

УНИВЕРСИТЕТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Кулагина

Развитие ребенка от рождения до 17 лет.

Раздел I

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Глава 1

ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ.

§ 1. ПРЕДМЕТ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека. Нас будет интересовать не весь жизненный путь, а его начало - с рождения до 17 лет, пока стремительно взрослеющий ребенок не окончит школу и не вступит во взрослую жизнь. В этом разделе возрастной психологии выявляются закономерности и факты детского развития.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, - акцент на динамике развития. Поэтому ее называют генетической психологией (от греческого «генезис» - происхождение, становление). Тем не менее, возрастная психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией. Как известно, в общей психологии исследуются психические функции - восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции и изменение межфункциональных связей на разных возрастных этапах. В психологии личности рассматриваются такие личностные образования, как мотивация, самооценка и уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., а возрастная психология отвечает на вопросы, когда эти образования появляются у ребенка, каковы их особенности в определенном возрасте. Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения ребенка от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний. Каждый возраст - это свое, особое влияние окружающих ребенка людей, взрослых и сверстников. Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология как бы смотрят на процесс взаимодействия ребенка и взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая - с точки зрения воспитателя, учителя. Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, которыми занимается дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В возрастной психологии изучаются возрастные закономерности, общие для всех детей. Но при этом оговариваются и возможные отклонения - в ту или иную сторону от магистральных линий развития.

Итак, возрастная психология - особая область психологических знаний. Рассматривая процесс развития ребенка, она дает характеристику разных возрастных периодов и, следовательно, оперирует такими понятиями, как «возраст» и «детство». Возраст или возрастной период — это цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Подробнее на этом определении Л.С. Выготского мы остановимся позже, в главе 3 раздела 1, а сейчас отметим лишь два момента.

Во-первых, психологический возраст может не совпадать с хронологическим возрастом отдельного ребенка, записанным в его свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период со своим неповторимым содержанием — особенностями развития психических функций и личности ребенка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью - имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Во-вторых, начальные возрастные периоды образуют детство - целую эпоху, которая по сути своей является подготовкой к взрослой жизни, самостоятельному труду. Детство - явление историческое: и его содержание, и продолжительность изменялись на протяжении веков. Детство в первобытном обществе было коротким, в средневековье длилось дольше; детство современного ребенка еще больше растянулось во времени и наполнилось сложными видами деятельности - дети копируют в своих играх отношения взрослых, семейные и профессиональные, осваивают основы наук. Специфика детства определяется уровнем социально-экономического и культурного развития общества, в котором живет, воспитывается и обучается ребенок. Когда кончается детство в наше время? Традиционно детская психология - как первая часть возрастной - охватывает процесс развития ребенка от рождения до 7 лет. Но современное детство продолжается и после поступления в школу, младший школьник остается ребенком. Более того, некоторые психологи рассматривают и подростковый возраст как «затянувшееся детство». Какой бы точки зрения мы ни придерживались, приходится констатировать: настоящая взрослость ждет ребенка только за школьным порогом, в 15 или 17 лет. Познакомившись с предметом возрастной психологии (с тем, что изучает эта наука), перейдем к рассмотрению следующего вопроса: как, какими методами исследуется детское развитие?

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется метод срезов: в достаточно больших детских группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы детей - детей одного возраста или школьников, обучающихся по одной учебной программе. Когда делается несколько срезов, подключается сравнительный метод: данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены. В примере с изучением интеллекта мы можем выявить возрастные тенденции и сравнить особенности мышления дошкольников из группы детского сада (5 лет), младших школьников из начальной школы (9 лет) и подростков из средних классов (13 лет). Чтобы получить такой материал, мы должны были в соответствии со своей исследовательской задачей подобрать группы детей, отличающихся по возрасту. Если же задача иная - определить зависимость развития интеллекта от типа обучения, мы подбираем и сравниваем другие группы - детей одного возраста, но обучающихся по разным учебным программам. В этом случае мы делаем другой вывод: там, где получены лучшие данные, обучение более эффективно; дети, обучающиеся по определенной программе, быстрее развиваются интеллектуально, и можно говорить о развивающем эффекте этого типа обучения. Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнять» другие существенные различия между детьми - следят, чтобы в группах было одинаковое количество мальчиков и девочек, чтобы дети были здоровы, без значительных отклонений в психическом развитии и т.д. Остальные многочисленные индивидуальные различия не принимаются во внимание. Те данные, которые мы имеем благодаря методу срезов, являются средними или среднестатистическими.

Лонгитюдинальный (или лонгитюдный) метод часто называется «продольным исследованием». Здесь прослеживается развитие одного и того же ребенка в течение длительного времени. Такого типа исследование позволяет выявить более тонкие тенденции развития, небольшие изменения, происходящие в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Метод срезов и лонгитюдинальный метод, а также некоторые другие дают возможность организовать психологическое исследование в целом.

Поставив перед собой исследовательскую задачу и наметив основные пути ее решения, психолог делает еще ряд шагов в построении своей работы. Он выбирает один из двух методов получения результатов - наблюдение или эксперимент.

Наблюдение - незаменимый метод в работе с маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития детей любого возраста. Наблюдения бывают сплошными, когда психолога интересуют все особенности поведения ребенка, но чаще выборочными, когда фиксируются только некоторые из них. Наблюдение - сложный метод, его использование должно отвечать ряду требований. Это четко поставленная цель и разработанная схема наблюдений (наблюдатель знает, что именно он может увидеть и как это фиксировать, а кроме того, умеет быстро описывать наблюдаемые явления); объективность наблюдения (описывается сам факт - действие, фраза или эмоциональная реакция ребенка, а не его субъективное истолкование психологом); систематичность наблюдений (в эпизодических наблюдениях можно выявить не характерные для ребенка моменты, а случайные, зависящие от его сиюминутного состояния, от ситуации); наблюдение за естественным поведением ребенка (ребенок не должен знать о том, что за ним наблюдает взрослый, иначе его поведение изменится). Обычно наблюдение сочетается с экспериментом.

Эксперимент с детьми проводится в обстановке, как можно более приближенной к привычным для них условиям. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Развитие личности изучается с помощью бесед с детьми, письменных опросов и косвенных методов. К последним относятся так называемые проективные методы. Они основаны на принципе проекции - перенесении на других людей своих собственных потребностей, отношений, качеств. Ребенок, посмотрев на картинку со смутно изображенными на ней фигурами (детский вариант тематического апперцептивного теста), рассказывает о них, исходя из своего опыта, наделяя их своими заботами и переживаниями. Например, младший школьник, у которого главная проблема - успеваемость, часто представляет себе эти ситуации как учебные; неуспевающий ученик сочиняет историю о том, как мальчика-лентяя отец ругает за очередную «двойку», а аккуратная отличница наделяет того же персонажа прямо противоположными свойствами и повествует о его выдающихся успехах. Тот же механизм проявляется в окончаниях рассказов, которые придумывают дети (методика завершения рассказа), в продолжении фраз (методика неоконченных предложений) и т.д.

Отношения между детьми, сложившиеся в группе детского сада или школьном классе, позволяет определить социометрический метод. Ребенку предоставляется возможность выбрать трех сверстников, к которым он лучше всего относится, скажем, отвечая на вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» Выборы детей, взаимные и невзаимные, раскрывают структуру отношений в группе: больше всего выборов получают «звезды» - самые популярные дети; есть дети предпочитаемые; дети, которых мало кто выбирает, для них особенно важна взаимность симпатий; и изолированные, отвергаемые - их никто не выбирает, они в наибольшей степени нуждаются в помощи.

Интеллектуальное развитие изучается с помощью разнообразных методик, но главным образом - стандартизованных тестов. Первый в истории детской психологии тест Бине-Симона включал ряд заданий, представленных в вербальной (словесной) форме и предназначенных для определенного возраста. На большом количестве детей, охваченных экспериментом Альфреда Бине, были установлены нормы умственного развития. Индивидуальные показатели умственного развития ребенка сравниваются со средними показателями его возрастной группы; определяется, соответствует ли он в интеллектуальном плане своему возрасту, отстает или опережает основную массу своих сверстников. Сейчас при работе с детьми от 2 до 16 лет используется усовершенствованный вариант этого теста - тест Стэнфорд-Бине.

Тест Векслера для детей 4-16 лет включает вербальные и данные в наглядной (образной) форме задания. При его применении получают два показателя - вербальный и невербальный, а также суммарный «общий интеллектуальный показатель». Вообще, работая с разными тестами, психолог вычисляет IQ - интеллектуальный коэффициент:

умственный возраст/ хронологический возраст * 100%. Если ребенок решает все задания для своего возраста, его IQ равен 100 баллам. Дети, набирающие выше 120 баллов, считаются одаренными, значительно отстающие от своей возрастной нормы - умственно отсталыми.

Наряду с разного рода констатирующими экспериментами, в возрастной психологии применяется формирующий эксперимент. Благодаря созданию специальных условий, в нем прослеживается динамика развития определенной психической функции. Л.С. Выготский наблюдал таким образом процесс становления у ребенка понятий (экспериментально-генетический метод). В настоящее время строятся сложные формирующие эксперименты, по существу - обучающие, в ходе которых в течение года или нескольких лет у дошкольников развивается восприятие (создание системы развивающих заданий и игр), у младших школьников — теоретическое мышление (разработка экспериментальных учебных программ).

В заключение следует отметить этический аспект работы детского психолога. От него может зависеть судьба ребенка, недостаточно развитого в умственном плане. Если, используя интеллектуальные тесты и не разобравшись в причинах отставания, психолог рекомендует перевести такого ребенка из массовой школы во вспомогательную (для умственно отсталых детей), он тем самым лишает его полноценного будущего. Ребенок может быть интеллектуально сохранным, но педагогически запущенным — с ним мало общались дома, недостаточно занимались, и он не в состоянии самостоятельно решить тестовые задачи.

Могут остро стоять этические проблемы и при использовании других методов исследования. Далеко не все данные о развитии ребенка можно сообщать его родителям, воспитателям и учителям, другим детям. Нельзя разглашать, например, данные социометрии - это приведет к серии конфликтов в группе, испорченным отношениям у части детей, ухудшению положения «отверженных». Детский психолог несет моральную ответственность за тех детей, с которыми он работает. Он так же, как и медик, должен прежде всего руководствоваться принципом «не навреди».

§ 2. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА.

В той части возрастной психологии, которая нас интересует, изучается процесс детского развития. Что же собой представляет этот процесс? Чем он обусловлен? В психологии создано много теорий, по-разному объясняющих психическое развитие ребенка, его истоки. Их можно объединить в два больших направления - биологизаторское и социологизаторское. В биологизаторском направлении ребенок рассматривается как существо биологическое, наделенное от природы определенными способностями, чертами характера, формами поведения. Наследственность определяет весь ход его развития - и его темп, быстрый или замедленный, и его предел - будет ребенок одаренным, многого достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится всего лишь условием такого изначально predeterminedного развития, как бы проявляющим то, что дано ребенку до его рождения.

В рамках биологизаторского направления возникла теория рекапитуляции, основная идея которой заимствована из эмбриологии. Эмбрион (человеческий зародыш) во время своего внутриутробного существования проходит путь от простейшего двуклеточного организма до человека. В месячном зародыше уже можно узнать представителя типа позвоночных - он имеет крупную голову, жабры и хвост; в 2 месяца начинает приобретать человеческий вид, на его пастообразных конечностях намечаются пальцы, укорачивается хвост; к концу 4 месяца у эмбриона появляются черты человеческого типа.

Э. Геккелем в XIX веке был сформулирован закон: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза

(исторического развития).

Перенесенный в возрастную психологию, биогенетический закон позволил представить развитие психики ребенка как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества. Вот как описывает развитие ребенка один из сторонников теории рекапитуляции В. Штерн: ребенок в первые месяцы своей жизни находится на стадии млекопитающего; во втором полугодии достигает стадии высшего млекопитающего - обезьяны; затем - начальных ступеней человеческого состояния; развития первобытных народов; начиная с поступления в школу усваивает человеческую культуру - сначала в духе античного и ветхозаветного мира, позже (в подростковом возрасте) фанатизма христианской культуры и лишь к зрелости поднимается до уровня культуры Нового времени.

Состояния, занятия маленького ребенка становятся отголосками давно ушедших веков. Ребенок раскапывает ход в куче песка - его притягивает пещера так же, как его далекого предка. Он просыпается в страхе ночью — значит, ощутил себя в первобытном лесу, полном опасностей. Он рисует, и его рисунки подобны наскальным изображениям, сохранившимся в пещерах и гротах.

Противоположный подход к развитию психики ребенка наблюдается в социологизаторском направлении. Его истоки - в идеях философа XVII века Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с душой чистой, как белая восковая доска (*tabula rasa*). На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, не отягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Представления о неограниченных возможностях формирования личности ребенка получили достаточно широкое распространение. Социологизаторские идеи были созвучны идеологии, господствовавшей в нашей стране до середины 80-х годов, поэтому их можно найти во многих педагогических и психологических работах тех лет.

Очевидно, что оба подхода — и биологизаторский, и социологизаторский — страдают односторонностью, преуменьшая или отрицая значение одного из двух факторов развития. Кроме того, процесс развития лишается присущих ему качественных изменений и противоречий: в одном случае запускаются наследственные механизмы и развертывается то, что содержалось с самого начала в задатках, в другом — под воздействием среды приобретает все больший и больший опыт. Развитие ребенка, не проявляющего собственной активности, напоминает скорее процесс роста, количественного увеличения или накопления. Что понимается под биологическим и социальными факторами развития в настоящее время?

Биологический фактор включает в себя, прежде всего, наследственность. Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике ребенка генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по крайней мере, два момента - темперамент и задатки способностей. У разных детей центральная нервная система функционирует по-разному. Сильная и подвижная нервная система, с преобладанием процессов возбуждения, дает холерический, «взрывной» темперамент, при уравновешенности процессов возбуждения и торможения - сангвинический. Ребенок с сильной, малоподвижной нервной системой, преобладанием торможения — флегматик, отличающийся медлительностью и менее ярким выражением эмоций. Ребенок-меланхолик со слабой нервной системой особенно раним и чувствителен. Хотя наиболее легки в общении и удобны для окружающих сангвиники, нельзя «ломать» данный природой темперамент других детей. Стараясь погасить аффективные вспышки холерика или побуждая флегматика чуть-чуть быстрее выполнять учебные задания, взрослые должны в то же время постоянно учитывать их особенности, не требовать непосильного и ценить то лучшее, что приносит каждый темперамент.

Наследственные задатки придают своеобразие процессу развития способностей, облегчая или затрудняя его. Развитие способностей зависит не только от задатков. Если ребенок с абсолютным слухом не будет регулярно играть на музыкальном инструменте, успехов в исполнительском искусстве он не добьется и его специальные способности не разовьются. Если ученик, который схватывает все на лету во время урока, не занимается добросовестно дома, он не станет отличником, несмотря на свои данные, и его общие способности к усвоению знаний не получат развития. Способности развиваются в деятельности. Вообще собственная активность ребенка настолько важна, что некоторые психологи считают активность третьим фактором психического развития.

Биологический фактор, помимо наследственности, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка. Болезнь матери, лекарства, которые она принимала в это время, могут вызвать задержку психического развития ребенка или другие отклонения. Сказывается на последующем развитии и сам процесс рождения, поэтому нужно, чтобы ребенок избежал родовой травмы и вовремя сделал первый вдох.

Второй фактор - среда. Природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно - через традиционные в данной природной зоне виды трудовой деятельности и культуру, определяющие систему воспитания детей. На Крайнем Севере, кочуя с оленеводами, ребенок будет развиваться несколько иначе, чем житель промышленного города в центре Европы. Непосредственно влияет на развитие социальная среда, в связи с чем фактор среды часто называют социальным. Этой проблеме будет посвящен следующий, третий параграф.

Важно не только вопрос о том, что понимать под биологическим и социальными факторами, но и вопрос об их соотношении. Вильм Штерн выдвинул принцип конвергенции двух факторов. По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют две его линии. Эти линии развития (одна — созревание наследственно данных способностей и черт характера, другая — развитие под влиянием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция. Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном, базируются на положениях Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции — продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. Чем сложнее функция, чем длиннее путь ее онтогенетического развития, тем меньше сказывается на ней влияние наследственности. С другой стороны, среда тоже всегда «участвует» в развитии. Никогда никакой признак детского развития, в том числе низшие психические функции, не является чисто наследственным.

Каждый признак, развиваясь, приобретает что-то новое, чего не было в наследственных задатках, и благодаря этому удельный вес наследственных влияний то усиливается, то ослабляется и отодвигается на задний план. Роль каждого фактора в развитии одного и того же признака оказывается различной на разных возрастных этапах. Например, в развитии речи значение наследственных предпосылок рано и резко уменьшается, и речь ребенка развивается под непосредственным влиянием социального окружения, а в развитии психосексуальности роль наследственных моментов возрастает в подростковом возрасте. Таким образом, единство наследственных и социальных влияний - это не постоянное, раз и навсегда данное единство, а дифференцированное, изменяющееся в процессе самого развития. Психическое развитие ребенка не определяется механическим сложением двух факторов. На каждом этапе развития, по отношению к каждому признаку развития необходимо устанавливать конкретное сочетание биологических и социальных моментов, изучать его динамику.

§ 3. РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Социальная среда — понятие широкое. Это общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, преобладающая идеология, уровень развития науки и искусства, основные религиозные течения. От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нем система воспитания и обучения детей, начиная с государственных и частных учебных заведений (детских садов, школ, домов творчества и т.д.) и кончая спецификой семейного воспитания.

Социальная среда — это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики ребенка: родители и другие члены семьи, позже воспитатели детского сада и школьные учителя (иногда друзья семьи или священник). Следует отметить, что с возрастом социальное окружение расширяется: с конца дошкольного детства на развитие ребенка начинают оказывать влияние сверстники, а в подростковом и старшем школьном возрастах могут существенно воздействовать некоторые социальные группы — через средства массовой информации, организацию митингов, проповеди в религиозных общинах и т.п. Вне социальной среды ребенок развиваться не может — не может стать полноценной личностью. Известны случаи, когда в лесах обнаруживали детей, потерянных совсем маленькими и выросших среди зверей. Такие «Маугли» бегали на четвереньках и издавали такие же звуки, как и их приемные родители. Например, две индийские девочки, жившие у волков, выли по ночам. Человеческий детеныш со своей необычайно пластичной психикой усваивает то, что дается ему ближайшим окружением, и если он лишен человеческого общества, ничто человеческое в нем не появляется.

Когда «одичавшие» дети попадали к людям, они крайне слабо развивались интеллектуально, несмотря на напряженный труд воспитателей; если ребенку было больше трех лет, он не мог освоить человеческую речь и научался произносить лишь небольшое количество слов. В конце XIX века была описана история развития Виктора из Авейрона: «Я с горьким сочувствием думал об этом несчастном, которого трагичная судьба поставила перед альтернативой либо быть сосланным в какое-нибудь из наших заведений для умственно отсталых, либо ценой несказанных усилий приобрести лишь малую толику образования, что не смогло бы дать ему счастье».

В том же описании отмечалось, что наибольшие успехи были достигнуты в плане эмоционального развития мальчика. Его воспитательница, мадам Герин. своим материнским отношением вызвала ответные чувства, и только на этой основе ребенок, иногда напоминавший «нежного сына», мог в какой-то мере овладеть языком и пытаться познавать окружающий его мир. Почему же дети, лишенные социальной среды в начале своей жизни, потом не смогли быстро и эффективно развиваться в благоприятных условиях? В психологии есть понятие «сензитивные периоды развития» - периоды наибольшей чувствительности к определенному роду воздействиям. Так, например, сензитивный период развития речи - от года до 3 лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем, как мы видели, практически невозможно.

