявить их личные представления о продолжительности подросткового возраста. Б. Заззо показала, что начало отрочества почти все они относят к 14 годам, связывая его с половым созреванием Однако представления о сроках его окончания расходятся. Рабочие и низкоквалифицированные служащие считают, что их отрочество закончилось в 19 лет, инженерно-технические

работники отодвигают этот срок до 20 лет, предприниматели и лица свободных профессий -- до 21 года. Таким образом, субъективная средняя продолжительность отрочества колеблется в зависимости от социального положения и длительности образования в целом от 4 до 7 лет.

В России за короткий исторический период произошли глубокие изменения в разных сферах жизни, которые оказали влияние на развивающуюся личность В результате на глазах одного поколения проявлялись существенные изменения общей направленности личности подростка. Это было хорошо показано в работе Н Н. Толстых, которая изучала отношение подростков к будущему, Сопоставляя свои данные, полученные в результате обследований школьников с третьего по восьмой классы, с результатами исследований Л И. Божович и Н. И Крылова, также посвященные изучению отношения к будущему у детей различных возрастов,

Н. Н. Толстых обнаружила интересный факт, касающийся грани подросткового возраста. В исследованиях Л. И Божович, которые проводились в середине 50-х годов, переломный момент в представ лении о будущем наблюдался у учащихся восьмого и девятого классов те в 15 лет Десятилетие спустя исследования Н. И. Крылова показали, что профессиональная направленность школьников, выбор будущей профессии становится актуальным для юношей и девушек только 16-17 лет. В начале 80-х Н. Н. Толстых отмечает время яркого перелома в отношении к будущему на рубеже шестого и восьмого классов, что примерно соответствует возрасту 13 лет Такое расхождение результатов можно объяснить изменением в социальной ситуации развития поколений Это еще раз подтверждает историческую и социальную обусловленность развития личности и отсутствие стабильных границ подросткового возраста.

По отношению к подросткам, их психическому развитию и судьбе, помимо социальной ситуации, существенное значение имеют особенности исторического времени, в котором проходит их жизнь В кризисный период развития российского общества известный московский учитель А Тубельский пишет в "Общей газете" "Старшие поколения -- те, кому за 20, за 30 и больше, росли с идеалами и жизненными ценностями Их можно было принимать или не принимать, но они были И на этой основе каждое поколение так или

иначе определяло свое будущее Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги9 Накормить, одеть, дать образование помочь поступить в институт Зачем, ради чего; как жить дальше -- на эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11-16 летних"

2. Классические исследования кризиса подросткового возраста.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста Многие из рассмотренных ранее концепций детского развития вновь приходят в столкновение и проявляют себя в области психологии подростка. Поскольку черты отрочества и юности, по признанию самих исследователей, не выявлены, скомканы и бедны у детей из пролетарской среды, а чистое, полное и развернутое протекание этого периода развития можно наблюдать только у детей образованных слоев общества, то наиболее яркие психологические концепции подросткового возраста строились на основе изучения буржуазного подростка начала века -- "подростка в идеале". Рассмотрим их. Это позволит обрисовать круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к этому возрасту, его симптоматику, увидеть стабильное и исторически изменчивое в психологии подростка, различить феномены и их интерпретацию в разных научных концепциях, лучше уяснить подход к проблеме подросткового возраста, который намечается в русле культурно-исторической теории Л С Выготского.

В соответствии с теорией рекапитуляции Ст Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества Это промежуточная стадия между детством -- эпохой охоты и собирательства и взрослым состоянием -- эпохой развитой цивилизации По мнению Ст Холла, этот период воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни Его представление о "бунтующем" отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло в психологию.

Ст Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих

этому возрасту У подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруистичностью, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность -- в умственное равнодушие, страсть к чтению -- в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству в любовь к рутине, увлечение наблюдениями -- в бесконечные рассуждения Ст Холл по праву назвал этот период периодом "бури и натиска" Содержание подросткового периода Ст Холл описывает как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает "чувство индивидуальности"

Двухтомная монография Ст Холла о подростковом возрасте впервые была опубликована в 1904 году и с тех пор многократно переиздавалась Его называют отцом психологии переходного возраста, так как он первый предложил концепцию, объясняющую данное явление, и очертил круг проблем, связанных с этим возрастом Представления Ст. Холла о переходности, промежуточности данного периода развития, о кризисных, негативных аспектах этого возраста и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста

Другой крупный исследователь подросткового возраста, немецкий философ и психолог Э Шпрангер в 1924 г выпустил книгу "Психология юношеского возраста", которая не потеряла своего значения до сих пор Э Шпрангер рассматривал подростковый возраст внутри юношеского, границы которого он определял 13-19 годами у девушек и 14-21 годами у юношей Первая фаза этого возраста -- собственно подростковая -- ограничивается 14-17 годами Она характеризуется кризисом, содержанием которого является освобождение от детской зависимости

Э Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию подросткового возраста Подростковый возраст, по Э Шпрангеру, это -- возраст врастания в культуру Он писал, что психическое развитие есть врастание индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи Обсуждая вопрос о том, всегда ли подростковый возраст является периодом "бури и натиска", Э Шпрангер описал три типа развития отрочества

Первый тип характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое "Я" Второй тип развития -- плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности Третий тип представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины

Главные новообразования этого возраста, по Э Шпрангеру, открытие "Я", возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентации, мировоззрения подростков

Э Шпрангер попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека -- любовь и ее проявления в подростковом и юношеском возрасте Он дал психологическое описание двух сторон любви -- эротики и сексуальности, которые в качестве переживаний глубоко отличаются друг от друга и, по Э. Шпрангеру, принадлежат к разным слоям психики. Первоначально эстетическая любовь, или эротика, считает Э. Шпрангер, это единение с другой психикой, вчувствование в нее, осуществляемое через посредство ее видимого обнаружения во внешнем телесном образе, Э Шпрангер выделяет три ступени эротических переживаний. Первая -- вчувствование, когда юный человек по мере своего созревания научается воспринимать внутреннюю, одухотворенную красоту. Вторая -- психическое понимание, которое "воспринимает другого как духовное образование, как определенную осмысленную форму". И третья -- понимающая] симпатия -- "созвучие душ, покоящееся на эстетическом отношении, но основывающееся также и на совместном переживании глубоких ценностей". Для подростка вера в идеал отождествляется с верой в любимого человека. "Источником силы юношеского эроса, -- пишет Шпрангер, -- во всех его формах является

в большей мере собственная внутренняя жизнь, чем реальное лицо, на которое он направлен".

Сексуальность, по Э. Шпрангеру, означает комплекс психических и телесных переживаний и влечений, характеризующихся специфическим чувственным наслаждением. Первое появление сексуально окрашенных переживаний связано, как отмечает Шпрангер, с чувством ужаса, страха перед чем-то таинственным и, незнакомым. Сюда же примешивается чувство стыда, связанное с переживанием, хотя и не совсем ясных, но запрещенных вещей. Дискомфорт и чувство неполноценности подростка, вызванные этими переживаниями, могут проявиться "не только в страхе перед миром (чувство мировой скорби и меланхолия являются его смягченными формами), но и в глубоком укореняющемся страхе перед людьми, вплоть до подлинной враждебности к людям (ее смягченная форма -- робость и застенчивость)". Источники страха, по мнению Э. Шпрангера, надо искать в том, как воздействуют сексуально окрашенные переживания на духовную сферу. Он отмечает: "то, что создает кризис, а именно лихорадочное, знойное возбуждение..., исходит не от физической стороны, а от сопровождающей ее фантазии". Помочь подростку справиться со всеми страхами и кризисными состояниями может, как отмечает Э Шпрангер, лишь большая, чистая любовь и сила идеальных стремлений, "которые, однако, должны быть пробуждены уже до этого опьянения" По мнению Э. Шпрангера, в сознании подростка эротика и сексуальность в переживании резко отделены друг от друга. При сексуализации эротического, по мысли Э. Шпрангера, в переходном возрасте может быть разрушена, причем необратимо, идеальная любовь; а вследствие того, что с сексуальной стороны подросток еще недостаточно развит, полная сексуализация эротического не может еще удасться. Согласованность этих двух моментов (эротики и сексуальности) "в одном большом переживании и связанном с ним акте оплодотворения" Э. Шпрангер считает "симптомом зрелости".

Поиск биологического смысла пубертатного периода представлен в работах Ш Бюлер. Подростковый возраст определяется ею на основе понятия пубертатности. Пубертатный период -- это период созревания, это стадия, в которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время

Период до начала пубертатности Ш. Бюлер называет детством человека, а заключительную часть пубертатного периода -- юностью. Фаза пубертатности, созревания, обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш Бюлер, связана с вызреванием особой биологической потребности -- потребности в дополнении. Именно в этом жизненном явлении и лежат, по ее мнению корни тех переживаний, которые характерны для подростковой возраста. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побудить его к поискам сближению с существом другого пола. Явления, сопровождающие созревание, должны сделать человека ищущим, неудовлетворенным в своей замкнутости, и его "Я" должно быть раскрыто для встречи с "Ты" Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной По ее мнению, с ростом культуры происходит удлинение период. психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни.

Физическая пубертатность протекает у мальчиков в среднем между 14-16 годами, у девочек -- между 13 и 15 годами. Разумеется, существуют отличия между городом и деревней, между отдельными странами, большое влияние оказывает климат. Нижней границей нормального начала пубертатности следует считать 10-11 лет, верхней -- 18 лет. При более раннем или более позднем начале созревания, подчеркивала Ш Бюлер, мы имеем дело с патологическими случаями Средняя норма лежит посредине.

Психические симптомы переходного возраста начинаются, как правило, значительно раньше Отдельные "психические симптомы появляются уже в 11-12 лет: подростки необузданны и драчливы, игры более старших подростков им еще непонятны, а для детских игр они считают себя слишком большими. Проникнуться личным самолюбием и высокими идеалами они еще не могут, и в то же время у них нет детского подчинения авторитету. Эта фаза является, по Ш. Бюлер, прелюдией к периоду психической пубертатности.

За этой фазой следуют две главные фазы, которые Ш. Бюлер называет пубертатной стадией и юностью. Граница между ними проходит в 17 лет. Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за жизнеотрицанием, присущим пубертатной стадии, следует жизнеутверждение, характеризующее юношескую.

Основные черты негативной фазы, отмеченные Ш. Бюлер, это "повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойное и легко возбудимое состояние", а также "физическое и душевное недомогание", которое находит свое выражение в драчливости и капризах. Подростки неудовлетворены собой, их неудовлетворенность переносится на окружающий мир. Ш. Бюлер пишет: "Они чувствуют, что их состояние безрадостно, что их поведение дурно, что их требования и бессердечные поступки не оправдываются обстоятельствами, они хотят стать другими, но их тело, их существо не подчиняется им." "Они должны бушевать и кричать, проклинать и насмехаться, хвастаться и сердиться, даже если они сами замечают странность и некрасивость своего поведения". Безрадостным называет Ш. Бюлер это время для зреющего человека.

Ш. Бюлер отмечает далее, что ненависть к себе и враждебность к окружающему миру могут присутствовать одновременно, находясь в связи одна с другой, а могут чередоваться, приводя подростка к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется еще и ряд новых внутренних влечений "к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни". Непослушание, занятие запрещенными делами обладает в этот период особой притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятным в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присовокупляются разочарования. "Всюду воспринимается прежде всего отрицательное",-- указывает Ш. Бюлер. Как наиболее обычные способы поведения она описывает "пассивную меланхолию" и "агрессивную самозащиту". Следствие всех этих явлений -- общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различного рода асоциальные поступки. Все это отмечается в начале фазы. Общая продолжительность негативной фазы у девочек от 11 до 13 лет, у мальчиков от 14 до 16 лет. Окончание негативной фазы

характеризуется завершением телесного созревания. Правда, общее беспокойство еще остается, но это уже "не столько беспокойство отчаяния, возникающее помимо и даже против воли и отнимающее силы, сколько радость растущей мощи, душевной и телесной творческой энергии, радость юности и роста". И здесь начинается вторая фаза -- позитивная.

Позитивный период приходит постепенно и начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив. На первое место Ш. Бюлер ставит "переживание природы" -- сознательное переживание как чегото прекрасного. При благоприятных условиях источниками радости служат искусство и наука: "Широкий мир ценностей, служащий для взрослого человека источником высокого счастья, раскрывается впервые на пороге юности". Ко всему этому присоединяется любовь, теперь уже сознательно направленная на дополняющее "Ты". "Любовь дает выход самому тяжелому напряжению,"-- отмечает Ш Бюлер.

Конечно, нельзя говорить о том, что в негативной фазе присутствуют исключительно мрачные стороны, а в позитивной -- исключительно положительные. Ш. Бюлер пишет: "Стремление к деятельности и одушевление, мечтательное обожание и сексуально неосознанные любовные порывы являются чрезвычайно характерными положительными проявлениями первой стадии, и обратно -- радостное жизнеощущение юности часто уже омрачается разочарованиями, повседневными обязанностями, мыслями о профессии и мировоззрении, страстями и заботами о куске хлеба".

Говоря о верхней границе юношеского возраста, Ш. Бюлер отмечает, что" она относится к 21-му или 24-м годам, так как в это время наблюдается относительная стабилизация характера и определенные черты зрелости.

Она писала: "Первый период бури и натиска в это время уже отзвучал, стало ясным общее направление будущей жизни, выбрана определенная точка опоры, и интенсивность первых усилий и исканий, связанных с мировоззрением, профессией и формированием собственной личности, ослабевает, уступая место более спокойному темпу прогресса. Первые мощные переживания любви, природы, искусства, творчества уже испытаны, первое общее социальное

оформление уже произошло. Самый бурный период жизненного развития человека лежит позади".

В работе Ш. Бюлер сделана попытка рассмотреть пубертатный возраст в единстве органического созревания и психического развития.

Исследование Г. Гецер содержит интересные данные, связанные с переходом от негативной фазы пубертатного периода к позитивной.

Первым признаком завершения негативной фазы Г. Гецер считает повышение продуктивности, отмечая, что у 70% девочек "первой продуктивной работой была литературная работа, хотя девочек вследствие их плохой школьной успеваемости можно было бы охарактеризовать как неспособных к письму". Г. Гецер отмечает, что к концу негативной фазы у большинства девочек обнаруживались попытки к литературному письму: писание писем, ведение дневников, стихосложение. Нужно сказать, что у девочек, которые до негативной фазы занимались литературным творчеством, в период негативной фазы это творчество прерывалось.

Ссылаясь на Ш. Бюлер, Г. Гецер пишет о том, что в заключение негативной фазы наступает так называемая стадия мечтательности, которая находится во временном промежутке от 13 до 16 лет.

Рассматривая течение негативной фазы у мальчиков, Г. Гецер отмечает, что во время негативной фазы у мальчиков возникает "тоска по другу", но она, так сказать, еще пассивна. К концу негативной фазы подросток активно ищет друга и находит его (субъективно), хотя впоследствии их дружеские отношения могут и не сохраниться. Потребность в друге и нахождение его есть еще одна черта, характеризующая момент перехода от негативной стадии к позитивной.

В. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. Центральной проблемой всякой психологии, по его мнению, должна быть проблема человеческой личности, а для формирования личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь. Вслед за Э. Шпрангером, В. Штерн попытался изменить старую поговорку ("Скажи мне, кто твои друзья, и я скажу тебе, кто ты"), придав ей другое значение: "Скажи мне, что для тебя ценно, что ты переживаешь как наивысшую ценность твоей жизни, и я скажу тебе, кто ты".

В зависимости от того, какая ценность переживается как наивысшая, определяющая жизнь, совершенно поразному формируется личность. Переживаемые ценности обуславливают тип человеческой личности. В. Штерн описал шесть таких типов: теоретический тип -- личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности; эстетический тип -личность, для которой объективное познание чуждо, она стремится постигнуть единичный случай и "исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями"; экономический -- тип жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление "с наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата"; социальный -- "смысл жизни составляет любовь, общение и жизнь для других людей"; политический -- для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию; религиозный -- такая личность соотносит "всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира". Определяя каждый из типов, В. Штерн отнюдь не считает, что в жизни личности су шествует только одно направление ценностей. "Напротив,-- пишет он,-- все направления ценностей заложены в каждой индивидуальности. ...Но какое-либо одно из этих переживаний различных ценностей приобретает руководящее значение и преимущественно определяет жизнь".

Как и другие его современники, В. Штерн сравнивал период юности у рабочей и буржуазной молодежи. Он считал, что рабочая молодежь изза того, что ей необходимо очень рано заботиться о заработке, практически не имеет настоящей юности. Поэтому рабочие подростки имеют преимущественно политическую и экономическую жизненные установки, в отличие от буржуазной молодежи, которая имеет возможность получать настоящее образование, развивать свое "Я".

По В. Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. В. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого и подбирает для него новое понятие -- "серьезная игра". Подросток, считает он, смотрит с известным пренебрежением на детские игры; с игрушкой, еще недавно очень любимой, он уже не хочет иметь дела. Все, за что он принимается, носит серьезный

характер, его намерения также очень серьезны. Но при этом, все, что он делает, еще не вполне серьезное дело, а только предварительная проба. О "серьезной игре", по В. Штерну, можно говорить в том случае, когда налицо имеется объективная серьезность, которой еще не соответствует объективно серьезное содержание деятельности. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение); выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом и участие в юношеских организациях. Серьезная игра особенно важна для развития подростка. так как в ней подросток учится "умерять свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к различным видам интересов, которые в нем бродят и в которых он должен разобраться". Согласно взглядам В. Штерна, человек остается молодым до тех пор, пока он к чемуто стремится, пока он имеет перед собой цель, пока он знает, что за стадией, которую он достиг, есть другая -- высшая. Молодой человек должен оставаться вечно ищущим, знающим, что он ищет или должен искать. В качестве наследия от юности каждый человек должен перенести в период зрелости вечные стремления и искания и в этом смысле оставаться вечно молодым.

Классические исследования подросткового возраста касаются развития личности в определенный исторический период, период первой трети XX века, когда детская психология формировалась как самостоятельная наука, оставаясь, как уже отмечалось, под влиянием биологизаторских идей. Особенно ярко это проявилось в трактовке одного из самых трудных психологических возрастов -подросткового. Психологические изменения, происходящие в развитии личности подростка, исследователи связывали прежде всего с процессом полового созревания.