Приведенный пример с речью - крайний. От своего ближайшего социального окружения любой ребенок получает хотя бы минимум необходимых ему знаний, умений, занятий, общения. Но взрослые должны учитывать, что легче всего он что-то усвоит в конкретном возрасте: этические представления и нормы - в дошкольном, основы наук - в младшем школьном и т.д. Важно не пропустить сензитивный период, дать ребенку то, что нужно для его развития в это время.

Как считает Л.С. Выготский, в этот период определенные влияния сказываются на всем процессе развития, вызывая в нем глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными; может проявиться даже их обратное влияние на ход развития. Сензитивный период совпадает поэтому с оптимальными сроками обучения.

В процессе обучения ребенку передается общественно-исторический опыт. Проблема обучения детей (или, шире, воспитания) - не только педагогическая. Вопрос о том, влияет ли обучение на развитие ребенка и если влияет, то как — один из основных в возрастной психологии. Биологизаторы не придают большого значения обучению. Для них процесс психического развития - спонтанный процесс, протекающий по своим особым внутренним законам, и внешние воздействия не могут коренным образом изменить это течение.

Для психологов, признающих социальный фактор развития, обучение становится принципиально важным моментом. Социологизаторы отождествляют развитие и обучение. Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущей роли обучения в психическом развитии. Основываясь на идее К. Маркса и Ф. Энгельса о социальной сущности человека, он считает истинно человеческие, высшие психические функции продуктом культурно-исторического развития. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами - орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом, словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений, ребенок может только в процессе обучения. Поэтому развитие психики не может рассматриваться вне социальной среды, в которой происходит усвоение знаковых средств, и не может быть понято вне обучения. Высшие психические функции сначала формируются в совместной деятельности, сотрудничестве, общении с другими людьми и постепенно переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими процессами ребенка. Как пишет Л.С. Выготский, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка». Речь ребенка, например, первоначально — только средство общения с окружающими, и лишь пройдя длительный путь развития, она становится средством мышления, внутренней речью — речью для себя.

Когда высшая психическая функция формируется в процессе обучения, совместной деятельности ребенка со взрослым человеком, она находится в «зоне ближайшего развития». Это понятие вводится Л.С. Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Когда эти процессы будут сформированы и окажутся «вчерашним днем развития», их можно будет диагностировать с помощью тестовых заданий. Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими задачами, мы определяем актуальный уровень развития. Потенциальные возможности ребенка, т.е. зону его ближайшего развития, можно определить в совместной деятельности — помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая направляющие вопросы; объясняя принцип решения; начиная решать задачу и предлагая продолжить и т.п.). У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно все похожие задачи. Другому трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный его уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» — зону ближайшего развития.

Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие. Но оно не должно, в то же время, отрывать от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. С.Л. Рубинштейн, уточняя позицию Л.С. Выготского, предлагает говорить о единстве развития и обучения.

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. «Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь», — пишет С.Л. Рубинштейн. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его деятельности.

Раздел II

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Глава 1

ПЕРИОД МЛАДЕНЧЕСТВА (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)

§ 1. НОВОРОЖДЕННОСТЬ

Ребенок рождается и своим первым криком оповещает этот мир о своем появлении. Вспомним короля Лира: Родясь на свет, мы плачем — Грустно нам к комедии дурацкой приступаться. Не драматизируя излишне это событие, отметим все же, что процесс рождения — тяжелый, переломный момент в жизни ребенка. Недаром психологи говорят о кризисе новорожденности.

Рождаясь, ребенок физически отделяется от матери. Он попадает в совершенно иные условия: холод, яркая освещенность, воздушная среда, требующая другого типа дыхания, необходимость смены типа питания. Приспособиться к этим новым, чуждым для него условиям, ребенку помогают наследственно закрепленные механизмы — безусловные рефлексы. Какие же безусловные рефлексы имеет новорожденный?

Это, прежде всего, система пищевых рефлексов. При прикосновении к углам губ или языку появляются сосательные движения, а все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа «пищевым сосредоточением». Ряд других безусловных рефлексов приведен в табл. 2.1.

Среди безусловных рефлексов выделяются защитные и ориентировочные. Некоторые рефлексы являются атавистическими — они получены в наследство от животных предков, но бесполезны для ребенка и вскоре исчезают. Так, например, рефлекс, называемый иногда «обезьяньим», пропадает уже на втором месяце жизни. Новорожденный схватывает палочки или пальцы, вложенные в его ладони, так же цепко, как и дитя обезьяны, держась за материнскую шерсть при передвижении. Такое «цепляние» настолько сильно, что ребенка можно поднять и он какое-то время висит, выдерживая вес собственного тела. В дальнейшем, когда ребенок научится схватывать предметы, он уже будет лишен такой цепкости рук.

Таблица 2.1

БЕЗУСЛОВНЫЕ РЕФЛЕКСЫ НОВОРОЖДЕННОГО

Раздражители	Рефлексы
Действие яркого света	Глаза закрываются
Шлепок по переносице	Глаза закрываются
Хлопок руками возле головы ребенка	Глаза закрываются
Поворот головы ребенка направо	Подбородок поднимается, правая рука вытягивается, левая сгибается
Разведение локтей в стороны	Руки быстро сгибаются
Нажатие пальцем на ладонь ребенка	Пальцы ребенка сжимаются и разжимаются
Нажатие пальцем на подошву ребенка	Пальцы ног сжимаются
Царапающим движением проводим пальцем по подошве от пальцев к пятке	Большой палец ноги поднимается, остальные — вытягиваются
Укол булавкой подошвы	Колено и стопа сгибаются
Поднимаем лежащего ребенка живо том вниз	Ребенок пытается поднять голову, вытягивает ноги

К концу первого месяца жизни появляются и первые условные рефлексы. В частности, ребенок начинает реагировать на позу кормления: как только он оказывается в определенном положении на коленях матери, у него возникают сосательные движения. Но в частности, ребенок начинает реагировать на позу.

Условные рефлексы появляются при сочетании первоначально незначимого условного раздражителя с раздражителем безусловным (вызывающим безусловный рефлекс). Например, ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он видит автобус, он снова испытывает чувство страха. В целом образование условных рефлексов характерно для более позднего времени.

Как можно описать психическую жизнь новорожденного? Мозг маленького ребенка продолжает развиваться, он не вполне сформирован, поэтому психическая жизнь связана, главным образом, с подкорковыми центрами, а также недостаточно зрелой корой. Ощущения новорожденного недифференцированы и неразрывно слиты с эмоциями, что дало возможность Л.С. Выготскому говорить о «чувственных эмоциональных состояниях или эмоционально подчеркнутых состояниях ощущений».

Важные события в психической жизни ребенка — возникновение слухового и зрительного сосредоточения. Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется, недолго) на ярком предмете.

Новорожденный проводит время во сне или дремотном состоянии. Постепенно из этого дремотного состояния начинают выделяться отдельные моменты, краткие периоды бодрствования. Слуховое и зрительное сосредоточение придают бодрствованию активный характер.

Ребенок приходит в этот мир слабым и совершенно беспомощным. Хотя, родившись, он отделился от матери физически, но биологически еще связан с ней. Ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве, следят за его здоровьем. И, наконец, с ним общаются. Такая беспомощность, полная зависимость от взрослого человека составляют специфику социальной ситуации развития младенца.

Новорожденный, приобретя способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней новые тонкие эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму /или другого близкого человека, который ухаживает за ним. Здесь рассматривается стандартная, «нормальная» ситуация, когда о ребенке заботится, главным образом, мать., останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа «комплексом оживления». Комплекс оживления, включающий истинно человеческую особенность — улыбку, — знаменует собой появление первой социальной потребности — потребности в общении. А становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности. Начинается

собственно младенчество.

§ 2. МЛАДЕНЧЕСТВО.

Младенец интенсивно растет. Рост здорового ребенка за первый год его жизни увеличивается примерно в 1,5 раза, а вес — почти в 2 раза. Но для нас больший интерес представляет другой аспект физического развития. Ребенок начинает все более интенсивно и успешно двигаться и, значит, приобретает большие возможности познания окружающего мира. Основные вехи в физическом развитии младенца и примерные (среднестатистические) сроки их появления отражены в табл. 2.2. Что касается познавательного развития ребенка, то здесь нужно рассмотреть в первую очередь развитие восприятия и тонких ручных движений.

Восприятие. Зрительное сосредоточение, появившееся еще на этапе новорожденности, совершенствуется. После второго месяца сосредоточение становится достаточно длительным, к 3 месяцам его продолжительность достигает 7-8 минут. Становится возможным прослеживание движущихся предметов. В 4 месяца ребенок не просто видит, но уже смотрит: активно реагирует на увиденное, двигается и повизгивает.

Ребенок в младенческом возрасте воспринимает форму предметов, выделяет контур и другие их элементы. Когда младенцу показывают картинку с изображением широкой черной полосы на белом фоне, его взгляд не блуждает по всему полю картинке, а быстро останавливается на границе белого и черного пространства. Если ему показать одновременно две картинки — однотонную и с вертикальными черными линиями, он дольше будет смотреть на второе изображение. Младенец проявляет больше внимания к изогнутым элементам, чем к прямолинейным; к фигурам концентрической формы, к изломам — переходам прямой линии в изогнутую.

Можно сказать, что в младенческом возрасте дети уже способны ориентироваться во многих параметрах объектов. Их привлекают контрасты, движение наблюдаемых предметов и другие их свойства. К 2-3 месяцам младенцы обычно проявляют интерес к объектам, которые в какой-то мере отличаются от тех, что наблюдались ими раньше. Но реакция на новизну появляется только в относительно узком диапазоне изменений. Не только хорошо знакомые, но и совершенно новые объекты не привлекают надолго внимания ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач.

Таблица 2. 2

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДЕНЦА

Время появления движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подбородок
2 месяца	Поднимает грудь
3 месяца	Тянется за предметом, но, как правило, промахивается
4 месяца	Сидит с поддержкой
5-6 месяцев	Хватает рукой предметы
7 месяцев	Сидит без поддержки
8 месяцев	Садится без посторонней помощи
9 месяцев	Стоит с поддержкой; ползает на животе
10 месяцев	Ползает, опираясь на руки и колени; ходит, держась двумя руками
11 месяцев	Стоит без поддержки
12 месяцев	Ходит, держась одной рукой

Ребенок различает зрительно воспринимаемые объекты по форме, сложности и цвету. На цвет он может реагировать уже в 3-4 месяца: если его кормить только из красной бутылочки, он безошибочно выберет ее среди бутылочек других цветов. Эта реакция вырабатывается по типу условнорефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Развивается также пространственное восприятие, в частности, восприятие глубины. Американские психологи провели красивый эксперимент с «обрывом»: младенца помещали на стеклянный стол, под которым находились две большие доски, прикрепленные на разных уровнях. Разница в уровнях этих досок, обтянутых яркой, в крупную клетку материей, и создавала иллюзию обрыва. Маленький ребенок, тактильно ощущая ровную поверхность стекла, ползет к матери, не замечая глубины. После 8 месяцев большинство детей избегают «обрыва» и начинают плакать.

Считается, что младенец имеет целостную картину мира, а не мозаичный набор цветовых пятен, линий и разрозненных элементов. Воспринимая не отдельные свойства объектов, а объекты в целом, он создает обобщенные, образы предметов.

Познавательному развитию ребенка способствует разнообразие впечатлений, которые он получает. Взрослые, ухаживающие за ребенком, должны удовлетворять его потребность в новых впечатлениях, стараясь, чтобы окружающая его обстановка не была однообразной, неинтересной. Познавательное развитие (в первую очередь, развитие восприятия) младенцев, живущих в однообразной среде, оказывается несколько замедленным по сравнению с развитием тех, кто живет в разнообразной обстановке и получает больше новых впечатлений.

Движение и действия. Мы уже рассматривали становление общей моторики (табл. 11.2). Добавим к этому один любопытный факт, показывающий, что движения младенца очень сложны и

связаны с целостным восприятием, объединяющим ощущения разных модальностей. Это относительно недавно открытая синхронизация движений ребенка и матери. Под звуки речи или при совместном рассматривании картины и мать, и ребенок движутся синхронно, не осознавая этого. Эти плавные, малозаметные движения настолько гармоничны, что у психологов, их фиксирующих, вызывают ассоциации с вальсом.

Сейчас, поскольку речь идет о познавательном развитии, для нас наиболее важным будет развитие движений руки. Движения рук младенца, направленные к предмету, ощупывание предмета появляются примерно на четвертом месяце жизни. В 5-6 месяцев ребенок уже может схватить Предмет, что требует сложных зрительно-двигательных координаций. Значение этого момента для дальнейшего развития велико: хватание — первое целенаправленное действие ребенка, оно является обязательным условием, основой освоения манипуляций с предметами.

Во втором полугодии движения рук и соответствующие действия интенсивно развиваются. Ребенок размахивает схваченными им предметами, стучит, бросает и снова подбирает их, кусает, перекладывает из руки в руку и т.д. Развертываются цепи одинаковых, повторяющихся действий, которые Жан Пиаже назвал круговыми реакциями. После 7 месяцев встречаются «соотносящие» действия: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек. После 10 месяцев появляются первые функциональные действия, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых. Ребенок катает машинку, бьет по барабану, подносит ко рту чашку с соком.

Интересно то, что эти функциональные действия не становятся еще предметными: они связаны с теми отдельными объектами, с которыми действовал взрослый, показывая ребенку, как укачивать куклу, как кормить ее с ложки и т.п. Переноса действий на другие предметы в этот период еще не происходит. Ребенок как бы не видит в конкретной вещи предмет, в котором фиксируются общественно выработанные способы действий с ним. Поэтому он будет первоначально качать именно ту куклу, с которой они играли вместе с мамой, и не сможет так же действовать с другими, похожими игрушками, например с мишкой.

Тем не менее, к концу года ребенок начинает познавать мир человеческих предметов и осваивать правила действий с ними. Разнообразные действия приводят его к открытию все новых и новых свойств окружающих его объектов. Ориентируясь в окружающей действительности, он интересуется не только тем, «что это такое», но и тем, «что с этим можно делать».

Восприятие и действие — та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления в младенческом возрасте. В течение года усложняются познавательные задачи, которые способен решить ребенок, сначала только в плане восприятия, затем используя двигательную активность (табл. 11.3). Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза.

К концу 1 года ребенок включается в достаточно сложные действия-игры. Это дало возможность некоторым психологам говорить, хотя и условно, о приобретении в младенческом возрасте некоторых представлений, в частности, представления о сохранении предмета. Приведем в качестве примера наблюдения Т. Бауэра: «Одна из моих дочерей провела лучшую часть одной ночи, вкладывая миленькие предметы мне в ладонь, закрывая ее так, чтобы они не были видны, передвигая затем мою руку в новое положение и вновь открывая ладонь, чтобы проверить, находятся ли еще в ней положенные предметы. Она увлеченно занималась этим примерно до четырех часов утра». Подчеркнем еще раз, что ребенок начинает познавать мир на этом возрастном этапе в наглядно-действенном плане, внутренний план будет сформирован значительно позже.

Таблица 2.3

РЕШЕНИЕ ПРОСТЕЙШИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Возраст в месяцах	Успехи	Неудачи
0-2		Когда на глазах у ребенка прячется предмет, не наблюдается никаких определенных действий
1-4	Ребенок прослеживает взглядом движущийся предмет, который перемещается за экраном. Может научиться прослеживать предмет от одного места до другого.	Ребенок продолжает следить за движущимся предметом после его остановки. Ищет предмет на прежнем месте, когда видит его перемещение на новое место.
4-6	Ребенок больше не делает ошибок, характерных для 2-4 месяцев. Он находит предмет, частично закрытый платком.	Ребенок не может найти предмет, который полностью закрыт платком.
6-12	Ребенок может найти предмет, полностью закрытый платком	Ребенок ищет предмет там, где находил его раньше, игнорируя то место, куда этот предмет спрятали у него на глазах

Память. Познавательное развитие младенца предполагает включение механизмов памяти, естественно, простейших ее видов. Первым появляется узнавание. Уже в раннем младенчестве дети способны соотносить новые впечатления с имеющимися у них образами. Если ребенок, получив новую куклу, какое-то время рассматривает ее, на следующий день он может ее узнать. В 3-4 месяца он узнает ту игрушку, которую показывал ему взрослый, предпочитая ее остальным, находящимся в поле его зрения, 4-месячный ребенок отличает знакомое лицо от незнакомого.

Если яркую игрушку спрятать под одним из двух одинаковых платков, лишь немногие 8-месячные дети в состоянии вспомнить через 1 секунду, где она лежит. К 1 году все дети находят игрушку через 1-3 секунды после того, как ее спрятали. Большинство из них вспоминает, под каким платком она находится, даже через 7 секунд. Таким образом, после 8 месяцев появляется воспроизведение — восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет сходного объекта.

На протяжении младенческого возраста наблюдается, наряду с познавательным, и эмоциональное развитие. Эта линия развития тоже непосредственно зависит от общения с близкими взрослыми. В первые 3—4 месяца у детей проявляются разнообразные эмоциональные состояния: удивление в ответ на неожиданность (торможение движений, снижение сердечного ритма), тревожность при физическом дискомфорте (усиление движений, повышение сердечного ритма, зажмуривание глаз, плач), расслабление при удовлетворении потребности.

После того как ребенок научился узнавать и бурно радоваться маме (с этого, собственно, и начинается младенчество как возрастной период), он доброжелательно реагирует на любого человека. После 3—4 месяцев он улыбается знакомым, но несколько теряется при виде незнакомого взрослого человека. Однако, если тот демонстрирует свое доброе отношение, разговаривает с ребенком и улыбается ему, настороженное внимание сменяется радостью. В 7-8 месяцев беспокойство при появлении незнакомых резко усиливается. Особенно боятся дети остаться наедине с незнакомым человеком. В таких ситуациях одни отползают подальше, отворачиваются, стараются не обращать внимания на нового человека, другие — громко плачут.

Примерно в это же время, между 7 и 12 месяцами, появляется так называемый «страх расставания» — грусть или острый испуг при исчезновении мамы (когда ее долго нет или она просто на какое-то время вышла).

Общаясь с мамой или другим близким человеком, младенец к концу 1 года стремится не только к чисто эмоциональным контактам, но и к совместным действиям. Он пытается с маминной помощью получить какой-нибудь привлекающий его предмет, дотянуться до шкафа или полки, достать вазочку или кастрюлю, рассмотреть картину и т.д. Облегчают общение жесты, которыми активно пользуется ребенок, показывая, что он хочет получить, куда ему необходимо забраться и т.п.

Начинается в младенческом возрасте и речевое развитие. В первом полугодии формируется речевой слух, а сам ребенок при радостном оживлении издает звуки, называемые обычно гулением. Во втором полугодии возникает лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные чаще всего с действиями ребенка. Лепет обычно сочетается с выразительной жестикуляцией. К концу 1 года ребенок понимает 10-20 слов, произносимых взрослыми, и сам произносит одно или несколько своих первых слов, сходных по звучанию со словами взрослой речи. С появлением первых слов начинается новый этап в психическом развитии ребенка.

§ 3. КРИЗИС 1 ГОДА

Переходный период между младенчеством и ранним детством обычно называют кризисом 1 года. Как всякий кризис, он связан со всплеском самостоятельности, появлением аффективных реакций. Аффективные вспышки у ребенка обычно возникают, когда взрослые не понимают его желаний, его слов, его жестов и мимики, или понимают, но не выполняют то, что он хочет. Поскольку ребенок уже ходит или активно ползает по дому, в это время резко увеличивается круг достигаемых для него предметов. Взрослые вынуждены убирать острые вещи, закрывать электрические розетки, ставить повыше электроприборы, посуду и книги. Не все желания ребенка выполнимы потому, что его действия могут причинить вред ему самому или окружающим. Разумеется, ребенок и раньше был знаком со словом «нельзя», но в кризисный период оно приобретает особую актуальность¹.