Во второй половине века исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее-трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиялогического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

Э. Эриксон подробно проанализировал этот процесс в книге, посвященной религиозному реформатору XVI века Мартину Лютеру. Характеризуя кризис идентичности Лютера, он подчеркивал, что детство Лютера было крайне сложным и противоречивым. Атмосфера в доме была тяжелой, постоянно присутствовал страх разорения и физической гибели в рудниках. Взаимоотношения членов семьи тоже были непростыми: характер отца Мартина Лютера был крайне деспотичным и неустойчивым: вспышки гнева сменялись сентиментальностью, а мать, находясь в полном подчинении у отца, была подавленной и забитой женщиной, поэтому ее женские и материнские качества были выражены слабо, что не могло не повлиять на развитие личности Лютера и на формирование его мировоззрения. Надо отметить, что описанные черты детства были вполне типичны для многих бюргерских семей того времени. Отношение Мартина Лютера к отцу было глубоко амбивалентным, что выражалось в постоянном колебании между бунтом и подчинением. Пытаясь преодолеть внутреннюю зависимость от отца, Лютер в 22 года бросает Эрфуртский университет, где к тому времени он уже стал магистром искусств, и против воли отца уходит в монастырь; Но и в монастыре юноша не находит разрешения мучающих его вопросов, так как соблюдение монашеских обетов связало его новыми "цепями" зависимости. К тому же внутренняя зависимость от отца оставалась с ним. Но молодой Лютер находит способ решения своего конфликта, расширяя его вовне. Он разрешает свой личный конфликт с отцом через новый тип отношений -- отношений с "Отцом Небесным", "без посредничества церкви и папы, через новую постановку проблем власти -- светской и духовной -- и личной моральной ответственности".

В другой известной научной концепции -- концепции Ж. Пиаже, в возрасте от 11-12 лет и до 14-15 лет осуществляется последняя фундаментальная децентрация -- ребенок освобождается от конкретной привязанности к данным в поле восприятия объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. В этом возрасте, когда, согласно Ж. Пиаже, окончательно формируется личность, строится программа жизни. Для создания же программы жизни необходимо развитие гипотикодедуктивного, то есть формального мышления. Строя план своей будущей жизни, подросток

приписывает себе существенную роль в спасении человечества и организует свой план жизни в зависимости от подобной цели. С такими планами и программами подростки вступают в общество взрослых, желая преобразовать его. Испытывая препятствия со стороны общества и оставаясь зависимыми от него, подростки постепенно социализируются. И только профессиональная работа способствует полному преодолению кризиса адаптации и указывает на окончательный переход к взрослому состоянию.

3. Новые тенденции в изучении отрочества (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович)

Многосторонний анализ подросткового возраста в европейской и американской психологии развития, несмотря на неадекватную, в основном биологизаторскую трактовку этого периода жизни, составляет необходимый фон для раскрытия и понимания новых тенденций в изучении отрочества, которые намечаются в культурноисторической концепции Л. С. Выготского и его школы.

Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее "ключом ко всей проблеме психологического развития подростка". Он писал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В подростковом возрасте, подчеркивал Л. С. Выготский, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов, и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Он писал: "Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком".

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. Это "эгоцентрическая доминанта" (интерес подростка к собственной личности); "доминанта дали" (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно

приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); "доминанта усилия" (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); "доминанта романтики" (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Л. С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте. "Понимание действительности, понимание других и понимание себя -- вот что приносит с собой мышление в понятиях,"-- писал он.

Согласно Л. С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом .возрасте и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение "уходит в сферу фантазии". Говоря о фантазии подростка, Л. С. Выготский отмечал, что "она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя". Подросток прячет свои фантазии "как сокровеннейшую тайну и охотнее признается Е своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии".

Л. С. Выготский отмечал также еще два новообразования возраста. Это развитие рефлексии и на ее основе самосознания. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, считал Л. С. Выготский, зависит от культурного содержания среды.

В концепции Д. Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит "поворот" от направленности на мир к

направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса "Что я такое?" может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах:

Вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы.

Детские компании (поиски друга, поиски того, кто может тебя понять).

Ребенок начинает вести дневник. Многие из исследователей сообщали о "тайных тетрадях и дневниках", в которых подросток "находит исключительно свободное убежище, где никто и ничто его не стесняет. Предоставленный самому себе, он свободно и независимо выражает свои внутренние, подчас глубоко интимные переживания, волнующие мысли, сомнения и наблюдения".

Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе. Во всех симптомах просматривается вопрос "Кто я?"

Как уже отмечалось, многие авторы сводили эти симптомы к началу полового созревания. Однако, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в результате развития учебной деятельности и лишь подкрепляется физическими изменениями. Это делает поворот на себя еще более интимным.

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста возникновение представления о себе как "не о ребенке"; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Виды взрослости выделены и изучены Т. В. Драгунавой. Они многообразны:

Подражание внешним признакам взрослости -- курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. Подражание особому стилю веселой, легкой

жизни социологи и юристы называют "низкой культурой досуга", при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

Равнение подростковмальчиков на качества "настоящего мужчины". Это -сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями (слесарничать, столярничать, фотографировать и т.п.), а девочки -- готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста -- очень благоприятное время -этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходим включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание ко торой выходит за пределы школьной программы (кружки музеи и т.п.). Значительный объем знаний у подростков результат самостоятельной работы. Учение приобретает таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Стремление быть взрослым вызывает сопротивление со стороны действительности. Оказывается, что никакого места в системе

отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, и он находит свое место в детском сообществе.

Для подросткового возраста характерно господство детской сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма -- то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует,-- это области моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Общение со своими сверстниками -- ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются от ношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто "уходит" из школы, разумеется, чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально.

Что становится главным для подростка в школе? Дети общаются, их отношения строятся на кодексе товарищества, полного доверия и стремления к абсолютному взаимопониманию. В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она остается преобладающей, в деятельность общения. Главное происходит на переменках. Туда выплескивается все самое сокровенное сверхсрочное, неотложное. Интересно складывается система отношений с учителем: то место, которое ребенок занимает внутри коллектива, становится даже важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни. Эта возможность совместно -- в мысли, в мечте -- проработать, проиграть свои устремления, свои радости имеет важное значение для развития внутренней жизни. И это единственная деятельность, в которой будущая жизнь может быть мысленно "продействована".

Деятельность общения чрезвычайно важна для .формирования личности в полном смысле этого слова. В этой деятельности формируется самосознание. Основное новообразование этого возраста -- социальное сознание, перенесенное внутрь. По Л. С. Выготскому, это и есть самосознание. Сознание означает совместное знание. Это

знание в системе отношений. А самосознание -- это общественное знание, перенесенное во внутренний план мышления.

Контролирование своего поведения, проектирование его на основе моральных норм -- это и есть личность. ПоД. Б. Эльконину, все новообразования подросткового возраста, как в капле воды, отражаются в отношении подростка к девушке: достаточно посмотреть на эти отношения, чтобы увидеть всю систему моральных норм, усвоенных личностью,

Л. И. Божович также отмечала, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более "взрослую" позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей (ни внутренних, ни внешних), чтобы занять эту позицию. Л. И. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Но тем не менее, какой бы субъективно (а иногда и объективно) ни была жизнь подростка, он все равно всем существом своим направлен в будущее, хотя "это будущее представляется ему еще очень туманно". Характеризуя подростковый возраст, Л. И. Божович писала: "В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь".

В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются" мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, "наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают "на основесознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения". Именно в мотивационной

сфере, как считала Л. И. Божович, находится главное новообразование переходного возраста.

С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие школьника, которое существенным образом изменяется именно переходном возрасте. Как писала Л. И. Божович, "выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются любой деятельности, которая требует общения,-- производственной, научной, художественной и др." Усвоение ребенком нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. "В результате,-- писала Л. И. Божович,-- он приучается вести себя соответственно данному частному образцу, но не может осознавать его обобщенный нравственный смысл". Процессы эти весьма глубинные, поэтому часто изменения, происходящие в области нравственности, остаются не замеченными ни родителями, ни учителями. Но именно в этот период существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что вследствие "недостаточной обобщенности нравственного опыта" нравственные убеждений, подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Нравственные убеждения возникают и оформляются только переходном возрасте, хотя основа для их возникновения был заложена гораздо раньше. В убеждении, по мнению Л. И. Божович находит свое выражение более широкий жизненный опыт школьника, проанализированный и обобщенный с точки зрения нравственных норм, и убеждения становятся специфичными мотивам поведения и деятельности школьников.

Одновременно с развитием убеждений формируется нравственное мировоззрение, которое представляет собой систему убеждений что приводит к качественным сдвигам во всей системе потребностей и стремлений подростка. Под влиянием развивающегося мировоззрения происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы. Установление такой иерархии приводит к стабилизации качеств личности, определяя ее направленность, и "позволяет человеку в каждой конкретной ситуации

занять свойственную ему нравственную позицию". Еще одно новообразование, возникающее в конце переходного периода, Л. И. Божович называла "самоопределением". С субъективной точки зрения оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой общественно значимой позиции Самоопределение возникает в конце учебы в школе, когда человек стоит перед необходимостью решать проблему своего будущего. Самоопределение отличается от простого прогнозирования своей будущей жизни, от мечтаний, связанных с будущим. Оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств, оно опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии Но подлинное самоопределение, как отмечала Л. И. Божович, не заканчивается в это время, оно "как системное новообразование, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, возникает значительно позже и является завершающим последний этап онтогенетического развития личности ребенка"

А в конце переходного периода самоопределение характеризуется не только пониманием самого себя -- своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь В XIX веке А. И. Герцен писал"Совершеннолетие законом определяется в 2) год В действительности, убегающей от арифметических однообразных определений, можно встретить старика лет двадцати и юношу лет пятидесяти Есть люди, совершенно неспособные быть совершеннолетними, так, как есть люди неспособные быть юными Для одного юность -- эпоха, для другого -- целая жизнь В юности есть нечто, долженствующее проводить до гроба, но не все юношеские грезы и романтические затеи очень жалки в старике и очень смешны в старухе Останавливаться на юности потому скверно, что на всем останавливаться скверно,-- надобно быстро нестись в жизни; оси загорятся -пускай себе, лишь бы не заржавели"

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Психологические теории подросткового возраста

Структура и динамика подросткового возраста

Условия кризисного характера перехода к взрослому статусу в подростковом возрасте

Понятие "чувство взрослости"

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Опишите и проанализируйте условия возникновения и внешние признаки подростковых объединений

Прочитайте романы Ф М Достоевского "Подросток" и Дж Сэлинджера "Над пропастью во ржи" Сравните проблемы подростков в XIX и XX веках

ЛИТЕРАТУРА

Божович Л И Личность и ее формирование в детском возрасте М 1968

Возрастная и педагогическая психология//Под ред А В Петровского М 1980

Кяе М Психология подростка М , 1991

Кон И С Психология старшеклассника М , 1980

Маркова А К Формирование мотивации учения в школьном возрасте М 1983

Прихожан А М, Толстых И Н Подросток в учебнике и в жизни М , 1990

Цукерман Г А Психология саморазвития задача для подростков и их педагогов Москва-Рига, 1995

Глава X. НЕОКОНЧЕННЫЕ СПОРЫ.

1. П. Я. Гальперин и Ж. Пиаже.

Пересечение идей П. Я. Гальперина и Ж. Пиаже произошло в начале 60-х годов в процессе исследования формирования математических понятий у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В августе 1966 г. они встретились и лично -- на XVIII Международном конгрессе психологов в Москве. На симпозиуме, посвященном формированию умственных действий и понятий, собравшем многих специалистов из разных стран, состоялась единственная дискуссия между ними, во время которой Ж. Пиаже, характеризуя в целом суть своей концепции и ее отличие от теории П. Я. Гальперина, сказал: "Я изучаю то, что есть, а вы изучаете то, что может быть". П. Я. Гальперин, отстаивая свою позицию активного,

планомерного формирования психических процессов, ответил: "Но то, что есть,-- это лишь частный случай того, что может быть!"

Оба замечательных психолога искали ответ на один и тот же вопрос: как возникает и развивается у субъекта новое знание (понятие, образ, умственное действие)? Но один из них смотрел .на этот процесс глазами генетического психолога, а другой -- глазами философа, генетического эпистемолога. Поэтому их идеи совпадали только иногда, но чаще принципиально расходились. Наша задача -- сопоставить основные идеи этих учений, понять то общее, что их объединяет в понимании механизмов умственного развития, заострить внимание на различиях в подходах к этому процессу и осмыслить, каким образом эти расхождения могут приблизить нас к более глубокому пониманию психического развития ребенка.

В теории П. Я. Гальперина так же, как и в теории Ж. Пиаже, исходным пунктом развития мышления служит предметное действие. субъекта. Однако понимание действия в обеих теориях различно.

Ж. Пиаже характеризует действие как процесс преобразован и" исходного материала и достижения определенного результата Самым важным моментом в этой объективной характеристике действия Ж. Пиаже считал сам процесс преобразования. По Ж. Пиаже, существуют два вида опыта. Один направлен на результат действий с объектами, другой -- на анализ собственных действий субъекта, осуществляемых с этими объектами. Ж. Пиаже указал на различие между простой и рефлексивной абстракцией. В случае простой абстракции ребенок (познающий субъект) извлекает знания из . объекта и познает его пространственно-временные, физические свойства. При рефлексивной абстракции субъект извлекает информацию из координации собственных действий, которые осуществляются с опорой на объект. Именно этот тип опыта формирует у субъекта логико-математическую основу знания, те познавательные схемы, развитие которых способствует приобретению новых знаний.

Различение двух видов абстракции привело к тому, что для Ж. Пиаже единственно возможной интерпретацией развития действия стало его соответствие формальным логическим структурам, а собственно психологический механизм развития не был проанализирован. Как заметил А. Валлон, соотнесение моторных схем и связей между ними с логическими системами всегда отражает

господствующие идеи какой-либо научной школы или исторической эпохи, но не позволяет ответить на вопрос, как из действия возникает мысль.

П. Я. Гальперин предложил иной путь -- он рассматривает действие как объективный процесс, содержание и форма которого наперед заданы. Объективно существует образец действия и образец продукта, которым оно должно соответствовать. Кроме того, объективно существует план достижения этого продукта, которому действие должно следовать для того, чтобы быть успешным. Словом, исполнение действия субъектом невозможно без ориентировки в объективно заданных условиях его осуществления. Основные компоненты ориентировочной части могут быть заданы либо непосредственно в виде явного образца, либо косвенно, в скрытой форме, через систему задач, проблемную ситуацию, которую субъект должен решить с помощью этого действия. Отсюда следует, что действие субъекта состоит из двух частей -- ориентировочной и исполнительной, при этом ориентировочная часть составляет его управляющий, психологический механизм и определяет успешность действия в целом. Строение, динамика и формирование ориентировочной деятельности составляет, по П. Я. Гальперину, подлинный предмет психологии, изучающий регулирующую "роль психики деятельности субъекта.

П. Я. Гальперин подчеркивал, что характеристика действия только по его исполнительной части недостаточна. Это замечание прежде всего относится к Ж. Пиаже, который, говоря о действии, рассматривал его глобально, как целостное образование, не анализируя его внутреннюю структуру, не различая психологическое и предметное содержание. Его внимание привлекали в первую очередь логический и физический аспекты действия, что П. Я. Гальпериным воспринималось как потеря собственно психологического предмета исследования. Подтверждением этой позиции служит признание самого Ж. Пиаже, который писал о том, что всякое психологическое объяснение раньше или позже сводится либо в биологии, либо к логике, либо, к социологии, но последняя, по его мнению, приводит к тем же альтернативам.

Согласно взглядам П. Я. Гальперина, подмена процессов и законов психологии процессами и законами логики, лингвистики,

математики и других областей знания есть скрытая и поэтому наиболее опасная форма редукционизма, потому что она устраняет вопрос о внутренних механизмах психики, а основную задачу психолога ограничивает "собиранием фактов и материалов". Как психолога Ж. Пиаже интересуют факты, за которыми он видит развивающиеся структуры интеллектуальной деятельности ребенка у истоков которых находится предметное действие субъекта.

Для анализа развития действия необходимо сначала описать его свойства, характерные признаки, которые проявляются при переходе от исходного состояния внешнего, материального действия к его конечной умственной форме. Если посмотреть на теорию Ж. Пиаже с позиции П. Я. Гальперина, то можно заметить, что Ж. Пиаже характеризует действие по уровню его выполнения (внешнее манипулирование с предметами и внутреннее -- умственное, осуществляемое в плане представления); по его подвижности (необратимое -выполняемое в одном направлении и обратимое -- совершаемое в двух взаимокомпенсирующих направлениях); по его полноте (развернутое -осуществляемое с реальными предметами и сокращенное-- выполняемое с символами). Такие свойства действия, как обратимость, реципрокность, идентичность и др., были замечены Ж. Пиаже благодаря сопоставлению реального процесса развития с логико-математическими моделями, заимствованными Ж. Пиаже из общей алгебры и формальной логики и преобразованными им.

В теории формирования умственных действий П. Я. Гальперин принимается во внимание, в отличие от концепции Ж. Пиаже

гораздо больше психологических показателей действия. П. Я. Гальперин разделяет их на первичные и вторичные. К первичным свойствам относится уровень выполнения действия (материальный, или материализованный, громкоречевой, "внешней речи про себя" и внутренней речи); мера дифференцировки действия (разграничение постоянного и переменчивого) ; временные и силовые его характеристики. Вторичные, еще более важные, но производные от первых параметры действия: мера освоения, разумность, сознательность, произвольность, критичность. Психологическое исследование, по мнению П. Я. Гальперина, должно начинаться не с констатации спонтанно протекающего процесса, а с создания системы

условий, обеспечивающих формирование действия с заранее заданными свойствами.

Рассмотрим в аспекте этих двух теорий, каким образом действие приобретает свои психологические особенности.

Ж. Пиаже, сосредоточив свое внимание на действии как на процессе преобразования, характеризует развитие действия именно с точки зрения изменения этого процесса. Маленький ребенок манипулирует с объектами. В результате многочисленных повторений одного и того же действия в разных условиях у него образуется схема этого действия. Уже в первые месяцы жизни между разными схемами устанавливаются связи, сенсомоторные координации. Затем происходит интериоризация сложившихся схем, которая начинается с простого повторения в плане представления внешнего действия и заканчивается превращением обобщенных схем в операции. В ходе интериоризации реальное действие с объектом замещается представлением его с помощью символических средств, таких как отсроченная имитация, рисунок, умственный образ и речь, у истоков которых также находится внешнее предметное действие.