Аффективные реакции при очередном «нельзя» или «нет» могут достигать значительной силы; некоторые дети пронзительно кричат, падают на пол, бьют по нему руками и ногами. Чаще всего появление сильных аффектов у ребенка связано с определенным стилем воспитания в семье. Это или излишнее давление, не допускающее даже небольших проявлений самостоятельности, или непоследовательность в требованиях взрослых, когда сегодня можно, а завтра нельзя, или можно при бабушке, а при папе — ни в коем случае. Установление новых отношений с ребенком, предоставление ему некоторой самостоятельности, т.е. большей свободы действий в допустимых пределах, наконец, терпение и выдержка близких взрослых смягчают кризис, помогают ребенку избавиться от острых эмоциональных реакций.

Главное приобретение переходного периода — своеобразная детская речь, называемая Л.С. Выготским автономной². Она значительно отличается от взрослой речи и по звуковой форме (фонетическому строению), и по смыслу (семантической стороне). Детские слова по своему звучанию иногда напоминают «взрослые», иногда резко отличны от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, «ика» — шкаф, «гилигилича» — карандаш), слова — обрывки слов взрослых («как» — каша, «па» — упала), слова — искажения слов взрослых, сохраняющие, тем не менее, их фонетический и ритмический рисунок («тити» — часы, «нининя» — не надо), звукоподражательные слова («ав-ав» — собака, «му-му» — корова).

Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слово совсем другой смысл, чем взрослый человек, поскольку у него еще не сложились наши «взрослые» понятия. Для нас слово чаще всего связано с определенной группой предметов, идентичных по какому-то существенному, обычно функциональному признаку. Так, «часы» — вещь, с помощью которой мы определяем время. Это предметное значение имеют все часы, обозначаемые нами одним словом, — и большие, и маленькие, и круглые, и квадратные, и ручные, и стенные с маятником. Ребенок не может так обобщать предметы. У него своя логика, и его слова становятся многозначными и ситуативными.

С тем, чтобы понять смысловую сторону автономной речи, обратимся к классическому примеру Чарльза Дарвина, описавшего автономную детскую речь на основе наблюдений за своим внуком. Гуляя с внуком по парку, он наблюдал возникновение нового слова. Мальчик, восхищенный открывшимся видом на пруд, по которому плавала утка, произнес: «Уа». Это слово он повторил дома, увидев пролитое на столе молоко, а затем начал так называть всякую жидкость — молоко в бутылке, вино в бокале и т.д. Однажды он играл старинными монетами с изображением птиц и тоже назвал их «уа». И, наконец, все маленькие круглые блестящие предметы (похожие на монеты, пуговицы, медали) получили то же название.

Только проследив всю цепочку объектов, объединенных одним детским словом, мы можем судить о его значении. Первоначально это была целостная ситуация — утка на воде. Затем появился ряд других значений, как бы вытекающих из отдельных частей целой картины: поверхность пруда соединилась в представлениях мальчика с блестящей лужицей от пролитого молока и вообще со всякими жидкостями; другая линия значений протянулась от утки — к изображениям птиц на монетах и к предметам, имеющим ту же форму и цвет, что и монеты. Такая отнесенность слова к разным, с нашей взрослой точки зрения, объектам называется многозначностью. «Скольжение» значений многозначных слов связано с условиями их возникновения — с их ситуативностью, вплетенностью в эмоционально насыщенную ситуацию. Вообще автономная речь возникает только при яркой аффективной окраске воспринимаемой ребенком ситуации и активности самого ребенка, эту ситуацию переживающего или действующего в ней. Поэтому говорят, что образование многозначных слов имеет эмоционально-действенный характер.

Еще одна особенность автономной речи — своеобразие связей между словами. Язык маленького ребенка аграмматичен. Слова не объединяются в предложения, а переходят друг в друга как междометия, напоминая ряд бессвязных восклицаний.

Поскольку автономная детская речь фонетически и семантически отличается от взрослой, она понятна только самым близким людям, постоянно находящимся рядом с ребенком и понимающим значения его слов. Общение с другими взрослыми с помощью такой речи почти невозможно, хотя здесь могут

¹ Забегая вперед, отметим, что страх расставания обостряется на втором году жизни, между 15 и 18 месяцами, а затем постепенно ослабевает.

² Термин В. Элиасберга «автономная речь» в последнее время мало используется в отечественной психологии, поскольку он имеет оттенок спонтанности, независимости от общения и усвоения взрослой речи (что, конечно, неверно). Чаще детская речь, характерная для 1 года, называется ситуативной. Нам представляется удобным говорить об автономной речи, так как ситуативность — одна из ее характеристик.

помочь неязыковые средства — жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающие непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

* * *

Итак, годовалый ребенок, вступая в новый период — раннее детство, — уже многое может: он ходит или хотя бы пытается ходить; выполняет различные действия с предметами; его действия и восприятие можно организовать с помощью речи, так как он понимает обращенные к нему слова взрослых. Он начинает говорить и, хотя его речь ситуативна и многозначна, непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается в первую очередь на потребности в общении со взрослым — центральном новообразовании данного возрастного периода.

Глава 2

РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБЩЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

§ 1. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Воспитатель, обучая ребенка, тем самым организует его деятельность. Мама, показывая малышу, как держать чашку и подносить ее ко рту, отдает эту чашку в руки самого ребенка и следит за его действиями, подстраховывая и корректируя их. Учитель, обучая ребенка счету, дает ему палочки, а затем множество примеров и задач для того, чтобы тот сам считал в уме. Не проявляя собственной активности, не включаясь в соответствующую деятельность, дети ничему не могут научиться, сколько бы сил ни тратили взрослые на объяснения. Обучение и деятельность неразрывны, они становятся источником развития психики ребенка. Чем старше ребенок, тем больше видов деятельности он осваивает. Но разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в становлении психических функций и личности ребенка, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены ведущей деятельностью.

Ученик и последователь Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности. Во-первых, в форме ведущей деятельности возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Например, ребенок начинает учиться, играя: в ролевой игре дошкольника появляются элементы учения - деятельности, которая станет ведущей в следующем, младшем школьном возрасте, сменив игру. Во-вторых, в этой деятельности формируются и перестраиваются отдельные психические функции. В игре, например, появляется творческое воображение. В-третьих, от нее зависят наблюдаемые в это время изменения личности. В той же игре дошкольник осваивает нормы поведения взрослых людей, взаимоотношения которых он воспроизводит в игровой ситуации. Ведущей не может стать любая деятельность, которой ребенок отдает много времени. Хотя, безусловно, каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие (скажем, рисование и составление аппликаций способствуют развитию восприятия). Условия жизни ребенка таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве - в непосредственном эмоциональном общении с матерью, раннее возрасте - манипулируя с предметами, дошкольном детстве - играя со сверстниками, младшем школьном возрасте - в учебной деятельности, подростковом - в интимно-личностном общении со сверстниками, старшем школьном - при подготовке к будущей профессии.

Если какая-то деятельность стала особенно привлекательной для ребенка, это отразится на становлении его личности, но такого глубокого развивающего эффекта, как ведущая, она в большинстве случаев дать не сможет. А.Н. Леонтьев приводит пример с драматизацией: в детском саду, участвуя в театрализованных представлениях, ребенок может увлечься не только самим процессом игры, но и результатом, включая успех у «публики», аплодисменты и похвалы. Но гаснут огни праздника, все начинают заниматься другими делами, забывая о его артистических талантах, и возможности развития не реализуются. Стать артистом еще не пришло время.

Любая деятельность имеет сложную структуру. Прежде всего, нужно иметь в виду то, что не бывает немотивированной деятельности: первый компонент структуры деятельности - мотив. Он образуется на основе той или иной потребности (рис. 1.1). Потребность может быть удовлетворена разными способами, т.е. с помощью разных предметов. Например, когда ребенок голоден, он может удовлетворить свою биологическую потребность хлебом, а может настаивать на шоколаде. Потребность «встречается» с соответствующим предметом и приобретает возможность побуждать и направлять деятельность. Таким образом возникает мотив.

Потребность в самореализации.

Эстетические потребности.

Познавательные потребности.

Потребность в уважении.

Потребность в любви и принадлежности к группе.

Потребность в эмоциональной безопасности.

Биологические потребности.

Рис. 1 иерархия потребностей по А. МАСЛОУ

Деятельность состоит из отдельных действий, направленных на достижение сознательно поставленных целей. Цель и мотив деятельности не совпадают. Допустим, школьник выполняет домашнее задание по математике и решает задачу. Его цель - решить эту задачу. Но мотивом, реально побуждающим его деятельность, может быть стремление не огорчать маму, или получить «пятерку», или освободиться и пойти играть с друзьями. Во всех трех случаях будет различным тот смысл, который имеет для ребенка решение математической задачи. Смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом ставится цель.

А.Н. Леонтьев рассматривает интересный психологический механизм сдвига мотива на цель. Представим такую ситуацию: старшеклассник, готовясь к экзаменам, погружается в чтение дополнительной литературы, но заходит его приятель и сообщает, что по этой книге вопросов на экзамене не будет. Что произойдет? Если мотивом деятельности ученика была только успешная сдача экзамена, книга будет отложена в сторону и забыта. Но если заинтересовало само содержание книги, она будет рано или поздно дочитана до конца. В последнем случае произошел мотивационный сдвиг, и чтение из действия, включенного в общую подготовку к экзамену, превратилось в самостоятельную деятельность, побуждаемую новым мотивом, - познавательным интересом.

Действие обычно может выполняться разными способами, т.е. с помощью разных операций. Возможность использования той или иной операции определяется условиями, в которых разворачивается деятельность.

Таким образом, структуру деятельности можно схематично представить так:

мотив - деятельность,

цель - действие,

условия осуществления деятельности - операции.

Вопросы, связанные со структурой деятельности и влиянием деятельности на развитие ребенка, касались внешнего плана действий. Но существует и план внутренний. В отечественной психологии принято понимать психическое развитие как формирование внутренних действий. Психические функции или процессы - это внутренние действия, и в уже упоминавшейся теории развития высших психических функций Л.С. Выготского прослеживается путь их становления: от внешнего к внутреннему. Л.С. Выготский пишет: «Всякая высшая психическая функция была когда-то внешней потому, что она была социальной функцией отношений двух людей раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией одного человека». Это относится к произвольной памяти и произвольному вниманию, логическому мышлению и речи. Психологический механизм перехода из внешнего во внутренний план действий называется интериоризацией.

Интериоризация предполагает трансформацию внешних действий - их обобщение, вербализацию (перевод в словесный план) и сокращение. Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается во внутренний план сознания, - это процесс, в котором внутренний план и формируется.

Сложный процесс интериоризации наиболее полно раскрывается в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. П.Я. Гальперин установил последовательность этапов, которые должно пройти внешнее действие, прежде чем стать внутренним, умственным. Но сначала нужны соответствующая мотивация и ориентировочная основа действия - ориентировка в материале, с которым ребенок будет иметь дело, и тех действиях, которые он сам будет выполнять. Конкретные, частные умственные действия формируются у детей в процессе обучения и, в принципе, любой учебный материал можно преподнести ребенку так, чтобы они были поэтапно отработаны на этой основе (звуковой анализ слова, измерение величин и т.д.).

Когда ребенок мотивирован и имеет полную ориентировочную основу действия, он выполняет внешние действия, материальные или материализованные (например, действия со схемой, моделью). На следующем этапе он громко проговаривает то, что производилось им раньше во внешнем плане. Затем он должен проговорить это так же развернуто, но тихо, про себя. В это время речь остается внешней, исчезает лишь ее звуковая сторона. И, наконец, на последнем этапе, когда ребенок перестает шевелить губами, шептать и довольно быстро дает ответ к решаемой им задаче, действие становится внутренним. Внутренний план действий формируется, следовательно, при опоре на речь.

§ 2. ОБЩЕНИЕ

Общение часто рассматривают как один из видов деятельности. В возрастной психологии прослеживается, как дети разного возраста общаются со взрослыми и друг с другом. С другой стороны, развитие ребенка зависит от содержания обучения и той формы, в которой это содержание ему преподносится. Поэтому возникает второй вопрос: как взрослые должны общаться с ребенком, чтобы обеспечить наиболее благоприятное развитие?

Первые годы жизни ребенка наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности - его кормят, купают, укрывают, переключают и переносят, показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все более самостоятельным, он продолжает зависеть от взрослого, который учит его ходить и держать ложку, правильно произносить слова и строить башни из кубиков, отвечает на все его «почему?». Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1 месяц, после кризиса новорожденности (по некоторым данным, в 2 месяца). Он начинает улыбаться маме и бурно радоваться при ее появлении. Мама (или другой близкий человек, ухаживающий за ребенком) должна как можно более полно удовлетворять эту новую потребность. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, оказавшиеся в больнице или детском доме, отстают в психическом развитии. До 9-10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название госпитализма.

Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым жизненно важно для ребенка. Недостаточное или несоответствующее потребностям ребенка общение отрицательно сказывается на развитии и позже, причем проявления этого негативного влияния на разных возрастных этапах имеют свою специфику. Каждый возраст, принося ребенку новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

М.И. Лисина изучала, как изменяется общение ребенка со взрослым человеком на протяжении детства. Ею выделены 4 формы общения (табл. 1.1). Первая форма - ситуативно-личностное общение - характерна для младенчества. Общение в это время зависит от особенностей ситуативного взаимодействия ребенка и взрослого, оно ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Непосредственные эмоциональные контакты являются основным содержанием общения, поскольку главное, что привлекает ребенка, - это личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане.

В раннем возрасте ребенок осваивает мир предметов. Ему по-прежнему необходимы теплые эмоциональные контакты с мамой, но этого уже недостаточно. У него появляется потребность в сотрудничестве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Ребенок и взрослый, выступающий как организатор и помощник, вместе манипулируют предметами, выполняют все более сложные действия с ними. Взрослый показывает, что можно делать с разными вещами, как их использовать, раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот сам не в состоянии обнаружить. Общение, развертывающееся в ситуации совместной деятельности, названо ситуативно-деловым.

Таблица 1.1 РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ

Возраст	Период	Форма общения	Потребность ребенка, удовлетворяемая в общении
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно-личностное общение	Потребность в доброжелательном

			внимании
1-3 года	Ранний возраст	Ситуативно-деловое общение	Потребность в сотрудничестве
3-5 лет	Младший и средний дошкольный возраст	Внеситуативно-познавательное общение	Потребность в уважении взрослого, познавательный мотив
4-6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

С появлением первых вопросов ребенка: «почему?», «зачем?», «откуда?», «как?» - начинается новый этап в развитии общения ребенка и взрослого. Это внеситуативно-познавательное общение, побуждаемое познавательными мотивами. Ребенок вырывается за рамки наглядной ситуации, в которой раньше были сосредоточены все его интересы. Теперь его интересует гораздо большее: как устроен открывшийся для него огромный мир природных явлений и человеческих отношений? И главным источником информации, эрудитом, знающим все на свете, становится для него все тот же взрослый человек.

В середине или конце дошкольного возраста должна возникнуть еще одна форма - внеситуативно-личностное общение. Взрослый для ребенка - высший авторитет, чьи указания, требования, замечания принимаются по-деловому, без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Эта форма общения важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6-7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению.

Отметим, что позже, в младшем школьном возрасте, сохранится и упрочится авторитет взрослого, появится дистанция в отношениях ребенка и учителя в условиях формализованного школьного обучения. Сохраняя старые формы общения со взрослыми членами семьи, младший школьник учится деловому сотрудничеству в учебной деятельности. В подростковом возрасте ниспровергаются авторитеты, появляется стремление к независимости от взрослых, тенденция к ограждению некоторых сторон своей жизни от их контроля и влияния. Общение подростка со взрослыми и в семье, и в школе чревато конфликтами. В то же время старшеклассники проявляют интерес к опыту старшего поколения и, определяя свой будущий жизненный путь, нуждаются в доверительных отношениях с близкими взрослыми. Общение с другими детьми первоначально практически не влияет на развитие ребенка (если в семье нет близнецов или детей близкого возраста). Даже младшие дошкольники в 3-4 года еще не умеют по-настоящему общаться друг с другом. Как пишет Д.Б. Эльконин, они «играют рядом, а не вместе». О полноценном общении ребенка со сверстниками можно говорить, только начиная со среднего дошкольного возраста. Общение, вплетенное в сложную ролевую игру, способствует развитию произвольного поведения ребенка, умения учитывать чужую точку зрения. Определенное влияние на развитие оказывает включение в коллективную учебную деятельность - групповая работа, взаимная оценка результатов и т.д. А для подростков, пытающихся освободиться от опеки взрослых, общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. В отношениях с близкими друзьями они (так же, как и старшеклассники) способны на глубокое интимно-личностное, «исповедальное» общение.

Рассмотрев основные линии развития общения, его возрастные особенности, остановимся на последнем вопросе: на каких принципах должно строиться общение взрослого с ребенком?

Главный принцип - принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными особенностями, плюсами и минусами. Когда речь идет об отношениях внутри семьи, говорят о безусловной любви к ребенку.

Если ребенка любят безусловно, он это знает и чувствует постоянно, даже в сложных для него ситуациях, когда родители выражают недовольство его поведением или успеваемостью, наказывают за серьезный проступок (временным отказом от общения, отменой планировавшегося праздника, похода в театр и т.п.). Впрочем, при таких отношениях родители не переходят с оценки конкретных действий на оценку личности в целом: скажем, ученик получил «двойку», и его осуждают за отсутствие старания, но не делают глобальных выводов о низких умственных способностях и будущей бездарной жизни. Общение в семье обычно имеет положительный эмоциональный фон, успехам ребенка радуются, а его небольшое продвижение в каком-нибудь деле замечают.

Родительская любовь, по мнению западных психологов, может быть и обусловленной. Ребенка принимают только тогда, когда его поведение отвечает требованиям родителей, когда он послушен, хорошо учится, подает надежды на будущее. В другие, не такие уж редкие в детской жизни моменты, ребенок чувствует отчуждение. Дети, лишенные веры в постоянную и искреннюю любовь, становятся неуверенными в себе и приобретают довольно много других личностных отклонений. Еще хуже на развитии ребенка сказывается его непринятие - отвержение или безразличие родителей. Причем такая ситуация может возникнуть не только в так называемых неблагополучных семьях; родители могут заботиться о ребенке и не осознавать, что не принимают его по какой-то причине. Причины бывают разными. Например, мама красива и обаятельна, а ее дочь - замкнутый, неловкий, некрасивый ребенок - постоянно раздражает ее этими качествами. Или отец-математик, видевший в сыне свое продолжение, второе «Я», не обнаруживает в нем ни математических способностей, ни склонности жить его интересами. В психотерапевтической практике можно найти много аналогичных примеров. Естественно, при непринятии ребенка в семье его потребность в общении не будет удовлетворена.

Значимым лицом для ребенка является и школьный учитель. Его влияние определяется прежде всего тем, что он ожидает от своего ученика - блестящих успехов или очередной «двойки», старательности и дисциплинированности или безответственности и еще одной выходки, которая разрушит весь ход урока. Учитель может заглушить активность одного («Не тяни руку, Иванов, все равно глупость скажешь») и поддержать уверенность в себе другого («Конечно, Саша прекрасно справится с этой работой»). Ожидания не обязательно выражаются прямо, в открытой словесной форме; дети тонко улавливают их по тону, мимике преподавателя, по тому, как он, слушая ответ у доски, кивает головой или безучастно смотрит в окно, и т.д. Положительные ожидания, связанные с принятием ребенка, имеют поразительный развивающий эффект. В эксперименте Р. Розенталя он был назван эффектом Пигмалиона.