Перевод действия во внутренний план открывает для него большие возможности развития. Это прежде всего сокращение времени, необходимого для выполнения системы действий в уме, и наилучшие условия для их координации. Если на сенсомоторном уровне координация и структурирование действий осуществляются на основе эмпирических проб и успешность действия контролируется по его результату, то на уровне интериоризированного выполнения действия открывается возможность для представления в уме результата действия до его выполнения. Проявляется то, что Ж. Пиаже называет антиципирующими и ретроактивными влияниями на ход самого действия. Это значит, что у ребенка возникают идеи, он строит планы, выбирает лучший из них без осуществления внешних проб. В уме он переходит от одного критерия (или признака объекта) к другому, способен вернуться от последующего к предшествующему и изменить первоначальную ориентацию. Такая интеллектуальная подвижность подготавливает операторную обратимость.

Однако, перевода действия во внутренний план недостаточно для полного формирования операций. Интериоризация представляет собой длительный и трудный путь преодоления эгоцентрических иллюзий,

связанных с непосредственной точкой зрения на вещи. По этой причине операции, возникшие в одной предметной области (например, понимание ребенком сохранения массы двух одинаковых шариков из пластилина после изменения формы одного из них). не переносятся на другие параметры объекта (сохранение их веса и объема).

Лишь постепенно умственное действие становится полностью обратимым. Сначала ребенок овладевает конкретным способом рассуждения, он осуществляет его с опорой на наглядные предметы и отношения.

Существенные изменения в развитии умственных действий происходят в подростковом возрасте, когда ребенок начинает рассуждать с помощью словесно сформулированных гипотез и вытекающих из них следствий. Только в этом возрасте он окончательно овладевает логической формой рассуждения. Таким образом, интеллектуальные операции возникают из внешнего действия и с рождения до 15 лет медленно, постепенно развиваются, проходя ряд последовательных стадий, выявленных Ж. Пиаже с помощью метод так называемых "поперечных срезов".

По мнению П. Я. Гальперина, принципиальный недостаток "метода срезов" состоит в том, что он ограничен наблюдением и констатацией того, как испытуемый действует, но не раскрывает .почему он действует именно так; не раскрывает и не может раскрыть, потому что не выявляет всей системы условий, определяющих ориентировку человека. П. Я. Гальперин рассматривает действие как направленное, основанное на ориентировке преобразование объекта из исходного состояния в заранее намеченное и создает для его анализа новый метод. Традиционному способу исследования психического развития путем проведения возрастных "срезов" (работы Ж. Пиаже до сих пор остаются здесь высшим достижением) П. Я. Гальперин противопоставил метод изучения психических явлений путем их целенаправленного формирования. Главное условие успешного применения нового метода изменение позиции самого исследователя. От констатации разнообразных явлений психической жизни он должен перейти к выявлению и созданию условий, обеспечивающих формирование психического процесса с заданными свойствами. Понятие такого полноценного процесса определяется отнюдь не субъективным желанием экспериментатора. Напротив, оно

обусловлено определенными объективными требованиями системы задач, которые испытуемый должен решить с помощью формируемого психического процесса. Сильная сторона нового метода состоит прежде всего в разработке объективной системы требований к конкретному психическому процессу и системы условий, обеспечивающих выполнение этих требований.

Трудность решения этой задачи очевидна, ибо формирование психического процесса никогда не начинается с нуля. У ребенка до формирующего эксперимента, разумеется, уже имеются образы, и он умеет выполнять некоторые умственные, идеальные действия. Поэтому экспериментатор обязан сначала проверить наличие знания и умения испытуемого, чтобы убедиться, на какой основе он. начинает формирование нового процесса.

Самая большая трудность, однако, состоит в том, что в специальных условиях обучения необходимо получить новое идеальное действие. Обычно исследователи считают, что нужно только развивать уже имеющиеся у ребенка сформированные ранее, идеальные действия. П. Я. Гальперин и его последователи идут не от готовых психических действий к их развитию в каком-то частном, конкретном случае. Они начинают с новых форм предметного действия и лишь затем формируют идеальные действия, превращают их в новые психические процессы.

Основную задачу формирования действия составляет построение его ориентировочной части. В ориентировочной части в расчлененном виде представлены структура объекта, образец действия и намечен путь его выполнения. Благодаря намеченным ориентирам обеспечивается контроль за ходом действия, а исполнительная часть действия представляет собой реализацию этого пути и получение заданного результата. Отсюда следует, что для формирования нового идеального действия необходима система ориентиров, обеспечивающая ребенку правильное и безошибочное выполнение действия с первого раза и далее каждый раз. По словам П. Я. Гальперина, полная ориентировочная основа действия открывает для испытуемого "свободное и успешное движение к ясно представленной цели". При такой установке каждая ошибка ребенка ставит перед экспериментатором задачу -- найти ориентир, позволяющий ребенку избежать в дальнейшем этой ошибки. Вот почему для работы по этому

методу для предварительного выяснения самой ориентировочной основы действия особенно важны отстающие ученики Если у таких детей можно сформировать новое предметное действие, затем и такое же новое идеальное действие, та тогда станет понятно, что собой представляет изучаемый психический процесс, ибо от создан экспериментатором, возник на его глазах. Ошибки испытуемого служат показателем неполноты ориентировочной основы действия. И наоборот, у слабых испытуемых отсутствие ошибок свидетельствует о полноте ориентировочной основы нового действия.

Составление ориентировочной основы представляет собой первый этап формирования идеального действия. На следующем этапе испытуемый выполняет материальное действие с реальными предметами (или материализованное действие с их заменителями). На третьем этапе действие выполняется в громкой социализированной речи. Если на предшествующем этапе ориентировочная схема впервые превращается в действие самого ребенка, то на этом этапе действие принимает форму суждения и рассуждения. Когда такое действие становится быстрым и безошибочным, испытуемый начинает выполнять его с помощью "внешней речи про себя", то есть с помощью речи, беззвучной по форме, но развернутой и социализм рованной, понятной другому человеку. Здесь действие впервые становится умственным. Но на этом процесс формирования идеального действия не заканчивается. В умственном плане оно претерпевает дальнейшие изменения По мнению П. Я. Гальперина, речь, звуковые образы слова как бы "уходят" из сознания, в котором сохраняются лишь значения слов. Теперь процесс выступает для субъекта как мысль о действии.

Итак, согласно П Я. Гальперину, психологическим механизмом действия служит его ориентировочная часть, а его оптимальна регуляция осуществляется благодаря полной ориентировочной основе действия. Во внутреннем плане, который образуется с помошью речи, действие сокращается, автоматизируется и становится мыслью об этом действии.

Этапы психологической эволюции действия, описанные П. Я. Гальпериным, относятся к развитию отдельных психических функций Они были выявлены и подтверждены в многочисленных исследованиях познавательных процессов (восприятия, памяти,

внимания, мышления) и двигательных навыков у детей и взрослых испытуемых. П. Я. Гальперин всегда исходил из того, что психика задана объективно, она закреплена в продуктах материальной и духовной культуры общества и при определенных условиях усвоения становится собственной психической деятельностью субъекта. Как видим, в своих исследованиях психического развития П Я Гальперин шел "с конца", "сверху", от анализа объективно заданной конечной формы поведения к ее становлению у ребенка в ходе специально организованного формирующего эксперимента, где процесс подчиняется логике построения психического явления с заранее заданными свойствами

Ж. Пиаже также постоянно имел в виду то, что должно быть в конце развития, а именно -- целостные логические структуры мышления, но рассматривал их возникновение в возрастном аспекте, начиная с рождения ребенка. По существу, он, как и П. Я Гальперин, изучал развитие психических функций (мышления, памяти, воображения, восприятия), но, в отличие от П Я Гальперина, рассматривал их развитие в онтогенетической перспективе Он шел "снизу вверх", от истоков к более высоким формам интеллектуальной деятельности Именно поэтому процесс, описанный им, подчинен "логике постепенности", когда предшествующая форма интеллектуальной деятельности подготавливает последующую

Заметив сходство этапов интериоризации действия в процессе его планомерного формирования и онтогенетического, возрастного развития, рассмотрим теперь, как на основе действия формируются у ребенка новые знания (понятия и умственные образы), и в чем суть глубоких расхождений двух мыслителей, особенно ярко проявившихся в ответе на этот ключевой вопрос.

Согласно теории П Я Гальперина, формирование понятий осуществляется благодаря действию по распознаванию объектов Такое действие должно опираться на соответствующие критерии, признаки формируемого понятия Благодаря действию соотнесения признаков понятия с набором специально подобранных заданий, устанавливается принадлежность объектов данному понятию. Вначале процесс распознавания происходит развернуто -- во внешнем материальном или материализованном плане, а в конце ребенок как бы непосредственно видит искомый образ Между началом и концом

процесса, действие ребенка проходит уже описанные этапы, где всегда подчиняется системе заранее продуманных условий Однако признаки понятия не исчерпывают его содержания

Согласно П Я Гальперину, подлинное содержание понятия составляют функции соответствующих объектов в конкретной предметной ситуации, и признаки понятия принадлежат именно ей. Не предметы или их свойства сами по себе, а выполняемая ими функция, по мысли П Я. Гальперина, является "подлинным ядром понятия", и собственно ей, а не объектам принадлежат его отличительные признаки. Именно функция объектов должна быть выделена и представлена в виде пространственной схемы, отражающей отношения объектов, подводимых под соответствующее понятие. Так, например, в исследовании, посвященном формированию простой системы научных понятий из области физики ("давление твердых тел"), ребенок, прочитав задачу, должен был сначала по тексту задачи восстановить на рисунке проблемную ситуацию, а затем преобразовать изображение ситуации в схему -- обвести все составляющие силы давления с помощью круга, отметить на нем все места опоры и от них нарисовать линию, обозначающую давление; затем перерисовать эту схему рядом и заполнить ее конкретными числами и знаками. В этом и во многих последующих исследованиях, выполняемых под руководством П. Я. Гальперина, было показано, что между предметом и понятием всегда стоит схема, без построения которой невозможно формирование полноценных понятий. Из этого следует, что во внутренний план переносится не только схема действия, но и схема объекта, отражающая его функцию в соответствующей проблемной области.

Схема является не только упрощенным изображением внешнего вида предметов, подобно рисунку или макету, но в ней отражаются существенные отношения объектов, их внутренняя структура. Поэтому схема часто показывает объект в преобразованном виде. Так, отношения длины или веса двух предметов на схеме представляются, например, в виде взаимно-однозначного соотнесения основных единиц, полученных в результате измерения этих параметров.

По словам П. Я. Гальперина, уже в процессе выделения этих схем и на каждой стадии их готовности они используются как орудия при решении задач в отношении изучаемых объектов. Они становятся

схемами мышления о вещах, общими схемами, на основе которых предпринимаются отдельные практические и теоретические действия. Вот почему, по мнению П. Я. Гальперина, благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах, происходит развитие мышления. П. Я. Гальперин называл подобные схемы "оперативными схемами мышления". По своему содержанию они, отличаются от схем действия и операций Ж. Пиаже. Они касаются объекта и служат орудием ориентировки в отношении любых объектов соответствующей области знания. Исследования П. Я. Гальперина и его сотрудников показывают, что объективные знания и научные понятия отнюдь не приобретаются ребенком на основе простой регистрации внешней информации, а строятся на основе действия субъекта. На этом настаивал и Ж. Пиаже. Для того, чтобы познать объекты, считал он, субъект должен действовать с ними и поэтому трансформировать их. На сенсомоторном уровне ребенок перемещает объекты, комбинирует их, связывает, удаляет и вновь возвращает. На более высоком уровне развития, в старшем дошкольном и школьном возрасте, ребенок не только во внешнем плане, но и мысленно строит и перестраивает объект познания. Схватывая механизм этого преобразования, ребенок, говоря словами Ж.Пиаже, устанавливает "способ производства явления".

Знание, по Ж. Пиаже, предполагает два вида деятельности. С одной стороны, это координация самих действий, а с другой,-- установление отношений между объектами. И те и другие отношения взаимосвязаны, поскольку они устанавливаются через действие: то, что дано (то есть физически представлено в материальном объекте), включается в логико-математическую структуру, состоящую из координации действий субъекта. Поэтому объективные знания, по Ж. Пиаже, всегда подчинены определенным структурам действия.

В своих исследованиях ребенка, Ж. Пиаже применял философский, "номотетический" способ анализа психических явлений. Как ученый, он искал универсалии, "когнитивные ядра", общие для всех детей одного и того же уровня. Поскольку структуры интеллектуальной деятельности нельзя увидеть, Ж. Пиаже конструировал их с помощью моделей, взятых из математической логики. Таким образом он навязывал психологической реальности

логические законы. При этом вне его внимания оставалось предметное содержание, предметный источник понятия.

Одно из своих многочисленных исследований Ж. Пиаже посвятил развитию рассуждений у маленьких детей и показал, что в дошкольном возрасте, в так называемый предоператорный период, познавательные схемы еще недостаточно координированы между собой и это приводит ребенка к противоречивым суждениям. Ребенок считает, например, что деревянные корабли плавают, потому что они легкие, а большие корабли не тонут, потому что они тяжелые. Ж. Пиаже назвал этот феномен "амнезией внешних доказательств". Из-за отсутствия необходимых интеллектуальных структур маленький ребенок нечувствителен к опыту, но, взаимодействуя с окружающим, включая и интегрируя новые элементы в уже существующие структуры, он постепенно вырабатывает новые структуры, которые делают его более восприимчивым к новой информации. Таким образом Ж. Пиаже рассматривает интеллектуальные структуры как фундаментальные инструменты организации внешнего мира. Эти структуры, по его мнению, являются результатом конструкции. Они не даны в объектах, поскольку зависят от действия субъекта. Сначала их нет и у субъекта, так как субъект еще должен научиться координировать свои действия, но эта способность не запрограммирована наследственно, а формируется при жизни.

Не признавая существования врожденных идеи и активно протестуя против эмпирической трактовки происхождения знаний, Ж. Пиаже подчеркивал, что "человек не является только созерцателем и его невозможно представить в виде регистрирующей машины, он сам воздействует на окружающие его предметы и на мир, он производит и строит, даже если речь идет о подражании или восприятии". Высказанные мысли крайне важны для Ж. Пиаже, он нередко их повторяет в разных своих книгах. Но к кому же они обращены?

Развивая свою теорию, Ж. Пиаже ведет постоянную дискуссию, скрытую и явную, как с представителями нативистского направления в психологии, возрождающегося в психолингвистике (Н. Хомский), так и со сторонниками бихевиористической концепции развития (К. Халл, И. П. Павлов), в которой сложное объясняется через простое и сводится к условным или ассоциативным связям. Скрытыми

оппонентами для Ж. Пиаже были и советские психологи, в том числе -- П. Я. Гальперин.

Познакомившись с исследованиями советских психологов на XVIII Международном конгрессе, Б. Инельдер, ученица и ближайший сотрудник Ж. Пиаже, заметила: "Мы не можем не выразить наше удивление по поводу того, что в обществе, которое сделало возможным изобретение спутника, знание иногда еще продолжает рассматриваться как отражение действительности (концепция, близкая к эмпиризму XIX века, в духе которого были воспитаны крупнейшие вдохновители советской мысли)". Нетрудно догадаться, что и здесь имеется в виду И. П. Павлов, влияние идей которого на становление теории П. Я. Гальперина невозможно переоценить.

Ж. Пиаже критически относился к павловской идее условной рефлекса. Понятие ассоциации, по его мнению, образовано путе" искусственной изоляции лишь части общего процесса -- процесс. уравновешивания между ассимиляцией и аккомодацией, который является биологической основой органической жизни, поведения и мышления. Анализируя формирование слюнного рефлекса на звук Ж. Пиаже писал: "Обуславливание продолжает существовать только как функция потребности в пище, то есть существует только если является частью ассимиляторной схемы и ее удовлетворения, следовательно -- определенной аккомодации к ситуации. На деле П. Я. Гальперин считает понятия "ассимиляция , "аккомодация", "уравновешивание" лишь метаформами, содержание которых в концепции Ж. Пиаже остается нераскрытым. Известно что П. Я. Гальперин также использовал понятия, взятые из физиологии "образ потребного будущего" (Н. А. Берштейн), "акцептор действия" (П. К. Анохин), "нервная модель стимула" (Е. Н. Сонмов) , для того, чтобы показать, как и при каких условиях возникает психическое отражение. Этот процесс отнюдь не пассивный и не механический. Благодаря рассогласованию, несоответствию -стимулов сложившимся образам, схемам действия и ожиданиям, он ведет к преодолению автоматизмов и стереотипных реакций субъекта. "Согласование-рассогласование афферентных импульсов с центральными нервными моделями -- это и есть тот механизм, который регулирует смену условно-рефлекторного и ориентировочно-исследовательского поведения. А ориентировочно-исследовательская деятельность -- это не усложнение автоматических

реакций, что не меняло бы их общий характер, и это не переход к "слепым пробам", биологическое назначение которых -- непосредственное достижение полезного результата. Первая и самая общая задача ориентировочно-исследовательской деятельности состоит в том, чтобы выяснить причину, вызывающую рассогласование, наметить действие согласно новым обстоятельствам и лишь затем обеспечить его выполнение. Здесь действие определяется не сочетанием "стимулов" и двигательных возможностей организма, а новым отношением между вещами, которое выделяется в качестве пути к "цели". Будучи новым, оно еще не имеет ни условного (ни тем более безусловного) значения. В качестве только что выделенного "пути к цели" это новое отношение имеет только ориентировочное значение. Новое отношение между вещами еще должно быть обнаружено субъектом и "выступить перед ним", что и составляет непосредственный результат ориентировочно-исследовательской деятельности. А "выступить перед субъектом" в своем предметном содержании, в соотношении вещей друг с другом -- не как действующий фактор, а как условие действия -- это и значит "явиться", в психическом отражении". Как видим, понимание П. Я. Гальпериным психического отражения далеко от эмпирической трактовки, это совершенно другой научный подход и другая философия.

"ассоциация" всегда сопровождается ассимиляцией. В предшествующие структуры, и это один из факторов, который не должно проглядеть. С другой стороны, до тех пор, пока ассоциация включает определенную новую информацию, она, представляе собой активную аккомодацию, а не простую пассивную .регистрацию".

Интуитивно можно уловить сходство между понятиями "акцептор действия", "нервная модель стимула", "образ потребного будущего", "согласование-рассогласование" (П. Я. Гальперин) и понятиями "схема действия", "ассимиляция", "аккомодация", "равновесие" (Ж. Пиаже). С помощью понятий Ж. Пиаже трудно, но возможно описать процесс ориентировки субъекта, но эти понятия не раскрывают содержания ориентировочно-исследовательской деятельности.