При проведении тестирования в школе учителям сообщались данные об интеллектуальном развитии учащихся. О части детей со средним интеллектом было сказано, что у них высокий IQ и, если они еще не проявили своих способностей, в ближайшем будущем могут добиться успехов.

В конце учебного года оказалось, что у тех детей со средним интеллектом, о которых учителям были сообщены верные данные, все показатели остались прежними, а в экспериментальной группе произошли значительные изменения. Ученики, в отношении которых у преподавателей были сформированы завышенные положительные ожидания, стали лучше учиться, и, более того, у многих из них повысился уровень интеллектуального развития. Как считает Р. Розенталь, взрослый человек, верящий в возможности ребенка, в его лучшие качества, подобен мифическому Пигмалиону, силой своей любви оживившему мраморную статую.

Верно и обратное. Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Когда ребенку говорят, что он ленив и бездарен, что он хулиган и его ждет колония, велика вероятность того, что он станет таким, каким его видят близкие взрослые. Поэтому во всех психотерапевтических руководствах одно из основных требований - исключить такие «убийственные» для детей оценки и прогнозы. Кроме принятия ребенка, в гуманистической психологии особое значение придается еще двум

принципам общения. Эмпатия - это сопереживание другому, точное восприятие его внутреннего мира. Эмпатический способ общения, наиболее полно описанный К. Роджерсом, предполагает отказ на время от своих собственных позиций и ценностей, чтобы войти в мир ребенка без предвзятости; чуткость к его тонким переживаниям; деликатное «пробывание» в его жизни без оценивания и осуждения.

Принятие и эмпатия должны сочетаться с адекватным выражением (хотя и корректным) своего отношения, своих эмоций по поводу обсуждаемого события, например проступка, совершенного ребенком. Только учет обеих точек зрения может привести к конструктивному решению детских проблем.

Глава 2 РАННИЙ ВОЗРАСТ (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ).

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с ней еще длительное время. В конце младенчества, приобретая некоторую самостоятельность, он становится биологически независимым. Начинает разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого — ситуация «Мы», как назвал ее Л.С. Выготский. А вот следующий этап — психологическое отделение от матери — наступает уже в раннем детстве. Это связано с тем, что у ребенка не только возникают новые физические возможности, но и интенсивно развиваются психологические функции, а к концу периода появляются первоначальные основы (зачатки) самосознания.

§ 1. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ.

Рассматривая развитие психических функций, отметим, прежде всего, что раннее детство сензитивно к усвоению речи.

Речь. Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные и по звучанию, и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях — в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к 3 годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка — то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения. В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь — количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него — наиболее значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2-3 года, возникает понимание и речи-рассказа. Легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Для того чтобы он понял рассказ или сказку, содержание которых выходит за пределы непосредственно воспринимаемой им ситуации, нужна дополнительная работа — взрослые должны этому специально научить. Интенсивно развивается и активная речь: растет активный словарь (причем количество произносимых ребенком слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные к взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1000-1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2-3 слов. Это чаще всего субъект и его действие («мама идет»), действие и объект действия («дай булку»), «хочу конфету»), или действие и место действия («книга там»). К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений, например: «Помнишь, как мы на речку ходили, папа и Нюра купались, а мама где была?» «Я папин и мамин сын, всех дядей племянник, бабушкин и дедушкин внук». «Я очень рад, что ты приехал». «Вова обижал Нюру. Когда я буду большой, я Вову побую лопатой». «Ты — большая, а я маленький. Когда я буду длинный — до ковра... до лампы... тогда я буду большой». Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2 и 3 годами. Расширяется круг его общения — он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми. Что проговаривается в таких случаях? В основном, практические действия ребенка, та наглядная ситуация, в которой и по поводу которой возникает общение. Часты диалоги, вплетающиеся в совместную со взрослым деятельность. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда же он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны, и дети не всегда отвечают друг другу.

Восприятие. Помимо речи, в раннем возрасте развиваются другие психические функции — восприятие, мышление, память, внимание. Раннее детство интересно тем, что среди всех этих взаимосвязанных функций доминирует восприятие. Доминирование восприятия означает определенную зависимость от него остальных психических процессов. Как это проявляется?

Рассмотрим два примера из красивых экспериментов Курта Левина. Первый эксперимент был проведен со взрослыми. Они находились 10-15 минут в пустой комнате, ожидая, что за ними вот-вот зайдут, и не подозревали о проводившемся наблюдении. Каждый взрослый человек, оказавшись в такой ситуации, начинал рассматривать окружающие его вещи; его действия определялись тем, что он видит. Когда он видел часы, лежащие на столе, он смотрел, сколько времени, письмо вызывало у него желание узнать, кому оно адресовано, висящие на окнах разноцветные бумажные ленточки — подергать за них и т.д. Вещи как бы притягивали к себе, обуславливая поведение, которое К. Левин назвал полевым. По воспоминаниям ученицы К. Левина Б.В. Зейгарник, только один пожилой профессор не проявил полевого поведения: поглощенный своими мыслями, он сел в кресло, достал из портфеля рукопись и погрузился в чтение. Это было исключением; как правило, в некоторых ситуациях мы все ведем себя по типу полевого поведения, испытывая притягательную силу вещей.

Что же касается детей раннего возраста, то они максимально связаны наличной ситуацией — тем, что они непосредственно воспринимают. Все их поведение является полевым, импульсивным; ничто из того, что лежит вне этой наглядной ситуации, их не привлекает. В эксперименте К. Левина с маленькими детьми показано, что до 2 лет ребенок вообще не может действовать без опоры на восприятие. Поставленная перед ребенком задача — сесть на большой камень, лежащий на лужайке, — оказалась трудновыполнимой, поскольку ребенок сначала должен отвернуться от камня и, следовательно, перестать его видеть. Дети по-много раз обходили этот валун, гладили его, отворачиваясь, подкладывали руку, чтобы, по крайней мере, ощущать его тактильно. Одному мальчику удалось сохранить опору на зрительное восприятие: он сильно наклонился, перегнувшись в поясе, и, глядя на камень между широко расставленными ногами, продвинулся к нему и, наконец, сел.

Из того, что у ребенка доминирует восприятие и он ограничен наглядной ситуацией, следует еще одна любопытная особенность. В раннем возрасте наблюдаются элементарные формы воображения, такие как предвосхищение, но творческого воображения еще нет. Маленький ребенок не способен что-то выдумать, солгать. Только к концу раннего детства у него появляется возможность говорить не то, что есть на самом деле.

В этот период в процесс активного восприятия включается память. В основном, это узнавание, хотя ребенок уже может и непроизвольно воспроизводить увиденное и услышанное раньше — ему что-то вспоминается. Поскольку память становится как бы продолжением и развитием восприятия, еще нельзя говорить об опоре на прошлый опыт. Раннее детство забывается так же, как и младенчество.

Важная характеристика восприятия в этом возрасте — его аффективная окрашенность. Наблюдаемые предметы действительно «притягивают» ребенка, вызывая у него яркую эмоциональную реакцию. Аффективный характер восприятия приводит и к сенсомоторному единству. Ребенок видит вещь, она его привлекает, и

благодаря этому начинает разворачиваться импульсивное поведение — достать ее, что-то с ней сделать. Л.С. Выготский так описывает это единство: «В раннем возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие».

Действия и мышление. Мышление в этот возрастной период принято называть нагляднодейственным. Это аналог «сенсомоторного интеллекта» Жана Пиаже. Как видно из самого названия, оно основывается на восприятии и действиях, осуществляемых ребенком. И хотя примерно в двухлетнем возрасте у ребенка появляется внутренний план действий, на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность. «Мыслить для ребенка раннего возраста — значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответствующие этой внешней воспринимаемой ситуации действия» (Л.С. Выготский).

В это время в совместной деятельности со взрослым ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами. Взрослый учит его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как — совочек, что нужно делать с игрушками — возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку. Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования. Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ему гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой, полной молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.

Мышление первоначально проявляется в самом процессе практической деятельности. Особенно хорошо это видно, когда ребенок сталкивается с задачей, способам решения которой его не обучали взрослые. В эксперименте П.Я. Гальперина дети пытались достать игрушки из большого ящика с помощью лопатки; ситуация осложнялась тем, что ручка лопатки находилась под прямым углом к лопасти. Сначала ребенок пробует поднимать какую-нибудь игрушку, по-разному захватывая лопатку и гоняя ею все предметы по дну ящика. Затем у него появляются замедленные движения, ребенок как бы подстерегает удобное положение своего орудия, чтобы им подцепить игрушку. В этом подстерегании уже видны проблески включающегося в деятельность мышления. За этим следуют энергичные, но излишне настойчивые попытки создать удачные положения и, наконец, отказ от навязчивого применения освоенных приемов, учет объективных соотношений предметов — лопатки и игрушки. На последних этапах деятельности ребенка прослеживается активное вмешательство мышления, организующего целенаправленные действия. Мышление развивается в процессе практической деятельности и из практической деятельности, поэтому, как считают отечественные психологи, оно отстает от нее по общему уровню развития и по составу операций. Не только мышление развивается благодаря внешней деятельности. Совершенствуются и сами предметные действия. Кроме того, они приобретают обобщенный характер, отделяясь от тех предметов, на которых они были первоначально усвоены. Происходит перенос освоенных действий в другие условия. Вслед за отделением действий от предметов, с которыми они были связаны, и их обобщением, у ребенка появляется способность соотносить свои действия с действиями взрослых, воспринимать действия взрослого как образцы. Совместная деятельность, в которой первоначально были слиты, переплетены действия взрослого и ребенка, начинает распадаться. Взрослый задает ребенку образцы действий, контролирует, корректирует и оценивает их выполнение. У ребенка при вычленении собственных действий из совместной деятельности появляется новое отношение к ним — как к своим действиям, что отражается в речи: «Вова дает кушать», «Наливает воды Тата», и позже: «Я играю», «Я иду гулять». Действия, называемые Д.Б. Элькониним личными, становятся одной из предпосылок нового всплеска самостоятельности и, таким образом, подготавливают следующий переходный период — кризис 3 лет.

Помимо собственно предметных действий, для развития ребенка раннего возраста важны и такие, как рисование и игра. Рисунок ребенка до 2 лет трудно назвать рисунком, это, скорее, каракули. Но на третьем году уже появляются формы, обладающие сходством с изображаемым объектом. В 2,5 года, в частности, дети могут вполне отчетливо нарисовать человека. На таком рисунке кроме круга-головы различаются мелкие детали — глаза, нос, рот.

Ведущая деятельность в этот период — предметно-манипулятивная. Ребенок не играет, а манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними. Тем не менее, в конце раннего возраста игра в своих первоначальных формах все же появляется. Это так называемая режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Скажем, кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах мальчика в машину. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Но на следующем возрастном этапе они станут одним из источников сюжетно-ролевой игры.

Для развития игры важно появление символических или замещающих действий. Когда, например, кукла укладывается на деревянный брусок вместо кровати — это замещение. Когда ребенок, перевернув куклу вниз головой, трясет ее и сообщает, что сыплет соль из солонки, — это еще более сложные замещающие действия.

§ 2. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят.

Желания ребенка неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать и сдерживать; ограничивают их только наказания и поощрения взрослых. Все желания обладают одинаковой силой: в раннем детстве отсутствует соподчинение мотивов. Это легко наблюдать в ситуации выбора. Если ребенка 2-3 лет попросить выбрать себе одну из нескольких новых игрушек, он будет долго рассматривать и перебирать их. Затем все-таки выберет одну, но после следующей просьбы — уйти с ней в другую комнату — снова начнет колебаться. Положив игрушку на место, он будет перебирать остальные, пока его не уведут от этих одинаково его притягивающих вещей. Выбрать, остановиться на чем-то одном ребенок еще не может — он не в состоянии принять решение.

Развитие эмоционально-потребностной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир «взрослых» предметов, преобладают мотивы сотрудничества, хотя сохраняется и чисто эмоциональное общение, необходимое на всех возрастных этапах. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения со взрослыми.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не становится еще полноценным. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Лучше всего детям удаются такого типа «игры», как совместные прыжки на кровати. Если маленький ребенок посещает ясли, он вынужден более тесно общаться с ровесниками и получает в этом плане большой опыт, чем те, кто воспитывается дома. Но и «ясельные» дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявлять агрессивность — толкнуть, ударить другого ребенка, особенно если тот как-то ущемил их интересы, скажем, попытался завладеть привлекательной игрушкой. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания (сочувствия в трудной ситуации и совместной радости при удаче или в игре) появится позже, в дошкольном детстве. Тем не менее, общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение со взрослыми.

Для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. В конце этого периода, при приближении к кризису 3 лет, наблюдаются аффективные реакции на трудности, с которыми сталкивается ребенок. Он пытается что-то сделать самостоятельно, но у него ничего не получается или рядом в нужный момент не оказывается взрослого — некому прийти на помощь и сделать это вместе с ним. В такой ситуации вполне вероятна эмоциональная вспышка. Например, ребенок не может открыть дверь в комнату и начинает бить по ней руками и ногами, что-то выкрикивая. Причиной гнева или

плача могут быть, помимо «неподдающихся» вещей, и отсутствие внимания к нему со стороны близких взрослых, занятых своими делами именно в то время, когда ребенок изо всех сил старается их вниманием завладеть; ревность к брату или сестре и т.п. Как известно, аффективные вспышки лучше всего гасятся тогда, когда взрослый достаточно спокойно на них реагирует, а по возможности — вообще игнорирует. В противном случае, особое внимание взрослых действует как положительное подкрепление: ребенок быстро замечает, что уговоры и прочие приятные моменты в общении с родственниками следуют за его слезами или злостью, и начинает капризничать чаще, чтобы этого добиться. Кроме того, ребенка раннего возраста легко отвлечь. Если он действительно расстроен, взрослому достаточно показать ему любимую или новую игрушку, предложить заняться с ним чем-то интересным — и ребенок, у которого одно желание легко сменяется другим, мгновенно переключается и с удовольствием занимается новым делом.

Развитие эмоционально-потребностной сферы ребенка тесно связано с зарождающимся в это время самосознанием. Примерно в 2 года ребенок начинает узнавать себя в зеркале. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, дети до 2 лет никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. А большинство двухлетних детей, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, — следовательно, узнавали себя. Узнавание себя — простейшая, первичная форма самосознания. Новый этап в развитии самосознания начинается, когда ребенок называет себя — сначала по имени, в третьем лице: «Тата», «Саша». Потом, к трем годам, появляется местоимение «я». Более того, у ребенка появляется и первичная самооценка — осознание не только своего «я», но того, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой». Это чисто эмоциональное образование, не содержащее рациональных компонентов (поэтому трудно назвать его самооценкой в собственном смысле этого слова). Оно основывается на потребности ребенка в эмоциональной безопасности, принятии, поэтому самооценка всегда максимально завышена. Н.А. Менчинская, наблюдавшая за развитием своего сына, описывает ситуации, в которых мальчик высоко оценивает себя независимо от того, как он реально поступает — хорошо или плохо. Так, например, Саша, обходя комнату, делал то, что ему запрещалось, — брал мамины лекарства и другие вещи. Положив их на место, он с удовлетворением констатировал: «Теперь хороший». Оказавшись с родителями в поезде, он плюнул с верхней полки. Мама сообщила ему, что она об этом думает, и нужно сказать. Мальчик тихо, для себя проговорил: «Молодец я», — а затем громко, для взрослых: «Больше не буду». Сознание «я», «я хороший», «я сам» и появление личных действий продвигают ребенка на новый уровень развития. Начинается переходный период — кризис 3 лет.

§3. КРИЗИС 3 ЛЕТ

Кризис 3 лет — граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «я», по Д.Б. Эльконину. Ребенок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения.

Изменение позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности, требуют от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения с ребенком не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми (и никогда — со сверстниками). Л.С. Выготский, вслед за Э. Келер, описывает 7 характеристик кризиса 3 лет. Первая из них — негативизм. Остановимся на ней подробнее, чтобы понять, как изменяется в это время структура поведения ребенка.

Ребенок дает негативную реакцию не на само действие, которое он отказывается выполнять, а на требование или просьбу взрослого. Он не делает что-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек. Вообще негативизм избирателен: ребенок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия — сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали.

На первый взгляд кажется, что так ведет себя непослушный ребенок любого возраста. Но при обычном непослушании он чего-то не делает потому, что именно этого ему делать и не хочется — возвращаться домой с улицы, чистить зубы или ложиться вовремя спать. Если же ему предложить другое занятие, интересное и приятное для него, он тут же согласится. При негативизме события развиваются иначе. Л.С. Выготский приводит такой пример из своей клинической практики. Девочка, переживающая кризис 3 лет, очень хотела, чтобы ее взяли на конференцию, где взрослые «обсуждают детей», но, получив разрешение, на заседание не пошла. Это была негативная реакция на предложение взрослого. На самом деле ей так же хотелось пойти, как и раньше, до своего отказа, и, оставшись одна, девочка горько плакала.

Еще два примера, описанных Л.И. Божович. Мальчик с затянувшимся кризисом решил рисовать, но вместо ожидавшегося отказа получил одобрение родителей. С одной стороны, рисовать ему хочется, с другой — еще больше хочется сделать наоборот. Мальчик нашел выход из этого сложного положения: раслакавшись, он потребовал, чтобы рисовать ему запретили. После исполнения этого желания он с удовольствием принялся за рисунок. Другой ребенок читал «наоборот» известные строки Пушкина: «И не по синим, и не по волнам, и не океана, и не звезды, и не блещут, и не в небесах».

Из этих примеров видно, как меняется мотивация поведения ребенка. Раньше в наглядной ситуации у него возникал аффект — непосредственное эмоционально напряженное желание что-то сделать; импульсивные действия ребенка соответствовали этому желанию. В 3 года он впервые становится способен поступать вопреки своему непосредственному желанию. Поведение ребенка определяется не этим желанием, а отношениями с другим, взрослым человеком. Мотив поведения уже находится вне ситуации, данной ребенку. Конечно, негативизм — кризисное явление, которое должно исчезнуть со временем. Но то, что ребенок в 3 года получает возможность действовать не под влиянием любого случайно возникшего желания, а поступать, исходя из других, более сложных и стабильных мотивов, является важным завоеванием в его развитии.

Вторая характеристика кризиса 3 лет — упрямство. Это реакция ребенка, который настаивает на чем-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым и требует, чтобы с его мнением считались. Его первоначальное решение определяет все его поведение, и отказаться от этого решения даже при изменившихся обстоятельствах ребенок не может. Упрямство — не настойчивость, с которой ребенок добивается желаемого. Упрямый ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно расхотелось. Допустим, ребенка зовут домой и он отказывается уходить с улицы. Заявив, что он будет кататься на велосипеде, он действительно будет продолжать кружить по двору, чем бы его ни соблазняли (игрушкой, десертом, гостями), хотя и с совершенно унылым видом.

В переходный период может появиться строптивость. Она направлена не против конкретного взрослого, а против всей сложившейся в раннем детстве системы отношений, против принятых в семье норм воспитания. Ребенок стремится настоять на своих желаниях и недоволен всем, что ему предлагают и делают другие. «Да ну!» — самая распространенная реакция в таких случаях.

Разумеется, ярко проявляется тенденция к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. В принципе, это, положительное явление, но во время кризиса гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к своеволию, она часто неадекватна возможностям ребенка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

У некоторых детей конфликты с родителями становятся регулярными, они как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. В этих случаях говорят о протесте-бунте. В семье с единственным ребенком может появиться деспотизм. Ребенок жестко проявляет свою власть над окружающими его взрослыми, диктует, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает ревность: та же тенденция к власти здесь выступает как источник ревнивого, нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье, с точки зрения юного деспота.