Поворотным моментом в развитии теории и метода П. Я. Гальперина было установление трех основных типов ориентировки и соответствующих им типов учения. При первом типе ориентировки субъект обращает внимание на внешнюю форму образца, самого

действия и его продукта. Стихийно складывающаяся система ориентиров недостаточна для выполнения задания на высоком уровне. При втором типе ориентировки ребенку дают все указания для правильного выполнения конкретного задания. Наконец, при третьем типе ориентировки ребенка учат методу анализа объектов, который дает ему возможность самостоятельно установить систему ориентиров, позволяющую правильно выполнять любые задания в изучаемой области.

Учение о типах ориентировки неизбежно ведет к проблеме интеллектуального развития ребенка, прочно связанной с именем Ж. Пиаже. Согласно П. Я. Гальперину, при первом, широко распространенном типе ориентировки и обучения ребенок сам находит ориентиры для правильного выполнения действия. Часто он делает это случайно и неосознанно, так как обучение идет путем проб и ошибок. Понятно поэтому, что успех такого обучения в значительной степени зависит от уровня интеллектуального развития ребенка. При втором типе ориентировки экспериментатор сам выделяет все необходимые условия и указывает ориентиры, позволяющие ребенку с первого раза правильно выполнить новое действие. Но эти ориентиры устанавливаются эмпирически, путем подбора условий, устраняющих ошибки. По мнению П. Я. Гальперина, развития мышления при таком обучении не происходит, а имеется лишь накопление знаний. При обучении по третьему типу ребенка вооружают методами выделения основных единиц соответствующей области науки и общими правилами их сочетания в конкретных объектах. В ориентировке третьего типа важную роль играют орудия мыслительной деятельности (эталоны, критерии, меры), которые позволяют дать объективную характеристику объекта. Применяя эти орудия к изучаемому материалу, ребенок начинает выделять "общие схемы вещей", свойственные всем объектам данной области. Вот почему, считал П. Я. Гальперин, при третьем типе обучения благодаря формированию общих схем ориентировки в вещах и происходит развитие мышления.

Теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина возникла независимо от теории Ж. Пиаже. Но по логике своего развития она привела к необходимости анализа того же самого предмета. Как происходит умственное развитие ребенка, каков его механизм? Сегодня многие психологи считают теорию Ж. Пиаже

самой авторитетной и убедительной. Однако, метод и теория П. Я. Гальперина позволяют рассмотреть тот же самый предмет с новой точки зрения.

В Международном центре генетической эпистемологии в Женеве учеными различных направлений из разных стран были сделаны попытки сформировать у детей дошкольного возраста понятие о сохранении количества и понимание логических отношений части и целого.

Согласно первой гипотезе (Дж. Смедслунд и др.), ребенок может приобрести понятие о сохранении благодаря повторению внешних подкреплений. Эксперимент Смедслунда был организован по следующей схеме. Испытуемых (от 5,5 до 7,6 лет) разделили на три группы. Первая экспериментальная группа (8 чел.) имела возможность устанавливать инвариантность веса при различных изменениях шариков из пластилина (сосиска, чашка, крест, кольцо) с помощью взвешивания на весах. Во второй экспериментальной группе (8 чел.) дети также могли констатировать сохранение веса, взвешивая предметы на весах. Но кроме этого, на глазах испытуемого экспериментатор прибавлял или отбавлял кусочки пластилина от одного из шариков, а затем изменял форму другого шарика. В третьей группе испытуемые получали те же задания, что и в экспериментальных группах, но не пользовались весами, т.е. не получали внешнего подкрепления для своих ответов. В контрольной серии всем детям были предложены вопросы о сохранении и транзитивности веса (если A=B, B=C, то A=C). Было проведено всего четыре занятия: одно -- проверочное, два -- тренировочных и одно -контрольное. Результаты этих экспериментов показали, что подкрепление путем счета, контроля на весах, положительной и отрицательной оценки экспериментатором приводит к тому, что ребенок начинает лучше, точнее сравнивать физические величины, но для него по-прежнему остаются недоступными логические отношения между ними. При таком обучении дети приобретают только эмпирическое знание, но так и не улавливают логического принципа. Эти опыты еще раз показали, что обучение, основанное на принципах наглядности и внешнего подкрепления, на простой тренировке не может дать полноценного знания, но как широко до сих пор оно распространено!

В других экспериментах исследователи (Б. Инельдер и др.) проверяли гипотезу, согласно которой наиболее эффективным условием для формирования логического принципа сохранения количества служит создание конфликтной ситуации, в которой ребенок вынужден самостоятельно соотносить изменения внешней формы объекта с изменением его величины для того, чтобы отдифференцировать инвариантный параметр объекта от несущественного переменного параметра. Предварительно специальными тестами Инельдер определяла, на какой стадии или подстадии находится ребенок в понимании сохранения количества. Затем она предлагала испытуемым ряд упражнений, для которых была создана специальная экспериментальная установка. На вертикальной панели были укреплены подставки, расположенные одна под другой. На них экспериментатор закреплял три пары прозрачных сосудов А и А , В и В ; Си С . Сосуды А, А и С, С были одинаковой формы, а сосуды В нВ могли быть либо одинаковыми, либо разными: один из них был шире или уже другого. С помощью специальных кранов испытуемый мог переливать воду из верхней пары сосудов в нижние. Он мог регулировать количество переливаемой воды и наблюдать изменение уровней. В одном из заданий ребенка просили налить равное количество воды в сосуды разного диаметра В иВ . Если испытуемый, наливая воду в эти неодинаковые сосуды до одного и того же уровня, надеялся получить в сосудах Си С равное количество воды, то в результате своих манипуляций он убеждался, что этого нс происходит. Экспериментальная установка позволяла ему видеть, что вода, которой недостает в сосуде С , содержится в А . Упражнения такого рода должны были привести ребенка к пониманию, обратимых операций. При таком способе обучения подчеркивается роль ситуации с возникающим в ней противоречием, которая должна учить ребенка находить решение этого противоречия и таким образом приводить к преобразованию исходного уровня его мышления. В этих экспериментах не было получено правильного решения предъявляемых тестов всеми испытуемыми. И это не удивительно, так как разумное построение ситуации вне организации деятельности самого ребенка в этой ситуации не является достаточным условием для формирования полноценного логического знания.

В следующей серии экспериментов (А. Морф), посвященных обучению ребенка пониманию принципа сохранения количества, проверялась гипотеза, в соответствии с которой источник логических операций лежит в координации действий субъекта. В качестве приема формирования новой логической структуры экспериментаторы использовали упражнения испытуемого в выполнении других, уже имеющихся у него операций, которые прямо связаны с формируемой структурой.

Использовались задания, аналогичные описанным Пиаже. (Перед ребенком 20 деревянных бусин, 16 из которых -- белые, остальные -- коричневые. Ребенка спрашивают: "Чего больше, деревянных бусин или белых?" Ребенок на дооперациональном уровне мышления отвечает: "Белых больше, а деревянных только четыре".)

В одном из эсперимептов Морф формировал у детей логические операции "вкладывания" и пересечения классов. Он применял две методики. По первой методике детей учили операциям "вкладывания". После получения спонтанных реакций ребенка на тест включения классов В (стаканы) = А (желтые стаканы) + А (зеленые стаканы) был введен новый класс предметов В -- чашки. Они вместе со стаканами составляли новый более широкий класс С, который ребенок должен был назвать "сосуды". С помощью экспериментатора ребенок различал классы В (сосуды-стаканы) и В (сосуды -- не стаканы). Затем экспериментатор вместе с испытуемым обводил границей, например, меловой чертой или веревкой, класс С и класс В (границы были похожи на круги Эйлера). Такую же процедуру ребенок осуществлял с подклассами А и А класса В. Такова была попытка Морфа визуально представить отношения включения между классами. С ребенком проводилась беседа по поводу последовательных вкладываний одного класса в другой, и ему предоставлялась возможность произвести сравнение классов по числу элементов. Такие упражнения проводились с различными классами предметов (боксеры-собаки-домашние животные-животные; белые розы-розы-цветы-растения). Из 15 испытуемых 10 научились рисовать меловые круги правильно. Они представляли себе как отделить А от А внутри В. Однако, никто из детей не пришел в результате этой деятельности к правильному ответу на вопрос: "Что ббльше: А или в?"

Вторая методика Морфа заключалась в создании так называемых "мультипликационных ситуаций". В заданиях испытуемых просили дать двойную характеристику одного предмета как пренадлежащего одновременно двум (или более) классам, и двойную характеристику классов. С этой целью перед ребенком ставилась коллекция предметов: щетка, карандаш, ключ, носовой платок, цветок, чашка, камешки, кукла, пипетка, книга для взрослых, соска, вязальные спицы, книжка с картинками и т.д. Ребенку предлагали навести порядок в этом наборе, т.е. положить предметы в две коробки. Если ребенок не мог правильно распределить предметы, экспериментатор предлагал ему принцип классификации: отложи "вещи для ребенка" и "вещи для взрослых". Среди предметов, предложенных ребенку, были такие, которые одновременно могли принадлежать двум классам (чашка, карандаш, носовой платок). Таким образом, испытуемые были поставлены в конфликтную ситуацию, в которой они не могли решить, принадлежит ли объект одному классу или другому. Решение заключалось в выборе области, общей обоим классам. Вместо коробок ребенку давали лист бумаги с нарисованными пересекающимися прямоугольниками. Беседуя с ребенком, объясняли ему, для чего нужна эта площадь пересечения. Такое упражнение повторялось во многих аналогичных ситуациях.

В других случаях экспериментатор выбирал определенный предмет и просил ребенка рассказать, в какие классы предметов он мог бы поместить его (по цвету, по величине, по применению). После такой процедуры ребенок из беспорядочного набора предметов выбирал некоторые классы, затем для одного из них называл более широкий класс, обращал внимание на разнообразие свойств класса, по которым его можно было бы включить в более широкие классы. Наконец, экспериментатор, используя те же самые предметы, просил ребенка выделить из класса предметов отдельные подклассы, а затем предлагал ему основное задание -- сравнить класс с большим из подклассов. После всех этих уражнений дети находили правильное решение во всех ситуациях включения классов.

Однако в этих экспериментах по-прежнему остается неясным, как же происходит переход от одних операций к другим и почему не все испытуемые, выполняющие упражнения, решают предъявляемые тесты, а решающие их не справляются со всеми заданиями.

Еще одна гипотеза была предложена женевскими психологами (А. Перре Клермон). Согласно ей интеллектуальное развитие ребенка нельзя рассматривать в "социальном вакууме", и процесс интеллектуального развития следует изучать в контексте социального взаимодействия. Именно социальный конфликт и его решение стимулирует развитие познавательных возможностей ребенка. На определенном этапе развития общие действия нескольких детей зависят от разрешения противоречий между ними, а работа по преодолению конфликтов приводит к появлению новых интеллектуальных структур. При такой интерпретации формирование логических структур принципиально ограничено, поскольку управлять процессом развития можно лишь косвенно, путем приведения в действие других логических или дологических образований, которые раньше были спонтанно приобретены.

Под руководством П. Я. Гальперина был проведен цикл исследований (Л. С. Георгиев, Л. Ф. Обухова, Г. В. Бурменская), задача которых состояла в том, чтобы найти адекватный способ для формирования полноценного логического знания. Согласно гипотезе исследования, у ребенка можно сформировать полноценное понятие о сохранении количества, если научить ребенка подходить к оценке любого объекта с помощью объективно-общественных критериев, эталонов, мер и вспомогательных средств, отмечающих и закрепляющих отмеренное. Прежде всего нужно создать новый для ребенка опосредствованный способ мышления, способный заменить оценку вещей по непосредственному впечатлению. При этом важное значение имели специальные задачи, которые нельзя решить никаким другим способом, кроме использования меры и вспомогательных средств; эти задачи позволяли показать ребенку, что непосредственная оценка явлений часто бывает просто невозможной.

Обучение детей пониманию принципа сохранения сразу же на задачах Ж. Пиаже, как это пытались делать экспериментаторы в Женеве, не дает желаемого результата, потому что яркие внешние различия сравниваемых предметов делают ребенка невосприимчивым к обучению. В исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников после того, как ребенка научали пользоваться орудием -- мерой и вспомогательными средствами (метками) для оценки величин в специально созданных задачах --- переходили к выделению разных

свойств объектов также с помощью меры. Это важный момент исследования, так как применение к объекту разных мер позволяет вычленить в нем соответственно разные свойства и таким образом снять глобальность его непосредственной оценки. Применение к задаче меры и вспомогательных средств, отмечающих и закрепляющих отмеренное, дает возможность представить объект в преобразованном виде.

Сначала перед ребенком имеется объект работы в том виде, как он был предъявлен ему. В результате применения к этому объекту орудия и вспомогательных средств конструируется новый вид этого объекта: из исходной глобальной, нерасчлененной картины выделяется его структура, и ее существенные отношения материализуются с помощью определенного соотношения меток, напоминающих о произведенном измерении выделенного параметра. Этот преобразованный вид объекта является внешним выражением того, что станет впоследствии внутренним планом рассуждения ребенка.

Сформированный таким образом опосредствованный способ рассуждения дети переносят на задачи Ж. Пиаже. Уже при выполнении первых заданий происходит переориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что "кажется", и того, что есть "на самом деле". Но теперь понятно, что лежит в основе такого разделения: с самого начала обучения ребенок уже выделял из видимой картины ее существенные отношения. Реальное, орудийно-опосредованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения.

В концепции Ж. Пиаже роль действия сводится к манипуляции с объектами, в процессе которой происходит рефлексия ребенка на выполняемое им действие, конструирующее объект. Однако главное значение имеет ориентировка в самом объекте, благодаря которой происходит не конструкция реальности, как считал Ж. Пиаже, а ее отражение. Изучая возникновение нового знания у ребенка, можно ли не учитывать, что это значение уже присутствует в обществе, а ребенок не существует независимо от него? По-видимому, Ж. Пиаже прав, когда он говорит о конструировании нового знания для человечества, то есть научного знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Но развивающийся

ребенок не конструирует знание, а усваивает его в зависимости от того, как строится его ориентировка в мире.

На XVIII Международном конгрессе психологов в Москве Ж. Пиаже, приветствуя сближение точек зрения -- своей и П. Я. Гальперина -- на процесс формирования у ребенка нового знания, подчеркнул в заключительной лекции: "Мы не должны бояться различий, которые и побуждают нас идти единственным путем расширения наших позиций, путем продолжения экспериментальных исследований".

2. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка.

Завершив исследование формирования искусственных понятий у детей, Л. С. Выготский писал, что экспериментальный анализ образования понятий неизбежно приводит нас вплотную к функциональному и генетическому анализу. Наиболее остро эта проблема встала тогда, когда к изучению психических явлений был применен метод формирующего эксперимента. Позднее, строя психически процессы с заранее заданными показателями, исследователи (а также их оппоненты) задумались о том, как же соотносятся между собой данные лабораторного эксперимента и жизнь; то, что получается in vitro, с тем, что происходит in vivo. В применении к онтогенезу психики эта проблема формулируется как соотношение функционального и возрастного развития ребенка.

Под функциональным развитием понимается изменение психических процессов у детей и взрослых в ходе формирующего эксперимента, когда достигается качественно новый уровень решения интеллектуальных, перцептивных, мнемических и других задач уровень, которого у испытуемых до экспериментального обучение не было; когда испытуемые овладевают такими умственными действиями, понятиями и навыками, которые соответствуют объективно установленным общественным критериям. Систематическое изучение функционального развития психики было осуществлен П. Я. Гальпериным.

Возрастное развитие психики -- это психическое развитие ребенка от рождения до достижения социальной зрелости. По словам А. В. Запорожца, оно характеризуется не столько усвоением отдельных знаний, сколько более общим изменением детской личности,

образованием нового психофизиологического уровня, формированием нового плана отражения действительности.

Функциональное развитие может быть рассмотрено в онтогенетическом аспекте. Примером служит развитие интеллекта ребенка от рождения до подросткового возраста, изученное Ж. Пиаже.

Как же соотносятся между собой эти линии развития? Данная проблема снова выступила в результате экспериментально-теоретического анализа концепции Ж. Пиаже. В исследованиях Л. С. Георгиева Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменскои, проведенных под руководством П. Я. Гальперина, выявился яркий факт: у детей пяти-шести лет можно сформировать понятия, которые опережают время своего спонтанной возникновения на 4-5 лет. При этом качественные изменения происходят не только в области интеллекта, но и в развитии памяти воображения, речи и даже восприятия оптико-геометрических иллюзий. Означает ли это, что в ходе эксперимента ребенок из дошкольника превратился в младшего школьника?

В концепции П. Я. Гальперина о планомерном формирование умственных действий сделан важный шаг к пониманию того, что обычно называют психическими функциями. В целостном процессе, который включает в себя не только психическое, но и физиологическое, выделен собственный предмет психологического анализа. Это действие. Поэтому, изучая формирование психических процессов, необходимо прежде всего установить, какую роль в поведении выполняет та или иная функция (восприятие, например, строит образ; внимание -- особая форма контроля и т.д.), а затем построить систему условий, которые обеспечили бы этот результат с заранее заданными показателями. В концепции П. Я. Гальперина разработаны условия, обеспечивающие, во-первых, мотивацию действия; во-вторых, правильное выполнение действия с первого раза и каждый раз далее; в-третьих, воспитание желаемых свойств действия, таких как разумность, сознательность, обобщенность, критичность и т.п.; и в-четвертых, перенесение внешних действий в умственный план. Как показали многочисленные исследования, эта система условий позволяет однозначно определить ход процесса и достигаемый результат и тем самым объяснить его возникновение. Целенаправленное формирование психических процессов дает драгоценный опыт причинного изучения психических явлений. В

настоящее время это единственный метод систематического изучения психических явлений в их становлении. Это также и нить Ариадны в анализе такого сложного процесса, как возрастное развитие психики ребенка.

Исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина позволили систематизировать огромный фактический материал, накопленный в области детской психологии. Л. С. Выготский ввел новую единицу анализа детского развития. Ею являются не отдельные психические процессы, которые изучает общая, генетическая психология. Детская психология имеет дело с особыми единицами -- это возрастные периоды. Именно поэтому детскую психологию называют возрастной психологией. Л. С. Выготский первый понял, что возраст имеет свою структуру и динамику. "Возраст -- писал он,- представляет собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития".

Каждый возраст характеризуется, согласно взглядам Л. С. Выготского, своей своеобразной, специфической для него, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития, которая есть не что иное, как отношение между ребенком и его средой. "Социальная ситуация развития данного возраста,-подчеркивал Л. С. Выготский,-- представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основной источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным". Из жизни ребенка в данной социальной ситуации возникает основной, или ведущий (по определению А. Н. Леонтьева) тип деятельности. В ней развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. По словам Л. С. Выготского, они служат не предпосылкой, а результатом, или продуктом возрастного развития. Возникшие новообразования в развитии ребенка приходят в противоречие со старой социальной ситуацией развития, ведут к ее слому и построению новой социальной ситуации, которая открывает новые возможности для психического развития ребенка уже в следующем возрастном периоде. Такая перестройка социальной

ситуации развития и составляет, по Выготскому, главное содержание критических возрастов.

При сопоставлении функционального генеза с онтогенезом психики на первый план выступают различия этих линий развития. Ни понятие социальной ситуации развития, ни категория деятельности, ни понятие кризиса неприемлемы для анализа функционального развития. В концепции Ж. Пиаже отсутствует учение о кризисах развития, он никогда не сталкивался с этим явлением, потому что имел дело с функциональным развитием интеллекта, правда, изученным в онтогенетическом, возрастном аспекте. Единицей анализа в теории Ж. Пиаже служит действие и его изменения: схематизация, координация с другими действиями, перевод действия во внутренний план. И в теории планомерного формирования психических процессов П. Я. Гальперина речь идет не о деятельности ребенка, а о действии, причем объектом изучения служит не предметное содержание действия, а его образ. Этот образ раскрывает перед субъектом картину ситуации, "поле совершаемого или возможного действия" для того, чтобы разобраться в ситуации, предусмотреть эффективность выполняемого действия. Переход от внешней, материализованной формы его выполнения к внутренней, умственной не сопровождается кризисами, хотя и имеет место перестройка процесса, его сокращение и автоматизация. Лишь в редуцированной форме представлена в функциональном генезе социальная ситуация развития. Здесь она выступает как отношения экспериментатора и испытуемого, которые строятся таким образом, чтобы задать мотивационную основу действия; последняя в ходе дальнейшего формирования будет развиваться и перестраиваться. Все перечисленное показывает, что различия между двумя линиями развития совершенно очевидны. Можно ли увидеть общее в этих разных линиях развития? А. В. Запорожец считал, что функциональное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают, но тесно связаны друг с другом. С его точки зрения, изменения, происходящие при формировании отдельных действии, создают необходимые предпосылки для тех глобальных перестроек сознания, которые характеризуют ход возрастного развития. Вместе с тем, он подчеркивал, что отработка действия в речевом плане невозможна у младенца, который еще не владеет речью, а ребенок раннего возраста еще не может оперировать наглядными

моделями и, следовательно, выполнять , действие в материализованном плане. Последнее, уже с другой стороны, показывает тесную связь планомерного формирования умственных действии с возрастным развитием психики. Такой анализ выявляет причинно-следственную связь между двумя линиями развития. Поскольку в функциональном генезе, исследованном с помощью планомерного формирования умственных действий, выражена необходимость (иначе невозможно получить продукт с заранее заданными свойствами), то задача состоит в том, чтобы выявить ее. Это возможно сделать в сопоставлении функционального генеза с возрастным развитием психики. Если есть повторяемость в этих линиях развития, значит в ней отражена закономерность.

В теории планомерного формирования умственных действий разделяются две основные части действия: ориентировочная и исполнительная. Качество действия зависит от ориентировочной части. Она представляет собой психологический механизм действия. Ориентировочная часть неразрывно связана с исполнительной частью, во-первых, потому, что сама ориентировочная часть строится с учетом качества будущего исполнения действия, и, во-вторых, потому что от качества ориентировочной части зависит продуктивность действия в целом. Формирование нового действия начинается с организации его ориентировочной основы.

Разделение ориентировочной и исполнительной части действия сквозной нитью проходит через все периоды возрастного развития психики. Так, например, еще в 20-х годах Н. М. Щелованов установил, что в развитии младенца сенсорика опережает моторику, то есть сенсорное развитие ребенка по времени предшествует развитию двигательной системы. Известно, что пассивная речь развивается раньше активной, а развитие фонематического слуха опережает развитие артикуляции. Прежде чем возникает акт хватания, рука превращается в орган перцепции. Все это происходит на наших глазах: первоначально сжатая в кулачок рука раскрывается, и ребенок начинает ощупывать ею сначала то, что находится рядом, а затем и свои руки. Такая ориентировка необходима для возникновения акта хватания. Помимо этого, сам процесс захватывания предмета строится под контролем зрения. На следующей возрастной стадии -- в раннем возрасте -- отчетливо наблюдается, что овладение операционально-

технической стороной предметных действий отстает по времени от ориентации в специфически человеческих способам употребления предмета: ребенок раньше понимает назначение ложки, чем овладевает технической стороной дела. В игре ребенка дошкольника операционально-техническая сторона минимальна (ребенок не становится шофером или доктором), условны предметы, сокращены операции, но как велика ориентация в окружающем! Наконец, сформированность учебной деятельности определяется тем, насколько учащийся, решая конкретно-практическую задачу, может ставить для себя учебную, то есть исследовательскую задачу.

Приведенная аналогия отражает жизненную функцию психики, которая, как подчеркивает П. Я. Гальперин, "состоит в ориентировке повеления на основе психического отражения проблемной ситуации".

В концепции планомерного формирования психических процессов разработаны способы перевода действия в умственный или перцептивный план. Путь от внешнего к внутреннему проходит не только формирование умственных действий в функциональному генезе. Эта закономерность проявляет себя и в плане возрастного развития психики. В этой связи интересны современные представления о роли игры в развитии ребенка. Игра рассматривается в настоящее время как стихийно сложившаяся форма наглядно действенного моделирования и усвоения социального опыта. Это наиболее эффективная и соответствующая возрастным особенностям детей форма перехода к внутреннему плану деятельности; Игра свидетельствует о том, что формирование внутреннего плана действия вначале нуждается в материальных опорах в виде игровыя символов. Как пишет Д. Б. Эльконин, "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".

Исследования функционального генеза психики показали, что единственным средством, позволяющим перенести предметное действие во внутренний план, является его последовательное формирование в громкой речи без опоры на предметы (П. Я. Гальперин). Однако, как показывают исследования возрастного развития психики ребенка, для того, чтобы слово стало полноценным орудием обобщения и мышления, средством, с помощью которого

можно осуществить процесс интериоризации действий, необходимо создание условий для отрыва слова от предмета. Л. С. Выготский писал по этому поводу, что отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Он считал, что этот процесс происходит в детской игре, когда, например, палочка, то есть вещь, становится опорой для отрыва значения "лошадь" от реальной лошади.

Отрыв слова от предмета наглядно разворачивается также в процессе развития детского рисунка. Рисунок, благодаря своему сходству и одновременно отличию от изображаемого, еще в большей степени, чем игра, позволяет ребенку "силой одной вещи похитить имя у другой". Иначе говоря, в онтогенезе психики между словом и предметом вклинивается игра и другие формы символико-моделирующей деятельности, такие, как рисунок, лепка, конструирование. Эти виды деятельности как бы отсекают слово от предмета, способствуя развитию функциональной зрелости слова. В исследованиях функционального генеза, проведенных под руководством П. Я. Гальперина, было показано, что перевести действие в план громкой речи без опоры на материальные предметы во многих случаях возможно лишь благодаря схематизации ситуации. Таким образом, и в функциональном генеэе между предметом и словом стоит схема. То, что с необходимостью появляется в возрастном развитии психики, проявляется в функциональном развитии. В такой повторяемости отражается логика развития, обусловленная социальной детерминацией психики. Итак, в психическом развитии имеют место параллельные ряды. Их сходство определяется тем, что ход развития как функционального, так и возрастного диктуется необходимостью усвоения субъектом общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Л. С. Выготский писал, что экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития. Однако это составляет в наших глазах не недостаток, а огромное преимущество экспериментального анализа, который позволяет вскрыть в отвлеченной форме самую сущность генетического процесса образования понятия. Эксперимент дает ключ к истинному пониманию и уразумению реального процесса развития понятий у ребенка.

3. Формы и функции подражания в детстве.

Проблему детского подражания можно считать классической для психологии. В конце XIX -- начале XX веков она рассматривалась Г. Тардом, Э. Торндайком, Дж. Уотсоном, Р. Вудвортсом и другими крупными психологами. В отечественной психологии большое внимание подражанию в детстве уделяли П. Ф. Каптеров, И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский. Позже роль имитации в детском развитии стала предметом размышлений и эмпирических исследований З. Фрейда, Дж. Болдуина, П. Гийома, Ж. Пиаже, А. Баллона. Было установлено, что подражание -- такая форма поведения, которая находится в непрерывном изменении и вносит важный вклад в формирование интеллекта, личности ребенка, помогает ему в освоении норм социальной жизни.

В современной зарубежной психологии, в частности, в американской теории социального научения, имитации придается ключевое значение, считается, что она выполняет познавательную и коммуникативную функции (А. Бандура, Дж. Аронфрид, И. Узгирис и др.). Однако, несмотря на значительные достижения в экспериментальном изучении подражания, трудности в интерпретации этого поистине "многоликого" феномена детского развития сохраняются. Существующие подходы не позволяют выявить специфику подражания ребенка, вскрыть его принципиальные отличия от имитационного научения животных.

Л. С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности. Это важнейшее положение было развито в работах А. В. Запорожца, С. Л. Новоселовой, Ф.И. Фрадкиной и др., которые показали неразрывную связь подражания ребенка определенного возраста со специфической социальной ситуацией его развития: установили функции отдельных видов подражания, выявили его родство с ориентировочноисследовательской деятельностью.

Новые перспективы для понимания многообразия форм и функций имитации в детстве открывают разработанная Д. Б. Элькониным концепция периодизации психического развития и созданное П. Я. Гальпериным учение об ориентировочной деятельности. Опираясь на их идеи, можно предположить, что подражание представляет собой форму ориентировки ребенка в разных аспектах окружающей действительности, необходимую для

решения актуальных и специфичных для каждого возраста задач развития.

Рассмотрим генезис детской имитации с точки зрения развития ориентировки ребенка в мире специфически человеческих предметов и отношений; проанализируем качественные этапы развития ориентировки в онтогенезе (формы подражания); уточним конкретнопсихологическую функцию имитации в каждом возрастном периоде; соотнесем данные онтогенеза имитации с этапами психологического развития ребенка, представленными в концепции периодизации Д. Б. Эльконина.

Многообразие подходов к анализу эмпирических данных и пониманию роли имитации в психическом развитии ребенка обусловлено, в первую очередь, богатством содержания подражания,. многоликостью его проявления на разных стадиях онтогенеза.

На рубеже X1X-XX веков проблема детского подражания рас" сматривалась в рамках классического бихевиоризма и психоанализа,

Особенно большое место отводится имитации в теориях Дж. Болдуина, Ж. Пиаже и А. Валлона. Эти исследователи обратили внимание на то, что подражание как форма детского поведения последовательно изменяется и развивается: усложняются образцы для подражания, увеличиваются точность и быстрота воспроизведения, возрастает частота подражательных актов. Дж. Болдуин различал стадии простой и настойчивой имитации. Ж. Пиаже описал спорадическое и систематическое подражание, подражание по образцу и по представлению. Стадии копирующего, воображаемого и размышляющего подражания выделял А. Валлон. Он также подчеркивал, что детское подражание связано с движением, с воспроизведением модели во внешней, материальной форме. Было отмечено, что подражание возникает на основе особых аффективных отношений ребенка и взрослого (З. Фрейд, А. Валлон).

Подражание способствует социальному развитию ребенка. По мнению Г. Тарда и Дж.М. Болдуина, оно помогает перенять традиции и нормы общества; обеспечивает "пропитывание" окружающей средой на самых первых этапах онтогенеза. Подражание рассматривается как путь формирования личности ребенка. В психоанализе идентификация ребенка с родителями, проявляющаяся в подражании им, выступает как способ возникновения новых структур в личности ребенка.

Подражание другому человеку есть способ познать этого другого и одновременно сформировать представление о самом себе, своих возможностях, в процессе подражания у ребенка вырабатывается произвольная регуляция поведения (Дж. М. Болдуин, А. Валлон).

Ж. Пиаже и А. Валлон отмечают существенную роль подражания в развитии интеллекта ребенка: репрезентативная способность признается производной от сенсомоторной имитации; подражание взрослому рассматривается как форма мотивации, не связанная с удовлетворением органических потребностей, как неисчерпаемый источник инициативы, новых знаний и умений.

В американской психологии проблема имитации вот уже несколько десятилетий активно исследуется с позиций бихевиоризма и необихевиоризма. В теории социального научения (Н. Миллер, Д. Доллард, Дж. Гевирц, А. Бандура, В. Хартуп, Дж. Аронфрид, И. Узгирис и др.) подражание, идентификация, моделирование, научение через наблюдение рассматриваются как ключевые процессы социализации, как способы приобретения ребенком поведения, принятого, одобряемого в его социальном окружении. Многочисленные экспериментальные работы позволили установить, что вероятность подражания ребенка разным людям неодинакова. Модель, характеризующаяся высокими показателями престижности, властности, социально-экономического положения или осведомленности, будет имитирована с большей вероятностью. Также имеют значение пол, возраст, этническая принадлежность модели, характер отношений (эмоциональный знак, активность взаимодействия) между ребенком и взрослым.

Подражание свидетельствует об активной, избирательной позиции ребенка; оно сопровождается "подлаживанием", подбором действий, соответствующих образцу. Действия, которые имитируются ребенком, как правило, обладают качествами сложности, новизны, "интересности". Особенно явно подражание проявляется по отношению к действию, которое только начинает формироваться. Содержание и объекты подражания претерпевают изменения по мере возникновения перед ребенком новых задач.

Однако, по признанию американских психологов, "белые пятна" в эмпирическом изучении и теоретическом осмыслении детской имитации остаются до сих пор. Требуется объяснить происхождение и

особенности подражания у младенцев, установить развитие подражания по мере взросления ребенка (особенно в первые 3-4 года жизни), показать роль имитации в "повседневной социализации" ребенка, выяснить, чем обусловлено многообразие, многоликость феномена детского подражания. Для того, чтобы объяснить явления подражания, представители теории социального научения эклектически заимствуют элементы разных научных направлений: в двучленную схему анализа поведения по типу S-R вводят ряд промежуточных переменных; выборочно используют принципы психоанализа и положения концепции Ж. Пиаже; постулируют врожденность некоторых психологических механизмов.

В настоящее время возможности экспериментального анализа имитации на базе необихевиоризма в основном исчерпаны. Поэтому разрабатываются многочисленные, но не принципиальные модификации уже известной схемы эмпирического изучения, наблюдаются попытки выйти за ее рамки, вернувшись, например, к методу наблюдения подражания в естественных условиях. Анализ работ американских психологов показывает, что трудности в исследовании проблемы сущности и функции детского подражания во многом обусловлены отсутствием в зарубежной психологии общей теории психического развития в детстве.

Методологическую основу для понимания имитации в советской психологии составляют положения теории психического развития ребенка, выдвинутые и обоснованные в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, Л. И. Божович, А. В. Запорожца и др.

Л. С. Выготский считал подражание путем для приобретения ребенком таких видов деятельности, которые выходят за пределы его собственных возможностей, "источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания". А. В. Запорожец, анализируя структуру подражательного процесса, мотивационную сторону подражания и его значение для организации поведения ребенка, приходит к выводу о существенном сходстве, если не общности природы подражания и ориентировочно-исследовательской деятельности. Т. И. Горбатенко и С. Л. Новоселова также подчеркивают тесную связь подражания и ориентировочно-исследовательской деятельности в детстве.

Отечественными психологами установлен моделирующий характер предречевых вокализаций младенца; показано значение имитационных движений и действий ребенка раннего возраста для приобретения им культурно-фиксированных способов действий с предметами; проанализирована роль подражания для первоначального понимания и освоения дошкольником различных по сложности и степени обобщенности сторон человеческой деятельности и жизни человека в обществе.

Исследователи подчеркивают, что подражание участвует в формировании личности ребенка: идентификация -- механизм формирования личности (В. С. Мухина); подражание -- механизм становления субъективности, внутреннего мира человека (В. И. Слободчиков); глобальная подражательность -- необходимый этап в развитии личностной позиции ребенка (Е. В. Субботский). Экспериментальные факты свидетельствуют о наличии в ткани детских образов моторных элементов имитационного характера (Л. С. Выготский, Н. Н. Поддьяков и др.)

Анализ теоретических представлений и экспериментальных данных отечественных и зарубежных психологов позволяет выдвинуть гипотезу о том, что подражание в онтогенезе служит своеобразной "ориентировочной частью" основных видов деятельности ребенка. С позиции концепции периодизации психического развития, разработанной Д. Б. Элькониным, логично ожидать, что, если подражание выполняет указанную функцию, то в содержании подражания должны происходить закономерные изменения, связанные с подготовкой возникновения новой деятельности. Накопленные в психологии факты, касающиеся качественного развития подражания, могут быть рассмотрены как проявление спонтанного становления ориентировочной деятельности в онтогенезе.

Рассмотрим генезис имитации и соотнесем его со шкалой периодизации психического развития в детстве.

В период новорожденноеТ и в первой половине младенческого возраста подражание может быть охарактеризовано как становящаяся форма поведения. Анализ диадического взаимодействия матери и ребенка 2-3 месяцев в строго контролируемых условиях показал что вопреки субъективной оценке матери подражательные действия со стороны малыша -- скорее исключение, а не правило (даннье Х.

Папоушек и М. Папоушек). Напротив, ярко проявилась такая особенность материнского поведения, как имитирование ею мимики и вокализации, движений и настроений своего ребенка. Роли опережающей инициативы взрослого в появлении и обогащена младенческой имитации чрезвычайно велика. Первоначально выступающая в форме эмоционального заражения имитация имеет существенное значение для организации непосредственно эмоционального общения ребенка и взрослого.

Содержание подражания ребенка в возрасте 2-6 месяцев составляют мимические и пантомимические движения, среди которых высовывание языка, открывание/закрывание рта, качание головой, некоторые движения рук типа махания, стучания, сжимания/ разжимания кулака, хлопков в ладоши.