Интересная характеристика кризиса 3 лет, которая будет присуща всем последующим переходным периодам — обесценивание. Что обесценивается в глазах ребенка? То, что было привычно, интересно, дорого раньше, 3-летний ребенок может начать ругаться (обесцениваются старые правила поведения), отбросить или даже сломать любимую игрушку, предложенную не вовремя (обесцениваются старые привязанности к вещам) и т.п.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется отношение к другим людям и к самому себе. Он психологически отделяется от близких взрослых. Это важный этап в эмансипации ребенка; не менее бурный этап ждет его в дальнейшем — в подростковом возрасте.

* * *

В раннем детстве ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способы действий с ними. Его ведущая деятельность — предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры. К трем годам появляются личные действия и сознание «я сам» — центральное новообразование этого периода. Возникает чисто эмоциональная завышенная самооценка. В три года поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными сиюминутными желаниями, а с проявлением «я» ребенка.

Глава 3

СТАДИАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

§ 1. ВЗГЛЯДЫ Л.С. ВЫГОТСКОГО НА СТАДИАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ.

Детское развитие — сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Для Л.С. Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Но новое «не падает с неба», как пишет Л.С. Выготский, оно появляется закономерно, подготовленное всем ходом предшествующего развития.

Источником развития является социальная среда. Каждый шаг в развитии ребенка меняет влияние на него среды: среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Л.С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, и определяет тот путь развития, который приводит к возникновению возрастных новообразований.

Как ребенок взаимодействует со средой? Л.С. Выготский выделяет две единицы анализа социальной ситуации развития — деятельность и переживание. Легко наблюдать внешнюю активность ребенка, его деятельность. Но существует и внутренний план, план переживаний. Одну и ту же ситуацию в семье по-разному будут переживать разные дети, даже дети одного возраста — близнецы. В результате на развитии одного конфликт между родителями, например, скажется слабо, а у другого вызовет невроз и прочие отличия. С другой стороны, один и тот же ребенок, развиваясь, переходя от одного возраста к другому, будет по-новому переживать ту же самую семейную ситуацию.

Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Как же протекает сам процесс развития, каковы его особенности? Л.С. Выготский установил четыре основных закона, или особенности, детского развития.

Первая из них — цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

Вторая особенность — неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано: оно слито с эмоциями (Л.С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), неполностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т.д.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия — ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, — это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление.

Ранний возраст — период появления первоначальной структуры сознания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей — с метной доминирующей функции, зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются, не проходя через доминирующее положение. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишеной всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

Третья особенность — «метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

Четвертая особенность — сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л.С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития. Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы — ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. В настоящее время у нас чаще говорят о переломных моментах в развитии ребенка, а собственно кризисные, негативные проявления относят за счет особенностей его воспитания, условий жизни. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л.С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими — типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен. Индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды. И все же в любом случае изменения есть даже во внешнем плане. Чтобы их заметить, нужно сравнить ребенка не с ровесником, тяжело переживающим кризис, а с ним самим — таким, каким он был раньше. Каждый ребенок испытывает трудности в общении с окружающими, у каждого снимается темп продвижения в учебной работе.

Главные изменения, происходящие во время кризиса, — внутренние. Развитие приобретает негативный характер. Что это значит? На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, еще вчера направлявшие всю его деятельность, отказывается от прежних ценностей и форм отношений. Но, наряду с потерями, создается и что-то новое. Новообразования, возникшие в бурный, непродолжительный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями, растворяются в них и, таким образом, отмирают.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой — между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются. Поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид: кризис новорожденности — младенческий возраст (2 месяца- год) — кризис 1 года — раннее детство (1-3 года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3-7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (8-12 лет) — кризис 13 лет — пубертатный возраст (14-17 лет) — кризис 17 лет.

§ 2. КРИТЕРИИ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития.

Л.С. Выготский различал три группы периодизации:

- по внешнему критерию,
- по одному и
- нескольким признакам детского развития.

Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Поскольку, согласно этой позиции, онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез, процесс индивидуального развития ребенка выстраивается в соответствии с основными периодами биологической эволюции и исторического развития человечества. Один из вариантов - периодизация В. Штерна — был приведен в § 2 главы 1.

Еще один пример — периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей. После стадии раннего детства (до 3 лет) начинается стадия дошкольного возраста (3-6 лет), основное содержание которой составляет воспитание в семье или дошкольном учреждении. Далее следуют стадия начального

школьного образования (6-12 лет), на которой ребенок приобретает основные интеллектуальные навыки; стадия обучения в средней школе (12-16 лет), когда он получает общее образование; и позже — стадия высшего или университетского образования. Так как развитие и воспитание взаимосвязаны, и структура образования создана на базе большого практического опыта, границы периодов, установленных по педагогическому принципу, почти совпадают с переломными моментами в детском развитии.

Во второй группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев — 2-2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается З. Фрейдом широко, как все, приносящее телесное удовольствие, — поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т.д. Стадии развития связаны со смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие.

На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствие пищи — собственный палец или какой-нибудь предмет. Поскольку абсолютно все желания младенца не могут быть немедленно удовлетворены, появляются первые ограничения, и кроме бессознательного, инстинктивного начала личности, названного З. Фрейдом «Оно», развивается вторая инстанция — «Я». Формируются такие черты личности, как ненасытность, жадность, требовательность, неудовлетворенность всем предлагаемым.

На анальной стадии (1-3 года) эрогенная зона смещается в слизистую оболочку кишечника. Ребенка в это время приучают к опрятности, возникает много требований и запретов, в результате чего в личности ребенка начинает формироваться последняя, третья инстанция — «Сверх-Я» как воплощение социальных норм, внутренняя цензура, совесть. Развиваются аккуратность, пунктуальность, упрямство, агрессивность, скрытность, накопительство и некоторые другие черты.

Фаллическая стадия (3-5 лет) характеризует высшую ступень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся гениталии. Если до сих пор детская сексуальность была направлена на себя, то сейчас дети начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, мальчики к матери (Эдипов комплекс), девочки к отцу (комплекс Электры). Это время наиболее строгих запретов и интенсивного формирования «Сверх-Я». Зарождаются новые черты личности — самонаблюдение, благоразумие и др.

Латентная стадия (5-12 лет) как бы временно прерывает сексуальное развитие ребенка. Влечения, исходящие из «Оно», хорошо контролируются. Детские сексуальные переживания вытесняются, и интересы ребенка направляются на общение с друзьями, школьное обучение и т.д.

Генитальная стадия (12-18 лет) соответствует собственно половому развитию ребенка. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — «Оно» — усиливает свою активность, и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

Периодизации, основанные на одном признаке, субъективны: авторами произвольно выбирается одна из многих сторон развития. Кроме того, в них не учитывается изменение роли выбранного признака в общем развитии ребенка на протяжении детства, а значение любого признака меняется при переходе от возраста к возрасту.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития. Это периодизация Льва Семеновича Выготского и Даниила Борисовича Эльконина. В них используются три критерия — социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

С периодизацией Л.С. Выготского мы познакомились в предыдущем параграфе. Остановимся на периодизации Д.Б. Эльконина, который развил представления Л.С. Выготского о детском развитии.

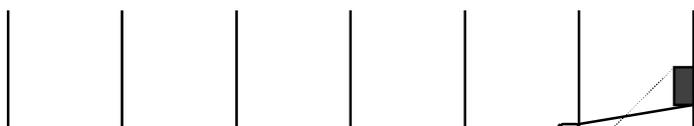
Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как целостную личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений, включая его при этом в две системы отношений: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый». Но вещь, обладая определенными физическими свойствами, включает в себе и общественно выработанные способы действий с нею, это по сути — общественный предмет, действовать с которым ребенок должен научиться. Взрослый тоже не только человек, имеющий конкретные индивидуальные качества, но и представитель какой-то профессии, носитель других видов общественной деятельности, с их специфическими задачами и мотивами, нормами отношений, т.е. общественный взрослый. Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В то же время эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности, оказывающей наиболее сильное влияние на развитие ребенка, Д.Б. Эльконин выделяет две группы.

В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию и глубине, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело, главным образом, с системой отношений «ребенок — общественный взрослый» или, шире, «человек — человек».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются общественно выработанные способы действий с предметами и различные эталоны: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника. Маленький ребенок овладевает предметными действиями с ложкой или стаканом, ребенок старшего возраста - математикой и грамматикой, их деятельность мало похожа внешне на, по существу, и то и другое — освоение элементов человеческой культуры. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — общественный предмет» или «человек — вещь».

Рис. 1.2. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ПО Д.Б. ЭЛЬКОНИНУ



_____ - развитие мотивационно-потребностной сферы; _____ - развитие интеллектуально-познавательной сферы; — переходы от эпохи к эпохе; —
переходы от периода к периоду. 

В деятельности первого типа, главным образом, развивается мотивационно-потребностная сфера, в деятельности второго типа формируются операционно-технические возможности ребенка, т.е. интеллектуально-познавательная сфера. Эти две линии образуют единый процесс развития личности, но на каждом возрастном этапе получает преимущественное развитие одна из них. Так

как ребенок поочередно осваивает системы отношений «человек — человек» и «человек — вещь», происходит закономерное чередование и сфер, наиболее интенсивно развивающихся: в младенчестве развитие мотивационной сферы опережает развитие сферы интеллектуальной, в следующем, раннем возрасте мотивационная сфера отстает, и более быстрыми темпами развивается интеллект и т.д. (см. рис. 1.2).

Д.Б. Эльконин так формулирует закон периодичности³. «К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений человек — человек, и тем, что он усвоил из системы отношений человек — предмет. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой».

Таким образом, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка.

Глава 3

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 3 ДО 7 ЛЕТ).

Дошкольное детство — большой отрезок жизни ребенка. Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра — самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

§ 1. ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ролевая или, как ее иногда называют, творческая игра появляется в дошкольном возрасте. Это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок, выбирая и исполняя определенную роль, имеет соответствующий образ — мамы, доктора, водителя, пирата — и образцы его действий. Образный план игры настолько важен, что без него игра просто не может существовать. Но, хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

Как уже отмечалось в предыдущей главе, игра «вырастает» из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осознавать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, и раньше он действовал как взрослый, подражая ему, но не замечал этого. Как пишет Д.Б. Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

³ Периодизация Д.Б. Эльконина — наиболее распространенная в отечественной психологии. Она легла в основу и той характеристики возрастных периодов, которая будет дана во втором разделе этого учебного пособия.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около 3 лет ребенок становится гораздо более самостоятельным, и его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. В то же время, игра социальна и по своему происхождению, и по содержанию. Она не сможет развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д.Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки, стружки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Поставьте для него коробку в дальний угол, и ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение.

Итак, на границе раннего и дошкольного детства возникают первые виды детских игр. Это уже известная нам режиссерская игра. Одновременно с ней или несколько позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам, в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. У Жана Пиаже можно найти примеры образно-ролевых игр. Его дочь, наблюдавшая во время каникул старую деревенскую колокольню, слышавшая колокольный звон, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю». — «Не говори со мной, — отвечает девочка. — Я — церковь». В другой раз дочь Ж. Пиаже, зайдя на кухню, была потрясена видом ошипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят лежащей на диване. Она не двигается, молчит, не отвечает на вопросы, затем раздается ее приглушенный голос: «Я — мертвая утка».

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются игры с правилами. Следует отметить, что возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных, — все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш. Это — большинство подвижных, спортивных и печатных игр.

С тем, чтобы проследить развитие игры, рассмотрим вслед за Д.Б. Элькониним становление ее отдельных компонентов и уровни развития, характерные для дошкольного возраста. В каждой игре свои игровые условия — участвующие в ней дети, куклы, другие игрушки и предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте. Игра в это время, в основном, состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, трехлетний ребенок «готовит обед» и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из его представлений вместе с изменением игровых условий.

Сюжет — та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи и поэтому игры его связаны главным образом с семейными, бытовыми проблемами. Затем, по мере освоения новых областей жизни, он начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты, скажем, в «дочки-матери». Кроме того, игра на один и тот же сюжет постепенно становится более устойчивой, длительной. Если в 3-4 года ребенок может посвятить ей только 10-15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4-5 лет одна игра уже может продолжаться 40-50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно итожено несколько часов подряд, а некоторые игры у них растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют содержание игры. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность — режут хлеб, трут морковку, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате — для чего и для кого они это сделали. Действия разных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников главное — отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому 5-летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий — сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поедет не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется. Игровые действия постепенно теряют свое первоначальное значение. Собственно предметные действия сокращаются и обобщаются, а иногда вообще замещаются речью («Ну, я помыла им руки. Садимся за стол!»).

Сюжет и содержание игры воплощаются в роли. Развитие игровых действий, роли и правил игры происходит на протяжении дошкольного детства по следующим линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами — к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами — и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются 2 основные фазы или стадии. Для первой стадии (3-5 лет) характерно воспроизведение логики реальных действий людей; содержанием игры являются предметные действия. На второй стадии (5-7 лет) моделируются реальные отношения между людьми, и содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками. Вот как, например, в младшей группе детского сада проходит игра в железную дорогу. Воспитательница помогает детям составить длинный ряд стульев, и пассажиры занимают свои места. Два мальчика, которым захотелось быть машинистом, усаживаются на крайние в ряду стулья, гудят, пыхтят и «ведут» поезд в разные стороны. Ни машинистов, ни пассажиров эта ситуация не смущает и не вызывает желания что-то обсудить. По выражению Д.Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе».

Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. Приведем диалог двух 4-летних девочек, в котором прослеживаются ясная цель и удачные способы ее достижения.

Лиз: «Давай понарошку это будет моя машина». Джейн: «Нет».

Лиз: «Давай понарошку это будет наша машина». Джейн: «Ладно».

Лиз: «Можно мне покататься на нашей матине?» Джейн: «Можно» (улыбаясь, выходит из машины).

Лиз крутит руль и подражает шуму мотора.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлаживается и процесс общения. В эксперименте Курта Левина группу детей-дошкольников привели в комнату с «некомплектными» игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. Второй день был днем фрустрации⁴. Когда дети зашли в ту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате. Кто-то тряс сетку, кто-то лежал на полу, созерцая потолок, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением — подчинение правилам — складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны его товарищей по игре. Дети контролируют сначала друг друга, а потом — каждый самого себя. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно.

Перенос формирующегося в игре механизма произвольности в другие неигровые ситуации в этот период еще затруднен. То, что относительно легко удается ребенку в игре, гораздо хуже получается при соответствующих требованиях взрослых. Например, играя, дошкольник может долго стоять в позе часового, но ему трудно выполнить аналогичное задание стоять прямо и не двигаться, данное экспериментатором. Хотя в игре содержатся все основные компоненты произвольного поведения, контроль за выполнением игровых действий не может быть вполне сознательным: игра имеет яркую аффективную окрашенность. Тем не менее, к 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила; регулирующие его поведение образы становятся более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей, к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Уже в предыдущий переходный период — в 3 года — у ребенка появились мотивы, выходящие за рамки непосредственно данной ему ситуации, обусловленные развитием его отношений со взрослыми. Теперь, в игре со сверстниками, ему легче отрешиться от своих мимолетных желаний. Его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам, вытекающим из его роли, и не имеет права ни изменить общий рисунок роли, ни отвлечься от игры на что-то постороннее. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется творческое воображение. Игра способствует становлению произвольной памяти, в ней преодолевается так называемый познавательный эгоцентризм. Чтобы пояснить последнее, воспользуемся примером Ж. Пиаже. Он модифицировал известную задачу «три брата» из тестов А. Бине (У Эрнеста три брата — Поль, Анри, Шарль. Сколько братьев у Поля? У Анри? У Шарля?). Ж. Пиаже спрашивал ребенка дошкольного возраста: «Есть у тебя братья?» — «Да, Артур», — отвечал мальчик. — «А у него есть брат?» — «Нет». — «А сколько у вас братьев в семье?» — «Двое». — «У тебя есть брат?» — «Один». — «А он имеет братьев?» — «Нет». — «Ты его брат?» — «Да». — «Тогда у него есть брат?» — «Нет».

Как видно из этого диалога, ребенок не может встать на другую позицию, в данном случае — принять точку зрения своего брата. Но если ту же задачу разыграть с помощью кукол, он приходит к правильным выводам. Вообще в игре коренным образом изменяется позиция ребенка. Играя, он приобретает возможность смены одной позиции на другую, координации разных точек зрения. Благодаря децентрации, происходящей в ролевой игре, открывается путь к формированию новых интеллектуальных операций — но уже на следующем возрастном этапе.

§ 2. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Речь. В дошкольном детстве в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится действительно родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они узнают неправильно произнесенные детские слова. Позже формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков, ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других — меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие взрослые. Приведем средние данные по

⁴ Фрустрация — состояние, вызванное непреодолимыми трудностями, возникшими на пути к достижению цели.

В. Штерну. В 1,5 года ребенок активно использует примерно 100 слов, в 3 года — 1000-1100, в 6 лет— 2500-3000 слов.

Развивается грамматический строй речи. Дети усваиваются тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3-5 лет не просто активно овладевает речью — он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей, и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно — оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют словотворчеством. К.И. Чуковский в своей замечательной книге «От двух до пяти» собрал много примеров детского словотворчества; вспомним некоторые из них.

«От мятных лепешек во рту — сквознячок». «У лысого голова — босиком». «Бабушка! Ты моя лучшая любовница!» «Пойдем в этот лес заблуждаться». «Да что ты от меня все ухаживаешь?» «Разве в буфете нет хлеба?» — «Кусочек есть, только он пожилой». Девочка увидела в саду червяка: «Мама, мама, какой ползук!» Мальчик прибегает за вазелином: «Мама просит мазелин». Большой ребенок требует: «Положите мне на голову холодный мокресс!» Девочка замечает, что запонки являются исключительной принадлежностью папы: «Папочка, покажи твои папонки!» «Муж стрекозы — стрекозел». «Дым трубится». «Давайте лопатить снег». «Смотри, как налужил дождь!» «Отскорлупай мне яйцо!» «Я уже начаёпился». «Уж лучше я непокушанный пойду гулять». «Мама сердится, но быстро удобретсяя».

То, что ребенок усваивает грамматические формы языка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления об увиденном. Это не означает, разумеется, что его ситуативная речь совершенно исчезает. Она сохраняется, но, в основном, в разговорах на бытовые темы и в рассказах о событиях, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Чтобы получить представление об особенностях ситуативной речи, достаточно послушать, как дети пересказывают друг другу мультфильмы или боевики, пропуская слова, недоканчивая фразы, перескакивая через целые действия.

Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые сообщения — монолога, рассказы. В них он передает другим не только то новое, что он узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания. В общении со сверстниками развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п. Эгоцентрическая речь помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для самого себя монологах он констатирует затруднения, с которыми столкнулся, создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи. Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения, встающими перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Продолжает развиваться, как известно, и общение со взрослыми, которых дети воспринимают как эрудитов, способных объяснить все, что угодно, и рассказать обо всем на свете. Благодаря общению, названному М.И. Лисиной внеситуативно-познавательным, увеличивается словарный запас, усваиваются правильные грамматические конструкции. Но дело не только в этом. Усложняются, становятся содержательными диалоги; ребенок учится задавать вопросы на отвлеченные темы, попутно рассуждать — думать вслух. Вот несколько характерных для дошкольников вопросов, с которыми они обращаются к родителям: «А куда летит дым?» «А кто качает деревья?» «Слушай, мама, когда я родился, откуда ты узнала, что я — Юрочка?» «А можно достать такую большую газету, чтобы завернуть живого верблюда?» «А осьминог из икры выплывает, или он молокососный?» «Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами».