Предречевые вокализации ребенка имеют имитационный характер, они моделируют разные стороны речи взрослого: интонационную, ритмическую, фонематическую. Предречевые вокализации уподобительного характера, имитация мимики и жестикуляции могут быть рассмотрены как активные действенные формы исходной ориентировки ребенка в речевой действительности и в сфере выражения эмоциональных состояний. На данной начальной стадии онтогенеза в совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого ориентировочные функции полностью принадлежат матери, которая фактически выполняет для малыша функцию первоначального "образа мира" (С. Д. Смирнов). Подражание ребенка первого полугодия жизни вокализациям и мимическим экспрессиям взрослого, совершающееся по механизму эмоционального заражения, может быть понято как встречный со стороны ребенка процесс, вносящий свой вклад в построение специфичного для человека способа общения.

Со второй половины младенчества подражание все больше становится воспроизведением нового, того, чего еще не было в собственном поведении ребенка. Это дало основание многим исследователям считать данный период началом "настоящей имитации" (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Подражание детей старше 6 месяцев служит источником развития, по крайней мере, двух важнейших сторон поведения ребенка: одна связана с усложнением и обогащением средств коммуникации (Е. И. Исенина), другая -- с развитием предметных манипуляций (Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И.

Фрадкина, И. Узгирис и др.). Имитационные движения ребенка способствуют построению у него образа конкретного предмета.

Ребенок воспроизводит специфические движения взрослого, представляющие собой паралингвистический жест ("иди сюда", "помаши тете ручкой") или движения, входящие в состав действия с определенным предметом ("укачивание" и "ходьба" куклы, "расчесывание" волос). Такая форма подражания, названная нами копированием, требует соблюдения ряда условий: специальной неоднократной демонстрации образца, обозначения его речевой меткой; предоставления .ребенку того самого единичного предмета, который использован взрослым при показе; эмоционально насыщенного одобрения со стороны взрослого за попытку воспроизведения. Несмотря на то, что к концу первого года ребенок становится способен намеренно" воспроизвести образец (например, жест "до свидания"), ориентировка в ситуации по-прежнему принадлежит взрослому. Об этом свидетельствует факт первоначального непонимания ребенком конвенционального значения жестов. Самостоятельное осуществление подходящего жеста означает переход субъекта к инициативному выделению ориентиров. Первоначальная недифференцированность ориентировочной и исполнительной частей действия проявляется и в требовании ребенком того же самого предмета, который был использован взрослым. Во время воспроизведения действия, наряду с необходимыми для достижения цели, можно наблюдать много излишних, несущественных движений, лишь сопровождающих показ, но не имеющих отношения к желаемому результату.

Совмещение ориентировочных и исполнительных действий, невыделенность ориентировочной части обусловливают глобальный, недифференцированный характер подражательного акта. Подражательные действия осуществляются в материальном плане, максимально развернуты и детализованы.

На втором году жизни появляется и становится преобладающим воспроизведение ребенком способов действий с предметами. Малыш уже способен использовать не тождественный, а лишь сходный по назначению предмет. Он более активен в подражании, и находит образцы в самостоятельном наблюдении. Взрослый выступает для него как пример для подражания, руководитель и контролер. Среди

подражательных актов -- "курение трубки", "чтение вслух", размешивание ложкой в чашке, "говорение" по телефону (не как акт общения, но как "монолог" с телефонной трубкой в руке). Многократное воспроизведение общих схем использования вещей в разнообразных ситуациях перерастает в характерную для детей раннего возраста форму игры -- предметную, ознакомительную игру. Имитационно-моделируюшие действия такого содержания приводят к построению специфически человеческих образов предметов, которые включают в себя, помимо конкретных непосредственно воспринимаемых свойств, также представление о том, что можно делать с этим предметом. Это и составляет ориентировочную основу для последующего развития орудийно-предметной деятельности ребенка.

Следующий шаг в развитии подражания в раннем детстве заключается в том, что ребенок начинает воспроизводить цепочку из нескольких, связанных между собой предметных действий, отражающих в определенной степени жизненную логику событий. В наших наблюдениях ребенок 15-18 месяцев собственными практическими действиями объективно воссоздает ряд жизненных ситуаций -укладывание спать, сборы на прогулку и т.п. То, что неизменно сохраняется и придает "ритуализованный" характер сюжетно-ознакомительной игре такого рода,-- это порядок, последовательность совершения действий: при "укладывании спать" ребенок требует от партнера принятия определенной позы, закрывания им глаз, укрывает, слегка похлопывает и напевает колыбельную. Однако другие составляющие подражательной игры (время, место, "объект" укладывания, используемые при этом предметы) широко варьируют.

На третьем году жизни ребенка происходит перенос акцента в имитационно-моделирующем отображении жизненных ситуаций: выделяется взрослый как основное действующее лицо, но, как правило, это конкретный взрослый из непосредственного окружения ребенка. Взрослый выступает сначала в его отношении к предметам, а позже, начиная со второй половины третьего года, и в отношении к другим участникам практической ситуации. Например, возвращаясь к игре в "укладывание спать", отметим, что ребенок по-иному отображает поведение матери -- это сдержанное похлопывание рукой и

ласковая успокаивающая интонация в обращении: "Спи, я тут". Результат подражания -создание ориентировки в ситуации повседневной жизни ребенка в целом, в разных ее аспектах -- "предметном" и "межличностном". Так подготавливаются необходимые условия для становления ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста -- сюжетно-ролевой игры.

Итак, содержание подражания ребенка 1-3 лет постепенно изменяется и усложняется Для его осуществления ребенку уже не требуется намеренный показ образца. При имитировании используются разнообразные предметы, имеющие сходную функцию, или предметы-заместители, в том числе, из неоформленного материала. Подражательное отображение ребенком поведения конкретного взрослого из своего непосредственного окружения носит избирательный, "творческий" характер схематичность, пропуск одних элементов сочетается с дополнительным включением других. Такая форма подражания названа нами символическим моделированием. Символическое моделирование имеет ярко выраженный ориентировочный характер. Предметное подражание позволяет ребенку открыть для себя новые физические и, особенно, социально-фиксированные свойства объектов, построить образ конкретного предмета, образ действия с ним, образ ситуации в социально-действенном аспекте. Символическое моделирование демонстрирует растущую дифференциацию непосредственно-практических и собственно-ориентировочных действий; на этом этапе впервые становится возможной ориентировка в перцептивном плане Анализ сюжетно-отобразительного подражания показывает, что имеющие ориентировочное значение подражательные действия совершаются по-прежнему в материальном плане и доступны внешнему наблюдению, однако их детализированность уменьшается, они приобретают черты сокращенноеТ, символичности, поскольку моделируется новое, более обобщенное содержание -- "логика" жизненных ситуаций.

Подражание детей дошкольного возраста обозначается многими психологами термином "идентификация", тем самым подчеркивается иная направленность имитационного процесса. Содержание Подражания в этот период расширяется и углубляется, выходит за рамки непосредственно воспринимаемого. Оно представляет собой моделирование поведения обобщенного, общественного взрослого

(взрослого как представителя определенного пола, взрослого как профессионала), осуществляемое в сюжетноролевой игре На протяжении дошкольного возраста наблюдается динамика перехода от отражения отношения общественного взрослого к предметам к отражению его взаимосвязей с другими людьми, также выполняющими определенные общественнозначимые функции, и, наконец, к моделированию в действиях внутренних оснований поведения отображаемого взрослого.

Подражание ребенка сверстнику создает основы ориентациии ребенка не только во внешнем объективном мире, но и в собственном субъективном мире. С помощью подражания строится образ другого лица, углубляется его содержание, и одновременно, строится и углубляется представление ребенка о самом себе. По литературным данным, можно наметить генетическую последовательное выделения новых аспектов образа другого человека: партнер по практическому взаимодействию -- в раннем детстве; олицетворение реально возможных достижений в разных видах практической деятельности -- в среднем дошкольном возрасте; индивидуальность совокупности черт характера -- в старшем дошкольном возрасте личность в единстве интеллектуальных и нравственных качеств -- в подростковом возрасте.

На протяжении дошкольного возраста подражание приобретает новые качества Подражательные действия ребенка-дошкольника используются как обобщенный символ, их совершение имеет смысл не в самих этих действиях, а в их отношении к более общим представлениям, например, к нормативам поведения соответствую щего пола. Символическое моделирование, характерное для ребенка более младшего возраста, в дошкольном возрасте перерастает с обобщенно-символическое моделирование

Обобщенно-символическое моделирование обеспечивает понимание ребенком задач и мотивов человеческой деятельности, создает ориентацию в смыслах и характере человеческих отношений и в собственных переживаниях. На данном этапе онтогенетического развития необходимой и возможной становится ориентировка, протекающая во внутреннем плане Например, в ролевой игре отдельные действия с предметами лишь обозначаются символическими эквивалентами, сокращенными, схематичными,

вплоть до "обозначения движением", или вообще не совершаются, а только называются

Сказанное, однако, не означает, что другие формы подражания в дошкольном возрасте исчезают Эмоциональное заражение, копирование, символическое моделирование продолжают существовать как в виде отдельных самостоятельных проявлении, так и включаясь в более высокую форму составными компонентами.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что изменение содержания подражания находится в закономерной связи со сменой типа ведущей деятельности в развитии ребенка. Указанные изменения сконцентрированы на самых начальных этапах становления новой ведущей деятельности и представляют собой ориентировочный этап в ее развитии.

Понимание имитации как ориентировочной деятельности согласуется с результатами экспериментальных исследований зарубежных и отечественных авторов, на основании которых оно, собственно говоря, и было выдвинуто. Более того, такая интерпретация подражания позволяет понять многообразие конкретных видов и проявлений этого феномена: подражательное отображение разных аспектов объективной действительности приводит к появлению "многих лиц имитации в детстве".

Главная функция подражания -- функция построения исходного ориентировочного образа -- лежит в основе множества конкретнопсихологических форм подражания в освоении предметного мира, мира человеческих отношений и собственного субъективного мира ребенка. Определение функции имитации как механизма построения ориентировочного образа конкретизирует выдвинутое психологами понимание имитации в качестве "основного источника новых актов поведения", "эффективной стратегии научения".

Положение о том, что продуктом подражания как ориентировочной деятельности является психологический образ, органически связано с идеями Ж. Пиаже и А. Баллона о роли моторного действия (подражательного акта) в процессе формирования умственного образа,. представления. Понимание имитации как формы ориентировки поочередно преимущественно то в предметной, то в смысловой сферах деятельности не только указывает на роль подражания как в когнитивном, так и в межличностном развитии, но и

вскрывает сложную динамику конкретнопсихологических форм этого феномена.

Представление о детском подражании как своеобразной форме ориентировки в мире специфически человеческих видов деятельности, способов общения и личностных качеств путем уподобления, моделирования их в собственной деятельности развивает выдвинутое отечественными психологами принципиальное положение о подражании как пути культурного развития ребенка,

4. Проблема общих и специфических закономерностей психического развития слепоглухонемого ребенка.

"Существует мнение, что природа очень ревниво оберегает свои тайны. Если это так, то нужно признать, что слепоглухонемота есть большой промах в этом отношении; здесь природа проявила большую небрежность, "проворонила", что называется, невозможность проникнуть в ее тайну. В творении своего "венца" -- человека природа, точно поглумившись над своим же творением, оставила отверстие в свою сущность. Дело ума человека проникнуть, воспользовавшись оплошностью природы, в это отверстие и выведать тайну," -так думал И. А. Соколянский, создатель системы обучения и воспитания слепоглухонемых детей в нашей стране.

Известный современный физиолог Х. Дельгадо в книге "Мозг и сознание" писал: "Если бы человеческое существо могло на протяжении нескольких лет расти физически при полном отсутствии сенсорных раздражении, то можно было бы точно установить, зависит ли появление сознания от негенетических, экстрацеребральных факторов. Я могу предсказать, что такое существо было бы полностью лишено психических функций. Мозг его был бы пуст и лишен мыслей: оно не обладало бы памятью и было бы неспособно понимать, что происходит вокруг. Созревая физически, оно оставалось бы интеллектуально столь же примитивным, как и в день своего рождения. Такой эксперимент, конечно, исключен.". Х. Дельгадо ошибся только в одном -- такой эксперимент есть. Его поставила сама природа. Это слепоглухонемота, врожденная или приобретенная в раннем детстве.

У нормальных слепоглухих, мозг которых находится в нормальном состоянии, не имеется никакой разумной жизни,-- констатировал основатель советской тифлосурдопедагогики И. А.

Соколянский. "Если влияние внешней среды,-- писал он,-- сведено к нулю, то мы имеем и нуль разума. Выход из этой трагической ситуации в организации обучения и воспитания слепоглухонемых детей".

Примеры высокого духовного развития слепоглухих в нашей стране служат образцом того, что может быть достигнуто при специально организованном, всесторонне управляемом процессе обучения. Эти примеры доказывают верность философской диалектикоматериалистической позиции и основных принципов отечественной психологии: принципа прижизненного формирования всех человеческих способностей и функций; принципа деятельности как источника и движущей силы психического развития; принципа развития как перехода внешних, развернутых, материальных форм деятельности в формы свернутые, скрытые, идеальные; принципа исследования психики в процессе ее формирования.

Наряду с достижениями в области обучения и воспитания слепоглухонемых, нередки случаи остановки их развития, возникновение сложных личностных конфликтов и тяжелых жизненных ситуаций, решение которых может быть найдено на основе понимания закономерностей общего психического развития.

Психология слепоглухонемого есть такая область исследования, которая постоянно будет привлекать внимание психологов, потому что в ней особенно остро встают ключевые проблемы, от решения которых зависит, станет ли конкретный живой человек полноценно развитой личностью или нет. Более того, это область исследования, в которой решаются основные проблемы нормального развития. Здесь, за внешней спецификой психического развития выступают общие закономерности развития, анализу которых посвящена наша работа.

Стало привычным считать, что вне специального обучения нормальное развитие психики слепоглухонемого ребенка невозможно. И действительно, обучение играет определяющую, доминирующую роль в психическом развитии такого ребенка. Мы много знаем об этом из работ И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова и других исследователей. Вместе с тем, большой интерес представляют наблюдения за, так сказать, свободным, спонтанным поведением слепоглухонемого ребенка вне ситуации непосредственного целенаправленного обучения. Такие наблюдения и стали предметом нашего анализа.

Первое, что выступило перед нами особенно отчетливо -- это резкое расхождение, разрыв хронологического и психологического возрастов. Так, ребенок в шесть-семь лет (Аня Г.) по показателям психического развития находится на уровне годовалого ребенка и может не выходить за границы сенсомоторного интеллекта многие годы. Более того, у взрослого 28-летнего человека (Фаниль С.) по некоторым тестам умственного развития наблюдаются особенности мышления, характерные для дошкольного возраста. Слепоглухие студенты к концу университетского образования могли остро переживать кризис подросткового возраста.

Сами по себе факты диспропорционального развития, расхождения хронологического и психологического возрастов, наблюдаемые у слепоглухонемых, имеют большое психологическое значение. Они важны для понимания общих закономерностей развития. Эти факты имеют прямое отношение к вопросу о спонтанности психического развития, к представлению об имманентных законах этого процесса. Эти факты опровергают такое представление. Очевидно, что развитие разных сторон психики зависит от тех задач, которые жизнь ставит перед субъектом.

Развитие, говоря словами Л. С. Выготского, хотя и совершается во времени, не есть прямая функция времени. Оно имеет собственные закономерности. Их легче разглядеть и проанализировать в ходе формирования слепоглухонемого ребенка, так как в этом случае процесс развития, в том числе и психики, растянут во времени и разные стороны этого процесса находятся в прозрачной зависимости от его условий и влияний.

Подобно развитию психики зрячеслышащего ребенка, психическое развитие слепоглухонемого ребенка начинается задолго до специального обучения и в значительной степени идет без намеренного и тем более полного управления.

Ребенок находится в мире предметов, которые открываются ему через другого человека. Слепоглухонемой ребенок еще до овладения речью, еще не умея действовать целенаправленно, начинает "пользоваться" руками взрослого человека. Так, например, девочка шести лет (Оксана В.), не умея собрать даже простую пирамидку, берет руку взрослого, пытаясь найти в нем помощника в решении этой трудной задачи.

Другой ребенок (Аня Г.), возраст б лет 9 мес., на первый взгляд производит впечатление крайней бедности движений и действий. Она может подолгу раскачиваться из стороны в сторону, размахивать рукой перед глазами и попадающий в руки предмет почти всегда использовать неспецифическим способом: помещая между пальцами карандаш или ложку, трясет ими перед глазами или стучит ими по голове. Однако она с удовольствием включается в игру "поиск спрятанного объекта" и, к нашему удивлению, находит его за многими укрытиями, если до этого она имела возможность проследить за тем, как прячут этот предмет. По критериям Ж. Пиаже, это -- пятая, предпоследняя стадия развития сенсомоторного интеллекта, и в норме она возникает в начале второю года жизниПриступая к систематическому специальному обучению, мы уже имеем дело с определенным результатом -развития -- пусть бедного и ограниченного, вследствие отсутствия зрения и слуха, но это результат активного взаимодействия ребенка с внешним миром. Прежде чем слепоглухонемой ребенок овладеет специфическими действиями с предметами, он выделяет среди предметов и явлений окружающего мира взрослого человека как условие и средство для удовлетворения своих потребностей. Так, он подводит взрослого или направляет его руку к желаемому предмету, еще не умея самостоятельно выполнять действие.

Интересно наблюдение за поведением уже упоминавшейся девочки Ани Г. (возраст 6 лет 9 мес.). Однажды, оказавшись в комнате вместе со слепоглухонемой студенткой МГУ Наташей Корнеевой, заменившей на время воспитательницу, Аня плакала, что-то желая получить от Наташи. Никакие известные способы: ни ласка, ни забавы, ни лакомства не могли ее успокоить. Наконец, Наташа догадалась отдать себя в полное распоряжение девочки, та взяла ее за руку, подвела к шкафу, открыла его, достала свитер отца, прижала к себе и сразу же успокоилась.

Как показывает этот случай, для ребенка нет прямого пути к предмету его желания. Он относится к нему через посредника, через другого человека. Взрослый человек становится для ребенка своего рода орудием в достижении цели.

Такие наблюдения позволяют сказать, что у слепоглухонемого ребенка так же, как и у зрячеслышащего, представление о действии в

качестве ориентировочной основы будущего действия возникает как план действия раньше самого действия.

Последовательность периодов, стадий развития, которые проходит слепоглухонемой ребенок от полной беспомощности до полноценной личности, по-видимому, в принципе та же, что и у зрячеслышащих детей. И у тех, и у других психическое развитие начинается в условиях неразрывного единства ребенка и взрослого в их совместной деятельности по удовлетворению элементарных органических побуждений. Важнейшее условие при этом -эмоционально положительные отношения между ребенком и взрослым. А. И. Мещеряков описал случай развития слепоглухонемой девочки (Нины Х.), которую ничему не удавалось научить до тех пор, пока между воспитателем и ребенком не был установлен положительный эмоциональный контакт.

С самых ранних ступеней развития взрослый выступает как организатор сенсомоторного опыта ребенка -- как зрячеслышащего, так и слепоглухонемого. Формирование такого опыта проходит несколько фаз.

Сначала в совместной деятельности взрослого и ребенка ориентировочная и исполнительная части любого действия организуются и осуществляются взрослым при минимальном участии ребенка. Внешне это выглядит так: руки ребенка находятся на руках взрослого, совершающего действие. Очевидно, в это время у ребенка уже формируется схема ориентировочной основы действия.

Затем, когда руки взрослого расположены на руках ребенка, функция исполнения переходит к ребенку, а точная ориентировка и контроль еще осуществляется взрослым.

С того момента, когда и ориентировочная, и исполнительная части действия полностью осуществляются самим ребенком, начинается предметная деятельность в собственном смысле слова.

Постепенное отделение ориентировочной части действия от исполнительной -- основная тенденция развития. Она проявляется как при стихийном пути психического развития, так и при специально управляемом. Только у слепоглухонемого ребенка этот процесс занимает более продолжительное время, чем у зрячеслышащего. Будучи взрослым человеком, слепоглухой ожидает одобрения, санкции

со стороны учителя при выполнении даже простого действия в учебной ситуации.

В период формирования предметных действий, названный И. А. Соколянским периодом "первоначального очеловечивания", складываются наиболее благоприятные условия для развития речи, мышления, воли и других высших психических функций.

Важно отметить, что в процессе формирования предметной деятельности на доречевом этапе развития ребенок впервые усваивает такое отношение к себе и своим действиям, какое проявляет к нему взрослый человек. Так рождается то, на основе чего возникает самосознание. И хотя до философской стадии рефлексии еще очень далеко, ребенок начинает смотреть на себя со стороны -глазами другого человека.

Яркий пример этого -- наблюдения за развитием воспитанницы экспериментальной группы НИИ Дефектологии Дины К. (возраст 7 лет 5 мес.). Эта девочка, выполнив то или иное действие, которым она овладела уже в ходе обучения, сама поглаживала себя по голове. Позднее, обучаясь трудному процессу печатания на брайлевской машинке, ребенок в каждой фазе первоначального обучения "контролирующей рукой" гладил "руку-исполнительницу", как бы подкрепляя правильность операции.

Это не только доказывает значимость для ребенка положительного, подкрепляющего воздействия взрослого, но, и это главное, свидетельствует о формировании у ребенка отношения к себе с позиции другого человека.

Речь идет не об единичных фактах. Различные вариации такого ведения и его широкий перенос в новые условия, "одобрение" не только завершенного действия, но и намерения -- все это проявления общего как для слепоглухого, так и для зрячеслышащего феномена, который так точно выражен словами весьма известного самоодобрения: "Ай, да Пушкин! Ай, да молодец!"

Сходные данные о возникновении самосознания представлены в японском фильме о воспитании слепоглухонемых детей. В нем было показано, как ребенок учился выбирать по образцу букву брайлевского алфавита. Правой рук он обследовал образец, а левой находил такую же среди множества других. Выполнив действие, ребенок, как бы

одобрял себя, правой рукой поглаживал левую руку, руку-исполнительницу. .

В этом фильме показано далее, что для тех же детей в более старшем возрасте в качестве подкрепления успешного действия использовали сахар или конфету, но тем самым наиболее высокий способ оценки -- самооценку с позиции другого человека -- японские психологи заменили низшим, только вещественным способом подкрепления.

Обычно возникновение самосознания связывают с процессом формирования речи, игровой и учебной деятельности.

Исследование психического развития слепоглухонемого ребенка обнаружило самый ранний, начальный этап в формировании самосознания -- оно возникает гораздо раньше, чем принято думать. Это происходит на этапе овладения предметными действиями, то есть до игры и даже до речи.

Рассмотрим теперь, как формируется речь у слепоглухонемого ребенка, вернее, как возникает и развивается слово. У слепоглухонемого слово возникает из действия -- сначала в форме жеста -- указательного, изобразительного, условного.

Затем на смену жесту приходят дактильные слова; их вводят постепенно, и ребенок не замечает, что начинает говорить словами. Одновременно с этим, ребенка обучают азбуке слепых и звуковой речи.

В какой бы форме речь не осуществлялась, слово у слепоглухонемого ребенка неразрывно связано с действием. Оно выполняет функцию сигнала к действию и в дальнейшем служит для описания ситуации, в которой осуществляется действие.

Первые слова, которые использует в речи слепоглухонемой ребенок в течение длительного времени, это слова в повелительном наклонении: "Дай", "Иди", "Принеси", "Ешь", "Спи" и т.п. Первые настоящие самостоятельно построенные предложения также указывают на действия, которые нужно немедленно выполнить.

Мы наблюдали, как Дина К., желая получить сахар, произнесла дактильную фразу: "Люся, дай сахар" и, не дожидаясь разрешения воспитательницы, открыла шкаф и потянулась за сахаром.

В своей первоначальной функции слово лишь указывает на предмет и способ его достижения; оно неразрывно связано с ситуацией и является как бы одним из свойств предмета или действия. Даже в

развитой форме -- в форме письменной речи -- слово остается в плену ситуации, в контексте действия.

Предлагая слепоглухонемому воспитаннику Загорского интерната Фанилю С. (возраст 28 лет) дополнить незаконченные предложения, мы обнаружили, что он может это сделать правильно лишь в том случае, если содержание фразы соответствует наличной ситуации. Например:

Педагог: "Жарко, потому что..." Фаниль: "Жарко, потому что батареи горячие." Если ситуация в данный момент противоречит содержанию незаконченной фразы, то испытуемый не справляется с заданием, описывая то, что он переживает сейчас. Например:

П.: "Сегодня жарко, несмотря на то, что.." Ф.: "Сегодня жарко, несмотря на то, что сегодня холодная погода, снег и холодно."

П.: "Я съел еще одно печенье, хотя..."

Ф.: "Я съел еще одно печенье, хотя хочу купить себе вкусное печенье или пряники."

Согласно гипотезе Дж. Брунера, у зрячеслышащего ребенка речь также соответствует действию и тесно с ним связана. Однако по мере дальнейшего развития речь все больше освобождается от действия. Слово,-- как считают Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и другие психологи, это могучее средство, которое освобождает ребенка от поглощенности окружающей средой, от давления вещей и делает его поведение более свободным.

Как же происходит переход от сигнальной функции слова к сигнификативной, к обозначению содержания предмета без определенного действия с ним?

Существует огромная литература по этому вопросу, однако, клубок сложных проблем, гипотез и догадок остается нераспутанным до сих пор. И это неудивительно. В норме такой переход осуществляется очень быстро, почти мгновенно, и его проследить практически невозможно. У слепоглухих этот процесс крайне медленно разворачивается во времени, и все необходимые условия этого перехода могут быть зафиксированы и сделаны предметом изучения.

Для того, чтобы слово вместо сигнала к действию стало средством обозначения вещи, необходимы определенные условия, которые не всегда бывают в полной мере предусмотрены и обеспечены в развитии

слепоглухонемого ребенка. Какие это условия? В настоящее время мы можем сделать об этом лишь самые предварительные предположения.

По нашему предположению, для отрыва слова от вещи необходимо, чтобы одна и та же вещь могла быть выражена, представлена в нескольких разных формах, например, в жесте, слове, рисунке, лепке из пластилина, конструкции. И если жест и даже слово (в дактильной или звуковой форме) тесно, неразрывно связано с субъектом действия физически, то рисунок, лепка, конструкция, письменная речь как продукты деятельности отделены от субъекта и служат опорой для отрыва дактильной или звуковой речи как формы выражения вещи от самой вещи. По образному выражению Л. С. Выготского, нужно "силой одной вещи похитить имя у другой". Когда это происходит и слово отрывается от предмета и перестает выполнять функцию только лишь сигнала к действию, происходит скачок в психическом развитии ребенка: появляются вопросы "Кто это?", "Что это?", резко возрастает словарь, возникают ссылки на отсутствующее или невидимое ("там", "тогда", "где?", "почему?" и т.п.).

Другое важнейшее следствие отрыва от вещи возникновение игры в собственном, настоящем смысле слова.

Как и у зрячеслышащих детей, у слепоглухонемого ребенка игра не возникает без руководства со стороны взрослых. На это обратил внимание еще в 1962 г. И. А. Соколянский, который писал, что слепоглухонемые дети сами никогда не научатся играть в куклы, как и вообще не могут создать игру. Однако прямое обучение не только само по себе никогда не приводит к игре, но даже не способствует ее возникновению. На первый взгляд, этот факт может показаться парадоксальным. И снова мы находим его объяснение у И. А. Соколянского. "Мало того, научить их играть, особенно в куклы,-- дело почти безнадежное. Всякая игра отражение социального опыта, а тем более -- игра в куклы. Социальный опыт слепоглухонемых детей формируется крайне медленно, и отразить его в раннем детстве слепоглухонемой ребенок еще не может".

Внешне все происходит, казалось бы, правильно: ребенка учат играть. Однако, выполняя показанные взрослыми действия с игрушками (мишкой, куклой), слепоглухонемой ребенок относится к ним всерьез. Так, слепоглухонемой ребенок с остатками зрения (Вова К.) надевает очки мишке (внешне это может быть расценено как игра),

но при этом он вполне серьезно и понастоящему заглядывает в них сбоку, чтобы убедиться в том, что видит мишка. Другое наблюдение еще более отчетливо иллюстрирует этот тезис. Слепоглухонемая девочка раздела и посадила мишку на пустую пластмассовую корзину для мусора, заранее поставленную рядом с кроватью в качестве горшка. Девочка села рядом на стул и долго сидела так, нагибаясь в сторону мишки. Затем она подняла его. Так в течение десяти минут они сидели рядом, и время от времени девочка проверяла "содержимое" этого "горшка", ожидая результата. Та же девочка, показывая мишке картинки, постоянно подносила их к левому глазу, в котором у нее были незначительные остатки зрения.

Во всех приведенных случаях отсутствует воображаемая ситуация, условность, и вместо игрового действия ребенок по существу лишь воспроизводит типичное предметное действие. Следовательно, психологический механизм этого феномена -- в преждевременности обучения, несоответствии требований реальным возможностям развития слепоглухонемых детей.

Возникновение игры у слепоглухонемого ребенка обусловлено развитием предметной деятельности и речи. Этот процесс имеет те же закономерности, которые были раскрыты Ф. И. Фрадкиной при изучении развития игры у нормального ребенка. В исследовании Т. А. Басиловой выделены следующие этапы:

Этап специфического манипулирования с предметом в отличие от более раннего "неспецифического" манипулирования, когда ребенок совершает однообразные действия с предметами (машет, стучит, бросает и т.п.).

Самостоятельное воспроизведение ребенком отдельных элементарных действий или ряда действий. Для детей характерно подражание действиям взрослого в сходной, но не тождественной ситуации, перенос действия на другие предметы. В поведении слепоглухонемого ребенка часто По много раз повторяются действия кормления куклы, укладывания ее спать, состоящие из многих операций. Однако, это еще не игра. Так, например, отбросив мишку, слепоглухонемая девочка сама, разувшись, ложится в кукольную кровать (коробку), укрывается и укачивает себя. Многократно и попеременно повторяет она эти действия.

Речь, появляющаяся в процессе развития предметной деятельности, первоначально выполняет у слепоглухонемого ребенка функцию сигнала к действию, но еще не выполняет функции обозначения предмета. Сигнальная функции речи не обеспечивает "условного" воображаемого плана деятельности, без которого невозможна игра. Скачок, связанный с возникновением настоящего слова как средства обозначения предмета, приближает возникновение настоящей игры. Для этого этапа характерно создание специальной игровой обстановки, воспроизведение действий другого человека -- педагога, использование предметовзаменителей. Действие с предметом осуществляется согласно игровому смыслу, а не постоянно присущему значению предмета. В этих играх ребенок самостоятельно воспроизводит не отдельные действия, а целые сюжеты, действуя то за педагога, то за куклу. Именно на этом этапе появляется "роль в действии" (Ф. И. Фрадкина) объективное подражание действиям конкретных людей без осознания этой роли ребенком. Предмет используется многообразно, но действие носит куплетный, а не сюжетный характер. Например, Дина К. достает из шкафа консервный нож, зубную щетку, вилку. Кладет перед куклой консервный нож, перед большим мишкой -- зубную щетку, перед маленьким мишкой -- вилку. Садится сама, "ест" из тарелки с помощью расчески, потом забирает у мишки зубную щетку-ложку и "ест" ею как ложкой. Поднеся щетку-ложку к губам, берет ее в рот и трет ею зубы. Потом снова "ест", действуя щеткой как ложкой: только подносит к губам и опускает в тарелку. Кладет зубную щетку-ложку в тарелку перед мишкой. Гладит себя по голове. "Пьет"-из высокой коробочки. Встает, подходит к большому мишке сзади и "кормит" его, потом "кормит" другого мишку. Достает кусок бумаги, разрывает его на кусочки и кладет перед каждым за столом. Садится на свое место, "пьет" из чашки. Кусает от клочка бумаги по-настоящему и "пьет" из чашки. Выплевывает бумагу, снова откусывает, но уже понарошку, пьет.

Следующий этап -- появление переименования в игровой ситуации. Сначала ребенок называет другим именем предметы-заменители в соответствии с функцией, которую они выполняют в игре. Но еще отсутствует отождествление себя с другим человеком, "присвоение" себе его имени. Например, Дине К. принесли новую ифушечную чашку. Сажает за стол мишку. Перед мишкой на столе

новая чашка и ложка, перед Диной -- стакан и ложка. Педагог указывает на чашку и спрашивает: "Что это?" Дина: "Чашка." Дина сидит за столом и "ест", "кормит" мишку. Вскакивает и приносит куклу, сажает ее на свое место, "кормит".

Педагог: "Кто это?"

Дина: "Кукла."

Педагог: "Кто это?" (указывая на мишку)

Дина: "Мишка."

Педагог: "Кто это?" (указывая на Дину) Дина: "Дина."

Переносит остальных кукол из игрового уголка, усаживает и? на маленькие стулья за столом. Соответственно каждой кукле на столе ставит по тарелке, кладет пластмассовые полоски и гвоздики Три гвоздика берет со стола и кладет на тарелку посередине стола.

П.: "Что это?"

Дина: "Хлеб".

Кладет в каждую тарелку еще по тарелке, но чуть наискосок.

П.: "Что это?"

Дина: "Ложка".

П.: "Что это?" (указывает на пластмассовую полоску у тарелки).

Дина: "Ложка".

П.: "Что это?" (указывает на тарелку внизу).

Дина: "Тарелка".

Сама указывает на дно тарелок и говорит: "Суп, каша, картофель". "Ест" из своей тарелки, показывает жестом "хорошо", "откусывает" от пластмассовой полоски -- "хлеба". Сердито машет рукой в сторону остальных кукол", показывает на свой "хлеб". Вскакивает, приносит детали пластмассового конструктора и раскладывает их перед каждой куклой за столом.

П.: "Это что?" (указывает на детали конструктора).

Дина: "Хлеб."

Последний шаг. Ребенок называет себя и "партнера" по игре (куклу) именем другого человека. Вот несколько ситуаций.

1. В перерыве между занятиями Дина взяла со стола счетную палочку и поднесла к своим губам, изображая курение сигареты. Указала на себя рукой и сказала: "Папа." Потом поднесла эту палочку ко рту педагога и, указав на нее, сказала: "Папа". Сунула палочку в рот

другой слепоглухонемой девочке и назвала ее "папа". Снова подносила палочку к своим губам и говорила: "Папа".

2. Дина надела белый халат педагога. Села в кукольном уголке на стул около кровати с куклой. Сидит в этой позе несколько минут (именно так сидит врач, который приходит в группу во время болезни детей); Берет с кукольного шкафа сделанный из резинки и деревянного колечка "фонендоскоп", придвигает свой стул ближе к кроватке куклы. Снимает с куклы одеяло, вытаскивает куклу из постели, поправляет постель куклы, пытается засунуть в уши концы "фонендоскопа", не удается. Кладет куклу обратно. Замечает вошедшего педагога, оборачивается к ней, указывает на себя и говорит:

"Врач." Сажает педагога рядом с собой на стул, слушает ей грудь, спину "фонендоскопом". Показывает жестом "хорошо".

Педагог: "Кто?" (указывая на Дину).

Дина: "Врач." 3. Дина забинтовала кукле руку.

П.: "Кто?" (на куклу).

Дина: "Дина."

Потом добавила: "Рука болит" и указала на куклу. Уложила куклу в постель. Сидела рядом с кроваткой куклы на стуле, показывая жестами, что у куклы болит голова, что кукла кашляет.

П.: "Кто?" (указывая на Дину)..

Дина: "Мама."

Таков в основных чертах путь от предметной деятельности с игрушкой к сюжетной, ролевой игре у слепоглухого ребенка.

Отождествление игры с своеобразной предметной деятельностью ребенка с игрушками, которое часто встречается в практике обучения и воспитания слепоглухонемых детей, имеет серьезные отрицательные последствия для всего хода психического развития. Это отражается прежде всего в развитии мышления, так как без игры не формируется внутренний план деятельности, без которого невозможно школьное обучение. Отрицательные последствия пропуска игры для развития личности в настоящее время трудно даже оценить. Однако сегодня мы можем видеть следствия отсутствия игры в области речевого развития слепоглухих. В игре, по словам Л. С. Выготского, "возникает новое отношение между словом и действием. В игре ребенок открывает, что каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь".

Наблюдение за развитием слепоглухонемого ребенка позволяет поставить вопрос о том, необходима ли игра для психического развития ребенка. Оказывается, там, где есть игра -- ролевая, коллективная -- вырастает общительный, легко контактирующий с другими ребенок. И, наоборот, там, где она не была организована как внешняя развернутая коллективная деятельность, на первый план выступает примитивное воображение. Как показывают наблюдения, многие трудности, возникающие в учебной деятельности слепоглухонемого ребенка, могут быть следствием отсутствия в их жизни игры.

Подводя итог, можно сказать, что нет ни одной проблемы в общей и детской психологии, которая бы с особой остротой не возникала в ходе обучения и воспитания слепоглухонемого ребенка. Специфика развития слепоглухонемого относится лишь к условиям, в которых происходит формирование его психики. В главном же вся психическая жизнь слепоглухонемого ребенка подчинена таким же общим закономерностям, какие наблюдаются и у зрячеслышащих детей. Обучение и воспитание таких детей -лучшая проверка правильности существующих теорий развития.