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия — наблюдение, рассматривание, поиск. Значительное влияние на развитие восприятия оказывает в это время речь — то, что ребенок начинает активно использовать названия качеств, признаков, состояний различных объектов и отношений между ними. Называя те или иные свойства предметов и явлений, он тем самым и выделяет для себя эти свойства; называя предметы, он отделяет их от других, определяя их состояния, связи или действия с ними, — видит и понимает реальные отношения между ними.

Специально организованное восприятие способствует лучшему пониманию явлений. Например, ребенок адекватно понимает содержание картины, если взрослые дают соответствующие пояснения, помогают рассмотреть детали в определенной последовательности или подбирают картину с особой композицией, облегчающей ее восприятие. В то же время образное начало, очень сильное в этом периоде, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает. В экспериментах Дж. Брунера, описанных в главе 5 раздела 1, многие дошкольники верно судят о сохранении количества воды в стаканах, когда воду переливают из одного стакана в другой за ширмой. Но когда ширму убирают и дети видят изменение уровня воды, непосредственное восприятие приводит к ошибке — снова возникает феномен Пиаже. Вообще у дошкольников восприятие и мышление настолько тесно связаны, что говорят о наглядно-образном мышлении, наиболее характерном для этого возраста.

Мышление. Основная линия развития мышления — переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода — к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует репрезентативному интеллекту (мышлению в представлениях) в терминологии Жана Пиаже. Дошкольник образно мыслит, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Своеобразие детской мысли-прослеживается в эксперименте Л.Ф. Обуховой, повторившей некоторые вопросы Ж. Пиаже для наших детей.

Андрей О. (6 лет 9 мес.). «Почему звезды не падают?» — «Они маленькие, очень легкие, они вертятся как-то на небе, это не видно, только по телескопу видно». «Почему ветер дует?» — «Потому что ведь надо помогать на парусниках в спорте, он дует и помогает людям».

Слава Г. (5 лет 5 мес.). «Откуда луна на небе появилась?» — «А может быть, ее построили?» «Кто?» — «Кто-нибудь. Ее построили или она сама выросла.» «А звезды откуда появились?» — «Взяли и выросли, и сами появились. А, может, луна появилась из света. Луна светит, но она холодная». «Почему луна не падает?» — «Потому что она на крылышках летает, а, может быть, там такие веревки и она висит...»

Илья К. (5 лет 5 мес.). «Откуда сон приходит?» — «Когда смотришь что-нибудь, он в мозги зайдет, а когда спишь, то он из мозгов выходит и через голову прямо в глаза, а потом он уходит, ветер его сдувает и он улетает». «Если кто-нибудь с тобой рядышком будет спать, он сможет увидеть твой сон?» — «Наверное, может, потому что он может, наверное, через мое зрение проходить к маме или папе».

Несмотря на такую своеобразную-детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого — понять их. Поэтому важно так сформулировать задачу, чтобы она была понятна детям. В одном из американских исследований детям 4 лет показывали игрушки — 3 автомобиля и 4 гаража. Все машины стоят в гаражах, а один гараж остается пустым. Ребенка спрашивают: «Все ли машины стоят в гаражах?» Обычно дети говорят, что не все. По этому неверному ответу нельзя судить о непонимании ребенком понятия «все». Он не понимает другое — поставленную перед ним задачу. Маленький ребенок считает, что, если есть 4 гаража, значит, должно быть и 4 машины. Из этого он делает вывод: четвертая машина есть, только куда-то пропала. Следовательно, для него «взрослое» утверждение — все машины стоят в гаражах — не имеет смысла.

Лучший способ добиться правильного решения — так организовать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта. А.В. Запорожец расспрашивал дошкольников о малоизвестных им физических явлениях, в частности, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Получив более или менее фантастические ответы, он предложил им бросать в воду разные вещи (маленький гвоздик, кажущийся легким, большой деревянный брусок и др.). Предварительно дети угадывали, поплывет предмет или не поплывет. После достаточно большого количества проб, проверив свои первоначальные предположения, дети начинали рассуждать последовательно и логично. У них появилась способность к простейшим формам индукции и дедукции.

Таким образом, в благоприятных условиях, когда дошкольник решает понятную, интересную для него задачу и при этом наблюдает доступные его пониманию факты, он может логически правильно рассуждать. В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Хотя они остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Так, например, 5-летний ребенок уже приобретает такое отвлеченное понятие, как «живое существо». Он легко и быстро относит к «живым» крокодила (для этого ему нужно всего 0,4 секунды), но слегка затрудняется, относя к этой категории дерево (думает 1,3 секунды) или тюльпан (почти 2 секунды). Дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме. Скажем, 3-летнему ребенку значительно труднее представить себе понятия «день» и «час», чем 7-летнему. Это выражается, в частности, в том, что он не может оценить, как долго ему придется ждать маму, если она обещала вернуться через час.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки (маленький предмет — значит, легкий, большой — значит, тяжелый, если тяжелый, то в воде утонет, и т.д.).

Память. Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как считал Л.С. Выготский, память становится доминирующей функцией и проходит большой путь в процессе своего становления. Ни до, ни после этого периода ребенок не запоминает с такой легкостью самый разнообразный материал. Однако память дошкольника имеет ряд специфических особенностей. У младших дошкольников память произвольна. Ребенок не ставит перед собой цели что-то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания. Интересные для него события, действия, образы легко запечатлеваются, произвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритmicность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок опережает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность произвольного запоминания. Причем, чем более осмысленный материал запоминает ребенок, тем запоминание лучше. Смысловая память развивается наряду с механической, поэтому нельзя считать, что у дошкольников, с большой точностью повторяющих чужой текст, преобладает механическая память.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память. Сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности, поскольку они нужны и в игре, и при выполнении поручений взрослых, и во время занятий — подготовки детей к школьному обучению. Наиболее трудный для запоминания материал ребенок может воспроизвести, играя. Допустим, взяв на себя роль продавца, он оказывается способным запомнить и вспомнить в нужный момент длинный перечень продуктов и других товаров. Если же дать ему аналогичный список слов вне игровой ситуации, он не сможет справиться с этим заданием. Вообще основной путь своего развития произвольная память проходит на следующих возрастных этапах.

В дошкольном возрасте память включается в процесс формирования личности. Третий и четвертый годы жизни становятся годами первых детских воспоминаний.

§ 3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев, — это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов

и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание. Эмоциональная сфера. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных всплесков и конфликтов по незначительным поводам. Этот новый относительно стабильный эмоциональный фон определяет динамика представлений ребенка. Динамика образных представлений — более свободная и мягкая по сравнению с аффективно окрашенными процессами восприятия в раннем детстве. Раньше течение эмоциональной жизни ребенка обуславливали особенности той конкретной ситуации, в которую он был включен: обладает он привлекательным предметом или не может его получить, успешно он действует с игрушками или у него ничего не получается, помогает ему взрослый или нет и т.д. Теперь появление представлений дает возможность ребенку отвлечься от непосредственной ситуации, у него возникают переживания, с ней не связанные, и сиюминутные затруднения воспринимаются не так остро, теряют свою прежнюю значимость.

Итак, эмоциональные процессы становятся более уравновешенными. Но из этого совсем не следует снижение насыщенности, интенсивности эмоциональной жизни ребенка. День дошкольника настолько наполнен эмоциями, что к вечеру он может, утомившись, дойти до полного изнеможения.

В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желательном результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его желаний.

Механизм эмоционального предвосхищения подробно описан А.В. Запорожцем. Им показано, как меняется функциональное место аффекта в общей структуре поведения. Сравним еще раз поведение ребенка раннего возраста и дошкольника. До 3 лет переживают исключительно последствия собственных действий, их оценка взрослым человеком — т.е. то, похвалили ребенка за сделанное или наказали. Не возникает переживаний по поводу того, заслуживает поступок одобрения или порицания, к чему он приведет, ни в самом процессе действия, ни, тем более, предварительно. Аффект оказывается последним звеном в этой цепи разворачивающихся событий.

Еще до того как дошкольник начнет действовать, у него появляется эмоциональный образ, отражающий и будущий результат, и его оценку со стороны взрослых. Эмоционально предвосхищая последствия своего поведения, ребенок уже заранее знает, хорошо или дурно он собирается поступить. Если он предвидит результат, не отвечающий принятым нормам воспитания, возможное неодобрение или наказание, у него возникает тревожность — эмоциональное состояние, способное затормозить нежелательные для окружающих действия. Предвосхищение полезного результата действий и вызванной им высокой оценки со стороны близких взрослых связано с положительными эмоциями, дополнительно стимулирующими поведение. Взрослые могут помочь ребенку создать нужный эмоциональный образ. Например, в детском саду воспитатель вместо того, чтобы потребовать немедленно привести в порядок помещение после бурной игры, может рассказать детям, какую радость вызовет их уборка у младшей группы, пришедшей после них в сияющую чистой игровой комнату. Пожелания, ориентированные на эмоциональное воображение детей, а не на их сознательность, оказываются значительно более эффективными. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит смещение

аффекта с конца к началу деятельности. Аффект (эмоциональный образ) становится первым звеном в структуре поведения. Механизм эмоционального предвосхищения последствий деятельности лежит в основе эмоциональной регуляции действий ребенка. Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов. В раннем детстве в их состав были включены вегетативные и моторные реакции: переживая биду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его дыхание было неровным, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать повернувшуюся под руку вещь, ударить и т.д. Эти реакции сохраняются и у дошкольников, хотя внешнее выражение эмоций становится у части детей более сдержанным. В структуру эмоциональных процессов, помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения.

Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Изменяется содержание аффектов — расширяется круг эмоций, присущих ребенку. Особенно важно появление у дошкольников таких эмоций, как сочувствие другому, сопереживание, — без них невозможны совместная деятельность и сложные формы общения детей.

Как уже подчеркивалось, развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах и т.д., — должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно.

Мотивационная сфера. Самым важным личностным механизмом, формирующимся в этом периоде, считается соподчинение мотивов. Оно появляется в начале дошкольного возраста и затем последовательно развивается. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Все желания ребенка раннего возраста были одинаково сильны и напряжены. Каждое из них, становясь мотивом, побуждающим и направляющим поведение, определяло цепь разветвляющихся немедленно действий. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу в значимость. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких. Вскоре он уже может подавить свои непосредственные побуждения, например не реагировать на привлекательный предмет. Это становится возможным благодаря более сильным мотивам, которые выполняют роль «ограничителей». Интересно, что наиболее сильный мотив для дошкольника — поощрение, получение награды. Более слабый — наказание (в общении с детьми это, в первую очередь, исключение из игры), еще слабее — собственное обещание ребенка. Требовать от детей обещаний не только бесполезно, но и вредно, так как они не выполняются, а ряд неисполненных заверений и клятв подкрепляет такие личностные черты, как необязательность и беспечность. Самым слабым оказывается прямое запрещение каких-то действий ребенка, не усиленное другими дополнительными мотивами, хотя как раз на запрет взрослые часто возлагают большие надежды.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. Сначала ребенку нужно, чтобы кто-то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при воображаемом контроле: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение. Благодаря развитию механизма соподчинения мотивов, старшие дошкольники легче ограничивают свои непосредственные желания, чем младшие, но эта задача остается достаточно сложной на протяжении всего периода. Наиболее благоприятные условия для подчинения ребенка правилам поведения, как уже известно, создаются в ролевой игре.

Жизнь дошкольника гораздо более разнообразна, чем жизнь в раннем возрасте. Ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Появляются, соответственно, и новые мотивы. Это мотивы, связанные с формирующейся самооценкой, самолюбием, — мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, связанные с усваивающимися в это время моральными нормами, и некоторые другие. Для развития различных неигровых видов деятельности, значение которых возрастет на следующем возрастном этапе, особенно важны интерес к со-держанию деятельности и мотивация достижения. На примере мотивации достижения отчетливо прослеживается изменение мотивации на протяжении дошкольного возраста. На мотивацию и эффективность выполняемых ребенком действий влияют те отдельные удачи и неудачи, с которыми он сталкивается. Младшие дошкольники не особенно чувствительны к этому фактору. Средние дошкольники уже переживают успех и неуспех. Но если успех влияет положительно на работу ребенка, то неудача — всегда отрицательно: она не стимулирует продолжения деятельности и проявления настойчивости. Допустим, ребенок пытается сделать аппликацию из цветной бумаги. Ему удалось вырезать что-то, отдаленно напоминающее цветок, и, довольный результатом, он с энтузиазмом начинает его приклеивать к картону. Если же здесь его постигнет неудача — клей то совсем не капает, то бьет фонтаном и всю бумагу покрывает липкая лужица, — ребенок все бросает, не желая ни исправлять, ни переделывать заново работу. Для старших дошкольников успех остается сильным стимулом, но многих из них побуждает к деятельности и неуспех. После неудачи они стараются преодолеть возникшие трудности, добиться нужного результата и не собираются «сдаваться».

В этот период начинает складываться индивидуальная мотивационная система ребенка. Разнообразные мотивы, присущие ему, приобретают относительную устойчивость. Среди этих относительно устойчивых мотивов, обладающих разной силой и значимостью для ребенка, выделяются доминирующие мотивы — преобладающие в формирующейся мотивационной иерархии. Долго наблюдая за поведением старшего дошкольника, можно определить, какие мотивы для него наиболее характерны. Один ребенок постоянно соперничает со сверстниками, стараясь лидировать и во всем быть первым, у него доминирует престижная (эгоистическая) мотивация. Другой, наоборот, старается всем помочь; интересы детской группы, общие игры, радости и заботы для него — главное. Это — коллективист с альтруистической мотивацией. Для третьего важно каждое «серьезное» занятие в детском саду, каждое требование, замечание воспитателя, выступающего в роли учителя, — у него уже появились широкие социальные мотивы, сильным оказался мотив достижения успеха. Здесь значимо не столько что делать, сколько как делать: старательно, под руководством взрослого, получая указания и оценки. Несколько детей увлечены делом, но совсем по-другому: кто-то погружен в процесс рисования, кого-то не оторвать от конструкторов. У них преобладает интерес к содержанию деятельности. Впрочем, последние два варианта встречаются редко. Кроме того, у части дошкольников даже к 7 годам не появляется четкого доминирования мотивов. А у детей с формирующейся иерархической системой доминирование еще не вполне устойчиво, оно может проявляться по-разному в разных видах деятельности и в разных условиях. Главное достижение дошкольного детства — соподчинение мотивов, а построение стабильной мотивационной системы, начавшейся в это время, будет завершаться в младшем школьном и подростковом возрастах.

Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки — других детей или литературных героев, не умея оценить свои собственные. Восприимчивая, например, сказку, младший дошкольник не осознает причины своего отношения к разным персонажам, глобально оценивает их как хороших или плохих. Этому способствует и построение наиболее простых детских сказок: заяц всегда положительный герой, а волк — обязательно отрицательный. Ребенок переносит свое общее эмоциональное отношение к персонажу на его конкретные поступки, и оказывается, что все действия зайца одобряются потому, что он хороший, а волк поступает дурно, потому что он сам плохой.

Постепенно эмоциональное отношение и этическая оценка начинают дифференцироваться. В среднем дошкольном возрасте ребенок оценивает действия героя независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку, исходя из взаимоотношений персонажей сказки. Скажем, в сказке «Иван-царевич и серый волк» Иван-царевич ведет себя по-детски непосредственно, ЗРТО — положительный, привлекательный образ, с которым ребенок себя идентифицирует. Но

его поступки, идущие вразрез с мудрыми советами волка, оцениваются как «плохие» и «неправильные». В некоторых случаях само эмоциональное отношение к герою определяется этической оценкой его действий. Старшие дошкольники начинают судить о поступках не только по их результатам, но и по мотивам; их занимают такие сложные этические вопросы, как справедливость награды, возмездие за причиненное зло и т.п. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать и свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Возникает первичное чувство долга, проявляющееся в наиболее простых ситуациях. Оно вырастает из чувства удовлетворения, которое испытывает ребенок, совершив похвальный поступок, и чувства неловкости после неодобряемых взрослыми действий. Начинают соблюдаться элементарные этические нормы в отношениях с детьми, хотя и избирательно. Ребенок может бескорыстно помогать сверстникам, которым симпатизирует, и проявлять щедрость по отношению к тому, кто вызвал у него сочувствие. Зарубежными психологами показано, что усвоение этических норм и социализация нравственного поведения ребенка протекают быстрее и легче при определенных отношениях в семье. У ребенка должна быть тесная эмоциональная связь, по крайней мере, с кем-то одним из родителей. Дети охотнее подражают заботливым родителям, чем безразличным. Кроме того, они принимают стиль поведения и установки взрослых, часто общаясь и включаясь в общую с ними деятельность. В общении с безусловно любящими их родителями они получают не только положительные или отрицательные эмоциональные реакции на свои поступки, но и объяснения, почему одни действия следует считать хорошими, а другие плохими. Все это приводит к более раннему осознанию этических норм поведения. Усвоение норм морали, так же как эмоциональная регуляция действий, способствует развитию произвольного поведения дошкольника.

Самосознание. В раннем возрасте можно было наблюдать всего лишь истоки самосознания ребенка. Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, оно обычно считается центральным новообразованием дошкольного детства. Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения.

О моральных качествах ребенок судит, главным образом, по своему поведению, которое или согласуется с нормами, принятыми в семье и коллективе сверстников, или не вписывается в систему этих отношений. Его самооценка поэтому практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего — оценкой близких взрослых.

Оценивая практические умения, 5-летний ребенок преувеличивает свои достижения. К 6 годам сохраняется завышенная самооценка, но в это время дети хвалят себя уже не в такой открытой форме, как раньше. Не меньше половины их суждений о своих успехах содержат какое-то обоснование. К 7 годам у большинства самооценка умений становится более адекватной.

В целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему осваивать новые виды деятельности, без сомнения и страха включаться в занятия учебного типа при подготовке к школе. В то же время более дифференцированные представления о себе могут быть более или менее верными. Адекватный образ «Я» формируется у ребенка при гармоничном сочетании знаний, почерпнутых им из собственного опыта (что я могу сделать, как я поступил) и из общения со взрослыми и сверстниками. М.И. Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точными представлениями о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженными представлениями о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда — при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни. Детей с завышенными представлениями о себе в семьях считают более развитыми, чем их ровесники; часто поощряют, в том числе подарками, хвалят при других детях и взрослых и редко наказывают. Родители уверены в том, что в школе они будут отличниками.

Таким образом, дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представления о себе окажутся искаженными. Еще одна линия развития самосознания — осознание своих переживаний. Не только в раннем возрасте, но и в первой половине дошкольного детства ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. Его эмоции и чувства можно было бы передать так: «мне радостно», «мне взгрустнулось». В конце дошкольного возраста он ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит».

Для этого периода характерна половая идентификация: ребенок осознает себя как мальчика или девочку. Дети приобретают представления о соответствующих стилях поведения. Большинство мальчиков стараются быть сильными, смелыми, мужественными, не плакать от боли или обиды; многие девочки — аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста мальчики и девочки играют не во все игры вместе, у них появляются специфические игры — только для мальчиков и только для девочек.

Начинается осознание себя во времени. В 6-7 лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «когда я был маленьким», «когда я вырасту большой».

Дошкольное детство — период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он учится общаться со сверстниками.

Дошкольное детство — период творчества. Ребенок творчески осваивает речь, у него появляется творческое воображение. У дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений. Это период первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития дошкольника. Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

Глава 4

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

§ 1. ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПО Э. ЭРИКСОНУ

Эрик Эриксон — последователь З. Фрейда, расширивший психоаналитическую теорию. Он смог выйти за ее рамки благодаря тому, что начал рассматривать развитие ребенка в более широкой системе социальных отношений.