ТЕМЫ ДЛЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Проблема обучения и развития ребенка в современной психологии. Дискуссия Пиаже-Гальперин.

Движушие причины и механизмы детского развития как актуальная проблема современной психологии.

Новые пути изучения детского развития.

Преимущества и ограниченность стратегии формирования для изучения механизмов детского развития.

Что же представляет собой процесс детского развития?

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л, С. Избранные психологические исследования. М.-Л., 1956.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.,1986.

Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики.//См. Избранные психологические труды. Т.1.

Зинченко В. /7., Мамардашвилч М. К. Об объективном методе в психологии. Вопросы философии, 1977, No 1.

Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" Маркса. М., 1960.

Ильенков Э. В. Психика под "лупой" времени.//Природа, 1970, No I.

Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. М., 1974.

Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

Элькошш Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Детская психология -- молодая наука. На протяжении одного столетия своего существования она создавалась трудами выдающихся ученых, и ее современное состояние отличает подлинная зрелость. Однако, несмотря на большое количество талантливых, творческих, самобытных ученых, тем не менее людей масштаба З. Фрейда, Ж. Пиаже или Л. С. Выготского сейчас нет. Во всяком случае всемирной известности и признания вновь возникающие концепции детского развития еще не получили. Но нельзя сказать, что детская психология остановилась в своем развитии. В настоящее время многие психологи заняты изучением и описанием эмпирических фактов, которые не укладываются в рамки классических концепций и побуждают к их пересмотру. Все больше исследователей склоняются не к противопоставлению различных подходов в исследовании психики ребенка, а к их синтезу.

Выход за рамки лаборатории, многочисленные попытки применить известные теории на практике сопровождаются трудностями в решении жизненных вопросов, что влечет за собой снижение интереса к теории. Общие тенденции современной науки, когда сиюминутные, прагматические вопросы отодвигают на второй план фундаментальные исследования, не миновали и детскую психологию.

Классическую детскую психологию на протяжении всего периода ее становления интересовали общие закономерности психического развития любого ребенка, независимо от его индивидуальности. Современные психологи обращаются к изучению конкретного ребенка, а не усредненного субъекта и проявляют особый интерес к различиям между детьми.

В то же время исследователи стремятся к изучению целостного индивида, анализируя роль наследственности, культуры, мотивации, познавательного развития и поведения. Их интересует роль социальных отношений в семье, в коллективе сверстников, в учебной и профессиональной группах, их влияние на психическое развитие ребенка.

Возрастающий интерес к личности в современном обществе, контроль за осуществлением прав личности поднимают новые проблемы -- изучение обиженного ребенка и оказание психолого-педагогической помощи детям-инвалидам.

Ни одна из практических задач не может быть решена без хорошей теории. И здесь огромное поле деятельности для новых поколений психологов.

Приложение 1. КОНВЕНЦИЯ О ПРАВАХ РЕБЕНКА

Конвенцию о правах ребенка называют Великой хартией вольностей для детей. Она состоит из пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет на полное развитие своих возможностей в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Конвенция, ставшая результатом десяти лет переговоров, была принята Организацией Объединенных Наций 20 ноября 1989 г. и вступила в силу 2 сентября 1990г. после ратификации ее двадцатью государствами. К настоящему моменту 139 стран либо подписали этот документ, либо стали участниками Конвенции в результате ратификации или присоединения к ней. После ратификации тем или иным государством Конвенция приобретает на его территории статус закона, контроль за соблюдением которого будет осуществлять в государствах-участниках комитет в составе десяти экспертов.

Конвенция о правах ребенка делает шаг вперед по сравнению с действующими международными документами. Она увязывает права ребенка с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь детей, их развитие и защиту, и предоставляет ребенку право на участие в принятии решений, затрагивающих его настоящее и будущее.

В числе наиболее остро стоящих проблем, рассматриваемых в Конвенции и в ряде случаев впервые поднимаемых в рамках

международного документа, отметим такие, как обязательства по отношению к детям, живущим в наиболее неблагоприятных условиях (Статья 22), защита от сексуальной и иных видов эксплуатации (Статьи 34 и 36), наркомания (Статья 33), детская преступность (Статья 40), межгосударственная практика усыновления (Статья 21), дети в вооруженных конфликтах (Статьи 38 и 39), потребности детей-инвалидов (Статья 23), а также дети меньшинств и коренных народов (Статья 30).

Образование является предметом рассмотрения двух важных статей (27 и 28), значимость которых вновь подчеркивалась на Всемирной конференции по образованию для всех, проходившей 5-9 марта 1990 г. в Джомтьене (Таиланд). Начальное образование должно быть обязательным, бесплатным и доступным каждому и направленным на развитие личности ребенка, его дарований и природных способностей в условиях соответствующего уважения национальной самобытности, языка и традиционных ценностей. Особый акцент делается на равенстве образовательных возможностей для девочек и мальчиков.

Органичная сила новой Конвенции состоит в ее гибкости, способности сохранять свою действенность, несмотря на широкое разнообразие подходов государств к решению общих задач. Не оставляя в стороне наиболее деликатные проблемы, она ориентируется на различные культурные, религиозные и иные ценностные системы, предлагающие свои пути решения общих для всех детей проблем

Ниже приводится сокращенное изложение основных положений Конвенции

ПРЕАМБУЛА

В Преамбуле указываются основополагающие принципы Организации Объединенных Наций и отдельные положения соответствующих договоров и заявлений. В ней подтверждается тот факт, что дети, вследствие своей уязвимости, нуждаются в особом уходе и защите, и подчеркивается ответственность семьи в деле защиты ребенка и заботе о нем. В ней также подтверждается необходимость юридической и другой защиты ребенка до и после рождения, подчеркивается значение традиционных культурных ценностей, а также роль международного сотрудничества в охране прав ребенка.

ЧТО ТАКОВ РЕБЕНОК (Статья 1)

Ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

ОТСУТСТВИЕ ДИСКРИМИНАЦИИ (Статья 2)

Государства-участники уважают и обеспечивают права... за каждым ребенком без какой-либо дискриминации. Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения защиты ребенка от всех форм дискриминации.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ РЕБЕНКА (Статья 3)

Во всех действиях в отношении детей... первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка. Государс1ва-участники обязуются обеспечить ребенку такую защиту и заботу, которые необходимы для его благополучия, принимая во внимание права и обязанности его родителей, опекунов или других лиц, несущих за него ответственность по закону.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРАВ (Статья 4

Государства-участники принимают все необходимые... меры для осуществления прав, признанных в настоящей Конвенции.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ (Статья 5)

Государства-участники уважают ответственность, права и обязанности родителей и... членов расширенной семьи... должным образом управлять и руководить ребенком... и делать это в соответствии с развивающимися способностями ребенка.

ВЫЖИВАНИЕ И ЗДОРОВОЕ РАЗВИТИЕ (Статья 6)

Каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. Государства-участники обеспечивают в максимально возможной степени выживание и здоровое развитие ребенка

ИМЯ И ГРАЖДАНСТВО (Статья 7)

Ребенок с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу.

СОХРАНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ (Статья 8)

Государства-участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи.

РАЗЛУЧЕНИЕ С РОДИТЕЛЯМИ (Статья 9)

Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями... за исключением случаев, когда компетентные органы, согласно судебному решению, определяют... что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка Государства-участники уважают право ребенка, который разлучается с одним или обоими родителями, поддерживать... личные отношения и прямые контакты с обоими родителями.

ВОССОЕДИНЕНИЕ СЕМЬИ (Статья 10)

Государства-участники уважают право ребенка и его родителей покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну... с целью воссоединения семьи... поддерживать... личные отношения и прямые контакты с обоими родителями.

НЕЗАКОННОЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЕ И НЕВОЗВРАЩЕНИЕ (Статья 11)

Государства-участники принимают меры для борьбы с незаконным перемещением и невозвращением детей из-за границы.

МНЕНИЕ РЕБЕНКА (Статья 12)

Государства-участники обеспечивают ребенку... право свободно выражать... взгляды. С этой целью ребенку, в частности, предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого... разбирательства, затрагивающего ребенка.

СВОБОДА ВЫРАЖЕНИЯ ВЗГЛЯДОВ (Статья 13)

Ребенок имеет право свободно выражать свое мнение... получать и передавать информацию и идеи... независимо от границ.

СВОБОДА МЫСЛИ, СОВЕСТИ И РЕЛИГИИ (Статья 14)

Государства-участники уважают право ребенка на свободу мысли, совести и религии... права и обязанности родителей.. руководить ребенком в осуществлении его права.

СВОБОДА СОБРАНИЯ (Статья 15)

Государства-участники признают право ребенка на свободу ассоциаций и свободу мирных собраний.

ЗАЩИТА ПРАВА НА ЛИЧНУЮ ЖИЗНЬ (Статья 16)

Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

ДОСТУП К ИНФОРМАЦИИ (Статья 17)

Государства-участники... обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных... источников... С этой целью государства-участники... поощряют средства массовой информации к распространению информации и материалов, полезных для ребенка в социальном и культурном отношениях и... поощряют разработку надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ (Статья 18)

Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка . Государства-участники оказывают родителям и законным опекунам надлежащую помощь в выполнении ими своих обязанностей по воспитанию детей.

ЗАЩИТА ОТ ФИЗИЧЕСКОГО ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ (Статья 19)

Государства-участники принимают все необходимые .. меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия... со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке. Такие меры защиты... включают. . разработку социальных программ с целью... предупреждения... жестокого обращения с ребенком.

ЗАЩИТА РЕБЕНКА БЕЗ РОДИТЕЛЕЙ (Статья 20)

Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством. Государства-участники в соответствии со своими национальными законами обеспечивают замену ухода за таким ребенком.

УСЫНОВЛЕНИЕ (Статья 21)

Государства-участники, которые признают или разрешают существование системы усыновления, обеспечивают, чтобы .. интересы ребенка учитывались в первостепенном порядке и они обеспечивают, чтобы усыновление ребенка разрешалось только компетентными властями

ДЕТИ-БЕЖЕНЦЫ (Статья 22)

Государства-участники принимают необходимые меры, с тем чтобы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или считающемуся беженцем... защиту и гуманитарную помощь. С этой целью государства-участники оказывают содействие любым усилиям компетентных... организаций.. по защите такого ребенка и оказанию ему помощи.

НЕПОЛНОЦЕННЫЕ ДЕТИ (Статья 23)

Государства-участники признают, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества

ЗДОРОВЬЕ И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ (Статья 24)

Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья Государства-участники принимают необходимые меры для снижения уровнен смертности младенцев и детской смертности, обеспечения предоставления необходимой медицинской помощи и охраны здоровья всех детей с уделением первоочередного внимания развитию первичной медико-санитарной помощи Государства-участники обязуются поощрять международное сотрудничество и... стремятся обеспечить, чтобы ни один ребенок не был лишен своего права на доступ к подобным услугам системы здравоохранения

ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ПОПЕЧЕНИЯ (Статья 25)

Государства-участники признают право ребенка, помещенного компетентными органами на попечение с целью ухода за ним, его защиты или физического либо психического лечения, на периодическую оценку лечения, предоставляемого ребенку, и всех других условий, связанных с таким попечением о ребенке.

СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ (Статья 26)

Государства-участники признают за каждым ребенком право пользоваться благами социального обеспечения, включая социальное страхование

УРОВЕНЬ ЖИЗНИ (Статья 27)

Государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, духовного,

нравственного и социального развития ребенка Родитель(и) или другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за " обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для развития ребенка Государства-участники принимают необходимые меры по оказанию помощи родителям и другим лицам, воспитывающим детей

ОБРАЗОВАНИЕ (Статья 28)

Государства-участники признают право ребенка на образование, и с целью постепенного достижения осуществления этого права на основе равных возможностей они, в частности а) вводят бесплатное и обязательное начальное образование; б) поощряют развитие различных форм среднего образования обеспечивают его доступность для всех детей; в) обеспечивают доступность высшего образования для всех на основе способностей каждого Государства-участники принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка .. Государства-участники поощряют и развивают международное сотрудничество по вопросам, касающимся образования

ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ (Статья 29)

Государства-участники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме, подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе; воспитания уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной

РЕБЕНОК, ПРИНАДЛЕЖАЩИЙ К МЕНЬШИНСТВАМ ИЛИ КОРЕННОМУ НАСЕЛЕНИЮ (Статья 30)

Ребенку, принадлежащему к меньшинствам или коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы пользоваться своей культурой родным языком.

ОТДЫХ, ДОСУГ И КУЛЬТУРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ (Статья 31)

Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и . в культурной жизни и заниматься искусством

ДЕТСКИЙ ТРУД (Статья 32)

Государства-участники признают право ребенка на защиту от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья, или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умет венному, духовному, моральному и социальному развитию Государства-участники устанавливают минимальный возраст или минимальные возрасты для приема на работу; определяют необходимые требования о продолжительности рабочего дня и условиях труда.

УПОТРЕБЛЕНИЕ НАРКОТИКОВ (Статья 32)

Государства-участники принимают все необходимые меры с тем чтобы защитить детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ и не допустить использование детей в противозаконном производстве таких веществ и торговле ими.

СЕКСУАЛЬНАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ (Статья 33)

Государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения. В этих целях государства-участники принимают.. все необходимые меры для предотвращения использования в целях эксплуатации детей в проституции или в порнографии и порнографических материалах

ПОХИЩЕНИЕ И ТОРГОВЛЯ ДЕТЬМИ (Статья 35)

Государства-участники принимают на национальном, двустороннем и многостороннем уровнях все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

ДРУГИЕ ФОРМЫ ЭКСПЛУАТАЦИИ (Статья 36)

Государства-участники защищают ребенка от всех других форм эксплуатации, наносящих ущерб любому аспекту благосостояния ребенка

ПЫТКИ И ЛИШЕНИЕ СВОБОДЫ (Статья 37)

Государства-участники обеспечивают, чтобы ни один ребенок не был подвергнут пыткам .. не был лишен свободы незаконным или произвольным образом. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение, не предусматривающее возможности освобождения, не назначаются за преступления, совершенные лицами моложе 18 лет... Каждый лишенный свободы ребенок должен быть отделен от взрослых, если только не считается, что в наилучших интересах

ребенка этого делать не следует, и иметь право поддерживать связь со своей семьей Каждый лишенный свободы ребенок имеет право на незамедлительный доступ к правовой и другой соответствующей помощи.

ВООРУЖЕННЫЕ КОНФЛИКТЫ (Статья 38)

Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста, не принимали прямого участия в военных действиях... Государства-участники воздерживаются от призыва любого лица, не достигшего 15-летнего возраста, на службу в свои вооруженные силы. Согласно своим обязательствам по международному гуманитарному праву, связанным с защитой гражданского населения во время вооруженных конфликтов, государства-участники обязуются принимать все возможные меры с целью обеспечения защиты затрагиваемых вооруженным конфликтом детей и ухода за ними.

МЕРЫ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ (Статья 39)

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов.

ОТПРАВЛЕНИЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ДЕТСКОЙ ПРЕСТУПНОСТИ (Статья 40)

Государства-участники признают право каждого ребенка, который, как считается, нарушил уголовное законодательство, обвиняется или признается виновным в его нарушении, на такое обращение, которое способствует развитию у ребенка чувства достоинства и значимости, укрепляет в нем уважение к правам человека и основным свободам других и при котором учитывается возраст ребенка и желательность содействия его реинтеграции и выполнению им полезной роли в обществе. Каждый ребенок имеет право на основные гарантии .. и получение правовой и другой необходимой помощи при подготовке и осуществлении своей защиты . Государства-участники стремятся содействовать . принятию мер по

обращению с такими детьми без использования судебного разбирательства

УРОВЕНЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЕНКА (Статья 41)

Ничто в настоящей Конвенции не затрагивает любых положений, которые в большей степени способствуют осуществлению прав ребенка и могут содержаться, а) в законе государстваучастника; б) в нормах международного права, действующих в отношении данного государства

ВЫПОЛНЕНИЕ И ВХОЖДЕНИЕ В СИЛУ (Статьи 42-54)

Положения Статей 425-4 предусматривают следующее:

Государства-участники обязуются, используя надлежащие и действенные средства, широко информировать о принципах и положениях Конвенции как взрослых, так и детей.

Учреждается Комитет по правам ребенка, который состоит из десяти экспертов .. Государства-участники обязуются представлять Комитету.. доклады.. в течение двух лет после вступления Конвенции в силу для соответствующего государстваучастника; впоследствии через каждые пять лет . Настоящая Конвенция вступает в силу на тридцатый день после сдачи на хранение Генеральному секретарю Организации Объединенных Наций двадцатой ратификационной грамоты или документа о присоединении.

Государства-участники обеспечивают широкую гласность своих докладов в своих собственных странах

Комитет может рекомендовать Генеральной Ассамблее предложить Генеральному секретарю провести от ее имени исследования по отдельным вопросам, касающимся прав ребенка.

С целью способствовать эффективному осуществлению Конвенции и поощрять международное сотрудничество в области, охватываемой настоящей Конвенцией: а) специализированные учреждения. Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие органы Организации Объединенных Наций вправе быть представленными при рассмотрении вопросов об осуществлении таких положений настоящей Конвенции, которые входят в сферу их полномочий...

Комитет препровождает, когда он считает это целесообразным, в специализированные учреждения. Детский фонд Организации Объединенных Наций и другие компетентные органы любые доклады

государств-участников, в которых содержится просьба о технической консультации, или помощи, или указывается на потребность в этом, а также замечания и предложения Комитета, если таковые имеются, относительно таких просьб и указаний.

Приложение 2. ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ РЕБЕНКА (1959)

ПРИНЦИП 1

Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без всяких исключений и без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка.

ПРИНЦИП 2

Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволили бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства.

При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

ПРИНЦИП 3

Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство.

ПРИНЦИП 4

Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровые рост и развитие, с этой целью специальный уход и охрана здоровья должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая дородовой и послеродовой уход. Ребенку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

ПРИНЦИП 5

Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальные режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особенного состояния.

ПРИНЦИП 6

Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучен со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные и иные пособия на содержание детей.

ПРИНЦИП 7

Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развивать свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит всего прежде на его родителях.

Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

ПРИНЦИП 8

Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту или помощь.

ПРИНЦИП 9

Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятия, которые были бы

вредны для его здоровья или образования или препятствовали его физическому, умственному или нравственному развитию.

ПРИНЦИП 10

Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу людям.