Особенности становления личности зависят от экономического и культурного уровня развития общества, в котором растет ребенок, от того, какой исторический этап этого развития он застал.

Ребенок, живущий в Нью-Йорке в середине XX века, развивается не так, как маленький индеец из резервации, где во всей полноте сохранились старые культурные традиции и время как бы остановилось.

Ценности и нормы общества передаются детям в процессе воспитания. Дети, принадлежащие к сообществам практически одинакового уровня социально-экономического развития, приобретают разные черты личности из-за разных культурных традиций, связанных с основным видом занятий, и принятых стилей воспитания. В разных индейских резервациях Э. Эриксон наблюдал два племени — Сну, бывших охотников на бизонов, и Юрок — рыбаков и собирателей желудей. В племени Сиу детей не пеленают туго, долго кормят грудным молоком, не следят строго за опрятностью и вообще мало ограничивают свободу их действий. Дети ориентируются на исторически сложившийся идеал своего племени — сильного, отважного охотника в бескрайних прериях — и приобретают такие черты, как инициативность, решительность, смелость, щедрость в отношениях с соплеменниками и жестокость в отношении к врагам. В племени Юрок, наоборот, детей рано отнимают от груди, туго пеленают, рано приучают к опрятности, сдержанны в общении с ними. Они вырастают молчаливыми, подозрительными, скупыми, склонными к накопительству.

Развитие личности по своему содержанию определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает, какие задачи ставит перед ним на разных возрастных этапах. Но последовательность стадий развития ребенка зависит от биологического начала. Ребенок, созревая, с необходимостью проходит ряд следующих друг за другом стадий. На каждой стадии он приобретает определенное качество (личностное новообразование), которое фиксируется в структуре личности и сохраняется в последующие периоды жизни.

Э. Эриксон проследил целостный жизненный путь личности, от рождения до глубокой старости. Нас будет интересовать первая часть его периодизации развития личности — до 17-20 лет. В это время происходит медленное, постепенное становление главного, ядерного образования — идентичности личности. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.) и переживанию своей неразрывной связи с ними. Идентичность — психосоциальная тождественность — позволяет личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяет ее систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Идентичность — условие психического здоровья: если она не сложится, человек не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным».

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций — отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие.

Еще один важный для развития личности момент — его кризисность. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, которое появляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение ребенка к миру и самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку приходится выбирать одно из двух полярных отношений — доверие или недоверие к миру, инициативу или пассивность, компетентность или неполноценность и т.д. Когда выбор сделан и закреплено соответствующее качество личности, скажем, положительное, противоположный полюс отношения продолжает скрыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

Последовательность появления этих полярных личностных новообразований отражена в табл. 1.2.

Таблица 1.2

СТАДИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПО Э. ЭРИКСОНУ

Стадия развития	Уровень социальных отношений	Полярные качества личности	Результат профессионального развития
1. Младенческий возраст (0-1)	Мать (или замещающее ее лицо)	Доверие к миру - недоверие	Энергия и жизненная радость
2. Ранний возраст (1-3)	Родители	Самостоятельность - стыд, сомнения	Независимость
3. Дошкольный возраст (3-6)	Родители, братья и сестры	Инициатива - пассивность, вина	Целеустремленность
4. Предпубертатный возраст (6-12)	Школа, соседи	Компетентность - неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Юность (13-18)	Группы сверстников	Идентичность - непризнание	Самоопределение, преданность и верность

На первой стадии развития, соответствующей младенческому возрасту, возникает доверие или недоверие к миру. При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, напряженности внутренних органов, нормальной работе кишечника. Ребенок, с доверием относящийся к миру, который его окружает, без особой тревоги и гнева переносит исчезновение из его поля зрения матери: он уверен, что она вернется, что все его потребности будут удовлетворены. Младенец получает от матери не только молоко и необходимый ему уход, с ней связано и «питание» миром форм, красок, звуков, ласк, улыбок. Материнская любовь и нежность определяет «количество веры и надежды,

вынесенной из первого жизненного опыта» ребенка.

В это время ребенок как бы «вбирает» в себя образ матери (возникает механизм интроекции). Это первая ступень формирования идентичности развивающейся личности.

Вторая стадия соответствует раннему возрасту. Резко возрастают возможности ребенка, он начинает ходить и отстаивать свою независимость. Но возрастающее чувство самостоятельности не должно подорвать сложившееся раньше доверие к миру. Родители помогают его сохранить, ограничивая появляющиеся у ребенка желания требовать, присваивать, разрушать, когда он проверяет свои силы.

Требования и ограничения родителей в то же время создают основу для негативного чувства стыда и сомнений. Ребенок чувствует «глаза мира», следящие за ним с осуждением, и стремится заставить мир не смотреть на него или хочет сам стать невидимым. Но это невозможно, и у ребенка появляются «внутренние глаза мира» — стыд за свои ошибки, неловкость, испачканные руки и т.д. Если взрослые предъявляют слишком суровые требования, часто порицают и наказывают ребенка, у него возникают страх «потерять лицо», постоянная настороженность, скованность, необщительность. Если стремление ребенка к независимости не подавляется, устанавливается соотношение между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее разумным ограничением.

На третьей стадии, совпадающей с дошкольным возрастом, ребенок активно познает окружающий мир, моделирует в игре отношения взрослых, сложившиеся на производстве и в других сферах жизни, быстро и жадно учится всему, приобретая новые дела и обязанности. К самостоятельности добавляется инициатива. Когда поведение ребенка становится агрессивным, инициатива ограничивается, появляются чувства вины и тревожности; таким образом закладываются новые внутренние инстанции — совесть и моральная ответственность за свои действия, мысли и желания. Взрослые не должны перегружать совесть ребенка. Чрезмерное неодобрение, наказания за незначительные проступки и ошибки вызывают постоянное ощущение своей вины, страх перед наказанием за тайные мысли, мстительность. Тормозится инициатива, развивается пассивность.

На этом возрастном этапе происходит половая идентификация, и ребенок осваивает определенную форму поведения, мужскую или женскую.

Младший школьный возраст — предпубертатный, т.е. предшествующий половому созреванию ребенка. В это время развертывается четвертая стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимости овладения новыми знаниями и умениями. Школа становится для них «культурой в себе», со своими особыми целями, достижениями и разочарованиями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство неполноценности.

Период начального школьного обучения — это также начало профессиональной идентификации, ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

Старший подростковый возраст и ранняя юность составляют пятую стадию развития личности, период самого глубокого кризиса. Детство подходит к концу, и этот большой этап жизненного пути, завершаясь, приводит к формированию идентичности. В ней объединяются и преобразуются все предыдущие идентификации ребенка; к ним добавляются новые, поскольку повзрослевший, изменившийся внешне ребенок включается в новые социальные группы и приобретает другие представления о себе. Целостная идентичность личности, доверие к миру, самостоятельность, инициативность и компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество, — задачу самоопределения. выбора жизненного пути.

Когда не удается осознать себя и свое место в мире, наблюдается диффузность идентичности. Она связана с инфантильным желанием как можно дальше не вступать во взрослую жизнь, со смутным, устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может проявиться во враждебном неприятии социальных ролей, желательных для семьи и ближайшего окружения юноши (мужской или женской, национальной, профессиональной, классовой и т.д.), в презрении ко всему отечественному и переоценке иностранного, в стремлении «стать ничем» (если это единственный оставшийся способ самоутверждения).

§ 2. РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПО Л. КОЛБЕРГУ.

Периодизация Э. Эриксона охватывает весь жизненный путь личности и разные стороны ее развития. Другие периодизации развития личности — более частные, в них отражены отдельные стороны детского развития. Рассмотрим представления Лоренса Колберга о становлении морального сознания ребенка.

Л. Колберг продолжил эксперименты Жана Пиаже, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказа и обосновать свои суждения. Оказалось, что на разных возрастных этапах дети по-разному решают нравственные проблемы. Например, маленькие дети считают ребенка, случайно разбившего несколько чашек, более виноватым и «более испорченным», чем другого, разбившего только одну чашку, но злонамеренно. Старшие дети, особенно после 9-10 лет, иначе оценивают эту ситуацию, ориентируясь не только на результат действий, но и на мотивы, стоящие за поступком.

Л. Колберг использовал рассказы, содержащие сложные конфликты морального порядка, требующие разрешения. Приведем в качестве примера один из рассказов и типичные ответы. «Женщине, больной раком, не помогают никакие лекарства. Она просит своего врача дать ей смертельную дозу снотворного, чтобы избавиться от страданий. Должен ли врач удовлетворить ее просьбу?»

Ребенок: «Было бы хорошо дать женщине умереть, чтобы избавить ее от боли. Но это могло бы быть неприятно ее мужу — ведь это не то, что усыпить животное, он же нуждается в своей жене».

Подросток: «Врач не имеет на это права. Он не может дать жизнь и он не должен ее уничтожать».

Взрослый: «Умиравшая должна иметь свободный выбор. Значение имеет качество жизни, а не сам ее факт. Если она считает, что не стоит жить, превратившись просто в нечто живое, но уже не человека, она имеет право выбрать смерть. Людям должна быть предоставлена возможность самим решать, что с ними будет».

Из этих ответов видно, что ребенок исходит из чисто практических соображений, не обращаясь к моральным принципам. Категоричный в своих суждениях подросток рассматривает проблему с точки зрения одного абстрактного принципа — ценности жизни. Позиция взрослого многогранна. Л. Колберг рассматривает развитие морального сознания как последовательный прогрессивный процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет 6 стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый — доморальный уровень. Нормы морали для ребенка — нечто внешнее, он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально он ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (I стадия). Затем он начинает ориентироваться и на поощрение, ожидая получить за свои правильные действия похвалу или какую-нибудь другую награду (II стадия).

Второй уровень — конвенциональная мораль. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в своем поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для III стадии, на авторитет — для IV. Этим определяется неустойчивость поведения ребенка, зависимость от внешних влияний.

Третий уровень — автономная мораль. Моральные нормы и принципы становятся собственным достоянием личности, т.е. внутренними.

Поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а своей совестью: «на том стою и не могу иначе». Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя обязательства перед обществом (V стадия), потом — на общечеловеческие этические принципы (VI стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей II позже — у 30% в 10 лет и 10% в 13-16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становления формально-логических операций недостаточно; даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10% из них поднимаются до высшего уровня морального сознания.

Таблица 1.3

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ О ПРАВИЛАХ ПОВЕДЕНИЯ

Возраст	Что значит вести себя правильно	Почему надо вести себя правильно
4 года	Вести себя как: хочется. Справедливо то, что делаю.	Чтобы получить награду и избежать наказания
5-6 лет	Делать то, что велят взрослые	Чтобы избежать неприятностей
6-8 лет	Вести себя с другими так, как они ко мне относятся	Чтобы не упустить своего
8-12 лет	Отвечать ожиданиям других, доставлять им радость	Чтобы все хорошо обо мне думали — другие и я сам
С 12 лет	Удовлетворять общественным требованиям	Чтобы способствовать стабильности общества, быть настоящим гражданином

¹ Конвенция — договоренность, соглашение.

Как организуют свое поведение дети разного возраста в соответствии со своими этическими представлениями, показано в табл. 1.3. Следует отметить, что индивидуальные различия здесь велики, II возрастные границы весьма приблизительны. Кроме того, этапы в развитии морального сознания установлены на основе моральных суждений — того, что дети говорят, а не их реального поведения. Ребенок может знать, как правильно себя вести, но по какой-то причине поступать иначе. Впрочем, в ряде психологических исследований была показана взаимосвязь между уровнем моральных суждений и реальным нравственным поведением. Предполагается, что дети в большей степени, чем взрослые, подчиняют свое поведение усвоенным этическим принципам.

§ 3. ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПО А.В. ПЕТРОВСКОМУ

Артур Владимирович Петровский рассматривает развитие личности как процесс интеграции в различных социальных группах.

Становление личности определяется особенностями взаимоотношений ребенка с членами референтной группы. Референтная группа наиболее значима для ребенка по сравнению с остальными, он принимает именно ее ценности, моральные нормы и формы поведения. На каждом возрастном этапе он включается в новую социальную группу, которая становится для него референтной.

Сначала это семья, потом группа детского сада, школьный класс и неформальные подростковые объединения. Для любой такой группы характерна своя деятельность (или набор деятельностей) и особый стиль общения. Как раз «деятельностно-опосредованные» взаимоотношения ребенка с группой и влияют на формирование его личности.

Когда ребенок входит в новую стабильную группу, он прежде всего приспосабливается к ней — усваивает действующие там нормы, овладевает формами и средствами деятельности, которыми владеют другие ее члены. Ему необходимо быть таким, как все. Это первая фаза становления личности в социальной группе — фаза адаптации. Она предполагает утрату ребенком своих индивидуальных черт. Обостряющееся противоречие между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал таким, как все в группе, — и неудовлетворенной потребностью ребенка в максимальном проявлении своих индивидуальных особенностей, порождает вторую фазу — индивидуализацию. Ребенок начинает искать способы выражения своей индивидуальности в группе. Третья фаза —

за состоит в том, что происходит интеграция личности в группе: ребенок сохраняет лишь те свои индивидуальные черты, которые отвечают потребностям группового развития и собственной потребности сделать значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои нормы, восприняв ценные для ее развития черты личности.

Каждая фаза развития личности в группе имеет свои специфические трудности. Если ребенку не удастся преодолеть трудности адаптации, у него могут появиться такие личностные качества, как конформность, безынициативность, робость, неуверенность в себе. Если не преодолеваются трудности второй фазы, и группа отвергает индивидуальные черты ребенка, это может привести к развитию негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватно завышенной самооценке. Дезинтеграция в группе приводит либо к тому что ребенок из группы вытесняется, либо к его изоляции в группе, из которой он не может выйти. Напротив, успешная интеграция ребенка в группе высокого уровня развития — коллективе — способствует формированию у него коллективизма как свойства личности.

Ребенок может входить в просоциальную и асоциальную группу. В последнем случае у него развиваются соответствующие асоциальные черты. На рисунке 1.3 показаны линии двух вариантов развития, возможных на каждом возрастном этапе.

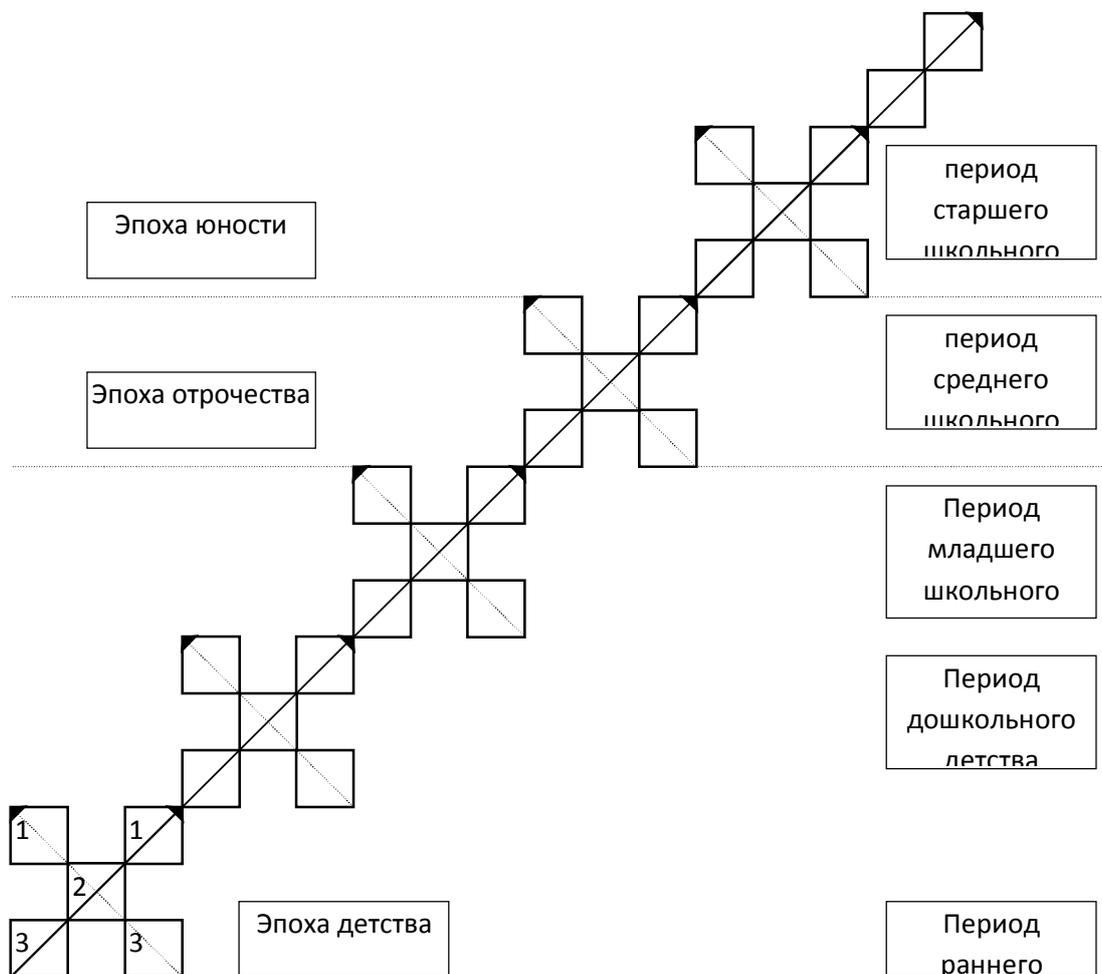


Рис. 1.3. ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПО А.В. ПЕТРОВСКОМУ

- просоциальное развитие личности; - асоциальное развитие личности; 1 - адаптация; 2 - индивидуализация; 3 - интеграция.

Ребенок на своем жизненном пути включается в группы, различные по своим социально-психологическим характеристикам. Он может одновременно входить в разные группы; принятый в одной референтной группе, он оказывается отвергнутым в другой. Недостаточная стабильность социальной среды усложняет процесс развития личности. Тем не менее, в разные возрастные периоды ребенок последовательно входит в разные социальные группы, и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции многократно повторяются. В результате складывается относительно устойчивая структура личности.

На каждом возрастном этапе, в определенной социальной среде ребенок проходит три фазы в своем личностном развитии (рис. 1.3). Если в каком-то периоде не прошла успешно фаза интеграции, на следующей ступени будет затруднена адаптация. Так образуются условия для кризиса развития личности.

В периодизации А.В. Петровского выделяются периоды раннего детства, детсадовского детства, младшего школьного возраста, среднего школьного возраста и старшего школьного возраста. Первые три периода образуют эпоху детства, в которой процесс адаптации преобладает над процессом индивидуализации. Для эпохи отрочества (периода среднего школьного возраста) характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации, для эпохи юности (периода старшего школьного возраста) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации. Таким образом, детство — это, в основном, приспособление ребенка к социальной среде, отрочество — проявление своей индивидуальности. В юности должна произойти интеграция в общество.

Глава 4

ШЕСТИЛЕТНИЕ ДЕТИ.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ.

В периодизации психического развития ребенка, которой мы следуем, дошкольный возраст имеет определенные границы — от 3 до 7 лет. Кризис 7 лет служит переходным периодом и как бы отделяет младший школьный возраст от дошкольного детства. Тем не менее, сейчас многие дети поступают в школу и включаются в учебную деятельность не с 7, а с 6 лет. В связи с этим возникает много вопросов, требующих специального обсуждения. Если 6-летний ребенок начинает учиться в школе, значит ли это, что он развивается быстрее и перестает быть дошкольником, поднимаясь на следующую возрастную ступень? Полезно ли в этом возрасте включаться в школьное обучение и каким это обучение должно быть? Все ли дети могут учиться с 6 лет? Что такое психологическая готовность к школе?

§ 1. ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С 6 ЛЕТ

Все психологи, работающие с 6-летними детьми, приходят к одному и тому же выводу: 6-летний первоклассник по уровню своего психического развития остается дошкольником. Он сохраняет особенности мышления, присущие дошкольному возрасту; у него преобладает произвольная память (так что запоминается, главным образом, то, что интересно, а не то, что нужно запомнить); специфика внимания такова, что ребенок способен продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут.

Особенности личности 6-летних детей создают дополнительные трудности в процессе обучения. Познавательные мотивы, адекватные задачам обучения, еще неустойчивы и ситуативны, поэтому во время учебных занятий у большинства детей они появляются и поддерживаются только благодаря усилиям учителя. Завышенная самооценка, характерная также для большинства детей, приводит к тому, что им трудно понять критерии педагогической оценки. Они считают оценку своей учебной работы оценкой личности в целом, и когда учитель говорит: «Ты сделал неправильно», — это воспринимается, как «Ты плохой». Получение отрицательных оценок, замечаний вызывает тревожность, состояние дискомфорта, из-за которых значительная часть учеников становится пассивной, бросает начатую работу или требует помощи учителя. Неустойчивость поведения, зависящего от эмоционального состояния ребенка, осложняет как отношения с педагогом, так и коллективную работу детей на уроке.

Не будем перечислять все особенности развития дошкольника. Очевидно, что детей 6 лет обучать трудно и такое обучение должно строиться с учетом специфики их развития. В мировой педагогической практике накоплен большой опыт обучения с 6 лет и даже с более раннего возраста. Следуя этой "общей тенденции" снижения начального возраста обучения, в Российской Федерации в 60-е годы были достаточно широко развернуты соответствующие эксперименты — в школах и детских садах. Начиная с 1981/82 учебного года обучение с 6 лет введено повсеместно, так что сейчас большинство детей поступает в школу в этом возрасте.

Обучение 6-летних детей предполагает шадящий режим (продолжительность урока не больше 35 минут, в перерывах между занятиями физкультурные разминки, игры или прогулки, дневной сон, отсутствие домашних заданий и т.д.), небольшой объем учебного материала (знания и умения, которыми дети должны овладеть за 3 года учебы в начальных классах, начиная учиться с 7 лет, практически те же, что у детей, обучающихся с 6 лет в 4-летней начальной школе), большее количество общеразвивающих занятий (физкультура, музыка, ритмика, изобразительное искусство, труд, экскурсии), медицинский контроль за состоянием здоровья, особые программы и методы обучения. Но, несмотря на стремление большинства директоров школ и учителей реализовать эти принципы обучения, сохраняется ряд проблем, и прежде всего психологических.

Комплексное исследование разных сторон развития 6-летних детей показало, что они чувствуют себя спокойнее и увереннее - психологически комфортно — при обучении в подготовительных группах детского сада, по сравнению с первыми классами школы. И дело здесь не только в том, что условия детского сада привычнее для ребенка и этим облегчается процесс его адаптации к новой, учебной деятельности. И даже не в том, что благоприятные условия в силу объективных причин смогли создать далеко не во всех школах: приходится превышать оптимальную наполняемость классов из-за отсутствия дополнительных классных комнат и учителей, не хватает помещений для игр и т.д. Главная причина заключается в том, что детсадовский ритм жизни, стиль общения детей со взрослым человеком и между собой больше отвечает уровню развития психики ребенка-дошкольника. В силу своей социальной нестабильности, трудностей приспособления к новым условиям и отношениям 6-летний ребенок остро нуждается в непосредственных эмоциональных контактах, а в формализованных условиях школьного обучения эта потребность не удовлетворяется.

Психологи и педагоги приводят много доводов «за» и «против» школьного обучения с 6 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводил в свое время Д.Б. Эльконин. Он писал, что переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован без учета объективных факторов, — то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Д.Б. Эльконин считал, что вместо организации школьного обучения с 6 лет целесообразнее расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе — поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники.

Где бы ребенок ни обучался в свои 6 лет, учитель и воспитатель должны учитывать его возрастные особенности. Например, раз 6-летний ребенок быстро утомляется, выполняя одну и ту же работу,

в классе нужно обеспечить смену разнообразных видов деятельности. Урок из-за этого состоит из нескольких частей, объединенных общей темой. Нельзя давать задания, типичные для традиционного школьного обучения — требующие длительного сосредоточения взгляда на одном предмете, выполнения серии монотонных точных движений и т.п. Так как ребенок стремится все изучить в наглядно-образном и наглядно-действенном планах, большое место должно отводиться его практическим действиям с предметами, работе с наглядным материалом. Благодаря еще неизжитой потребности в игре и напряженно-эмоциональной насыщенности всей жизни, 6-летний ребенок значительно лучше усваивает программу в игровой форме, чем в стандартной ситуации учебного занятия.

Поэтому необходимо постоянное включение в урок элементов игры, проведение специальных дидактических и развивающих игр.

Не перечисляя всех особенностей построения урока, отметим один принципиально важный момент. В 6 лет еще существуют значительные трудности с произвольным поведением: в дошкольном возрасте произвольность только начинает формироваться. Конечно, ребенок уже может какое-то время управлять своим поведением, сознательно добиваться достижения поставленной перед ним цели, но он легко отвлекается от своих намерений, переключаясь на что-то неожиданное, новое, привлекательное. Более того, у 6-летних детей недостаточно сформирован механизм регуляции деятельности, опирающийся на социальные нормы и правила. Их активность, творческая инициатива не могут проявляться в условиях жестких требований, строго регламентированного общения. И если, например, ребенка порицают за то, что он нарисовал не красное, как требовалось, а зеленое солнце (по его мнению, зеленое солнце с красными лучами — это красиво), у него вместо понимания школьных правил возникает удивление, обида, боязнь ошибиться в следующий раз. Авторитарный стиль общения с 6-летними детьми не просто нежелателен — он недопустим.

Что же происходит с ребенком, если он все-таки попадает в формализованную систему школьного обучения, в которой недостаточно учитываются его возрастные особенности? Как показали проводившиеся в школах комплексные исследования, в неблагоприятных условиях часто ухудшается состояние здоровья детей: может снижаться вес, уменьшаться количество гемоглобина в крови; снижается острота зрения, появляются головные боли. В связи с ухудшением общего самочувствия ребенок начинает часто болеть, понижается его и так невысокая работоспособность, что отрицательно сказывается на учении. В отдельных случаях возникают неврозы, школьная дезадаптация.

Интересное в психологическом плане явление было выявлено под руководством Д.Б. Эльконина. Оказалось, что у 6-летних детей в условиях регламентированного общения быстрее, чем в детском саду, формируется умение подчиняться предписанным правилам поведения. Но при этом преобладает не удовлетворение от соблюдения этих правил, а боязнь их нарушить. У детей повышается тревожность, снижается уровень эмоционального комфорта. В то же время аналогичный стиль общения не приводит к подобному эффекту у большинства 7-летних первоклассников.

Что касается первоначального этапа приспособления к новой школьной жизни, следует отметить: все 6-летние дети испытывают трудности адаптации. Они напряжены не только физически, но и психологически. У некоторых появляются вялость, плаксивость, нарушается сон и аппетит, другие перевозбуждаются, становятся раздражительными и вспыльчивыми. Все они утомляются из-за перегрузок, которые испытывают в школе. А утомление приводит к срывам в поведении, к капризам. В.С. Мухина, наблюдавшая за развитием своего сына, отметила в октябре яркую аффективную реакцию: «Хочу играть и гулять! Я уже долго занимался, а теперь хочу полениться».

В относительно благоприятных условиях обучения психологическая напряженность обычно начинает уменьшаться через 1,5-2 месяца. В более жестких условиях она сохраняется, вызывая побочные эффекты как в психологическом, так и в соматическом планах.

Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических позиций, практический психолог может приветствовать обучение с 6 лет или возражать против него. Но когда в школу приводят конкретного ребенка, он подходит к этому вопросу индивидуально.

Решить, следует 6-летнему ребенку поступать в школу или лучше подождать год, — значит определить, насколько он готов к школьному обучению.

§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ И ЕЕ ДИАГНОСТИКА

Когда дети поступают в школу, они обязательно проходят собеседование, иногда — тестирование. Если в школе конкурс и есть возможность отбора, система заданий усложняется. Но в любом случае ребенок имеет дело с педагогами: они проверяют знания, умения и навыки, в том числе умения читать и считать. Задача психолога совсем иная — он выявляет психологическую готовность к школьному обучению.

Психологическая готовность к школе — сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Обычно выделяют два аспекта психологической готовности — личностную (мотивационную) и интеллектуальную готовность к школе. Оба аспекта важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Личностная готовность к школьному обучению. Не только педагогам известно, как трудно научить чему-то ребенка, если он сам этого не хочет. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. В результате у ребенка формируется внутренняя позиция школьника. Л.И. Божович, изучавшая психологическую готовность детей к школе, отмечала, что новая позиция ребенка изменяется, становится со временем содержательнее. Первоначально детей привлекают внешние атрибуты школьной жизни — разноцветные портфели, красивые пеналы, ручки и т.п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желание приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою «работу» отметки (разумеется, самые лучшие) и просто похвалу от всех окружающих.

Стремление ребенка к новому социальному положению — это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастет ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить.

Кроме отношения к учению в целом, для ребенка, поступающего в школу, важно отношение к учителю, сверстникам и самому себе. В конце дошкольного возраста должна сложиться такая форма общения ребенка со взрослыми, как внеситуативноличностное общение (по М.И. Лисиной). Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки, переделать неверно выполненную работу. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как к эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Облегчается общение в ситуации урока, когда исключены непосредственные эмоциональные контакты, когда нельзя поговорить на посторонние темы, поделиться своими переживаниями, а можно только отвечать на поставленные вопросы и самому задавать вопросы по делу, предварительно подняв руку. Дети, готовые в этом плане к школьному обучению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Учебная деятельность по сути своей — деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, уменью успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения. Все сложно для маленького ученика — начиная с простого умения слушать ответ одноклассника и кончая оценкой результатов его действий, даже если у ребенка был большой дошкольный опыт групповых занятий. Такое общение не может возникнуть без определенной базы. Чтобы представить, на каком уровне могут взаимодействовать друг с другом дети, рассмотрим экспериментальные данные Е.Е. Кравцовой.

Двое 6-летних детей получали большую доску — игровую панель — с лабиринтом, в противоположных концах которого стояли два игрушечных гаража. В каждом гараже находилась машинка, подходящая по цвету к другому гаражу, «принадлежавшему» другому ребенку. Детям давалось задание провести свои машинки по лабиринту и поставить каждую в гараж одного с ней цвета. Эту задачу можно было решить только при согласованности действий участников игры. Как же дети вели себя в этой ситуации? Часть из них, забывая о задаче, просто играли — гудели, возили машинки по лабиринту, перескакивая через барьеры — и не обращали внимания на партнера по игре. Другие дети обращали внимание на действия сверстника, например, как на образец для подражания, но подлинного взаимодействия у них не возникало. Некоторые пытались договориться друг с другом в трудные моменты; столкновение машинок в лабиринте вызывало просьбы и предложения такого типа: «Давай я сначала проеду, а ты потом». «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать из него!» — Взаимодействие здесь было, но эпизодическое.

Для 6-летних детей с высоким уровнем психического развития наиболее характерно кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. Они следуют общей игровой цели, но видят друг в друге соперников, противников. Они планируют свои действия, превосходящая результат, и следят за действиями партнера, стараясь ему помешать: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!» Лишь в крайне редких случаях наблюдается подлинное сотрудничество, когда дети принимают общую для них задачу и вместе планируют действия: «Давай сначала отвезем твою машинку в гараж, а потом мою».

Личностная готовность к школе включает также определенное отношение к себе. Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания. Самооценка школьника не должна быть завышенной и недифференцированной. Если ребенок заявляет, что он «хороший», его рисунок «самый хороший» и поделка «лучше всех» (что типично для дошкольника), нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткиной), и особые экспериментальные приемы. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности — прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинают читать сказку и на самом интересном месте прерывают чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас больше хочется — дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе доминирует познавательный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

Определяя личностную готовность ребенка к школе, помимо особенностей развития мотивационной сферы необходимо выявить и специфику развития сферы произвольности. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил, задаваемых учителем, при работе по образцу. Поэтому особенности произвольного поведения прослеживаются не только при наблюдении за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик⁵.

Достаточно широко известный ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека включает, кроме рисования по памяти мужской фигуры, два задания — срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек, т.е. работу по образцу. Аналогична этим заданиям методика Н.И. Гуткиной «Домик»: дети срисовывают картинку, изображающую домик, составленный из элементов прописных букв. О более простых методических приемах можно получить представление, посмотрев в Приложении (рис. 1) задания А.Л. Венгера «Дорисуй мышкам хвосты» и «Нарисуй ручки для зонтиков». И мышьиные хвосты, и ручки также представляют собой элементы букв.

Упомянем еще две методики Д.Б. Эльконина — А.Л. Венгера: графический диктант и «Образец и правило». Выполняя первое задание, ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям психолога. Последний диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии (образцы заданий даны в Приложении), а затем предлагает дорисовать получившийся под диктовку «узор» до конца страницы. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнить задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Более сложная методика «Образец и правило» предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). (В качестве примера в Приложении (рис. 3) воспроизведен один из бланков этой методики.) Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом, методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

⁵ Традиционно выделялась волевая готовность к школьному обучению, не имевшая в то же время четкой системы диагностики. Мы рассматриваем здесь этот аспект в русле личностной готовности вслед за Н.И. Гуткиной, понимающей произвольность как функцию мотивации. Упомянутые в этой главе методики даны только для общего ознакомления с диагностикой психологической готовности к школе. Более подробно они изложены в литературе (см. список в конце главы). В тех случаях, когда студентам хотелось бы опробовать отдельные методики в работе с детьми, они должны найти соответствующий пакет методик или полное описание, данное в книге, включая инструкцию, экспериментальный материал, последовательность действий экспериментатора, обработку и интерпретацию получаемых данных.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов — способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, определять причинно-следственные зависимости, делать выводы. У ребенка должны быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность. Перечислим некоторые наиболее распространенные диагностические методики, позволяющие выявить разные стороны интеллектуальной готовности к школе.

Иногда изучение особенностей интеллекта начинают с исследования памяти — психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов, например: год, слон, мяч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок, прослушав весь этот ряд, повторяет те слова, которые он запомнил. Может использоваться (в сложных случаях) повторное воспроизведение — после дополнительного зачитывания тех же слов — и отсроченное воспроизведение, скажем, через час после прослушивания. Л.А. Венгер приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7-летнего возраста: с первого раза ребенок вспоминает не менее 5 слов из 10; после 3-4 прочтений воспроизводит 9-10 слов; через 1 час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся раньше; в процессе последовательного запоминания материала не появляются «провалы», когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже (что обычно бывает признаком переутомления).

Методика А.Р. Лурии, позволяющая определить уровень развития опосредованной памяти, проста и для ребенка, и для психолога, так как требует сложной интерпретации результатов. С ее помощью выявляется и общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умение планировать свои действия. Ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он сам делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. То есть рисунок должен стать средством, помогающим запоминать слова (и дети принимают эту задачу или не принимают ее, увлекшись самим процессом рисования). Для запоминания дается 10-12 слов и словосочетаний, таких как, например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через 1-1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

Помимо принятия и непринятия задачи, в 6-летнем возрасте встречается частичное принятие: ребенок помнит слово по ходу рисования, но забывает его при воспроизведении, заменяя конкретным описанием своего рисунка. Общий уровень умственного развития ребенка прослеживается и при анализе других особенностей выполнения задания — адекватности рисунков, степени их лаконичности, условности (или, напротив, конкретности, детализированности), расположения рисунка на листе (что свидетельствует об уровне планирования, организованности) и т.д.

Мышление 6-летнего ребенка образно и достаточно конкретно. Уровень развития наглядно-образного мышления обычно определяется с помощью методики разрезных картинок. Ребенку даются части рисунка, которые нужно так сложить, чтобы получилось целостное изображение — ослик, или петух, или чайник и т.п. Из каких частей состоят рисунки, показано в Приложении (рис. 4).

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика АЛ. Венгера «лабиринт». Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания — мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отражающей последовательность этапов пути, т.е. решения задачи (см. Приложение, рис. 5).

Методик, диагностирующих уровень развития понятийного или словесно-логического мышления, много. Назовем наиболее распространенные.

«Объяснение сюжетных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот простой прием дает представление о том, насколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, насколько развита его речь. Иногда ребенку предлагают придумать название к рисунку.

Более сложная методика, чаще применяемая при обследовании детей, — «последовательность событий». Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности. Например, легкой является последовательность событий, разворачивающихся на кухне: семья обедает, потом моется посуда и в самом конце тарелки вытираются полотенцем. К трудным относятся сюжеты, предполагающие понимание эмоциональных реакций персонажей, их отношений, скажем, взаимодействие двух мальчиков, один из которых построил башню из кубиков, а второй ее разрушил; завершается серия картинкой, на которой первый ребенок плачет. «Последовательность событий» дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, но, кроме того, здесь выявляется понимание ребенком причинно-следственных связей. Один из многочисленных вариантов этой методики дан в Приложении (рис. 6).

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью методики предметной классификации. Ребенок составляет группы из карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами. Классифицируя различные объекты, он может выделять группы по функциональному признаку и давать им обобщенные названия (например, мебель, одежда), может — по внешнему признаку («все большие» или «они красные»), по ситуативным признакам (шкаф и платье объединяются в одну группу, потому что «платье висит в шкафу»).

Как справляется ребенок с простейшими обобщениями, видно и при работе с методикой «исключение предметов». Другое ее название — «третий лишний» или «четвертый лишний». В последнем случае из 4 предметов, нарисованных на карточке, три объединяются в группу, а четвертый, не соответствующий им по существенному признаку, исключается — оказывается лишним (примеры карточек даны в Приложении, рис. 7).

При отборе детей в школы, учебные программы которых значительно усложнены и к интеллекту поступающих предъявляются повышенные требования (гимназии, лицеи, некоторые спецшколы), используются более трудные методики. Сложные мыслительные процессы анализа и синтеза изучаются при определении детьми понятий, интерпретации пословиц и т.п. Известная методика интерпретации пословиц имеет интересный вариант, предложенный Б.В. Зейгарник. Кроме пословицы («Не все то золото, что блестит», «Не рой яму другому, сам в нее попадешь» и др.), ребенку даются фразы, одна из которых по смыслу соответствует пословице, а вторая, не соответствующая по смыслу, внешне ее напоминает. Например, к пословице «Не в свои сани не садись» даются фразы: «Не нужно браться за дело, которого ты не знаешь» и «Зимой ездят на санях, а летом на телеге». Ребенок, выбирая одну из двух фраз, объясняет, почему она подходит к пословице, но уже сам выбор ярко показывает, на содержательные или внешние признаки ориентируется ребенок, анализируя суждение.

Здесь были кратко представлены некоторые методики, применяемые при диагностике психологической готовности к школе. Читая эту главу и методическую

литературу, следует иметь в виду, что набор методик для обследования определенного контингента детей не бывает очень большим. Практическая работа требует исключения дублирующих методик, создания такого методического блока, который отвечал бы конкретным задачам отбора и теоретическим позициям школьного психолога.

§ 3. ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ.

Диагностика психологической готовности к школе — сложная, но вполне разрешимая проблема. С чем же мы встречаемся в первых классах? Все ли принятые ученики психологически готовы к школьному обучению?

По данным Б.Е. и Г.Г. Кравцовых, примерно треть 7-летних первоклассников недостаточно готова к школе. С 6-летними детьми ситуация оказывается еще более сложной. Среди них есть дети, готовые к школьному обучению, но их меньшинство.

Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятный вариант развития детей. Но встречаются и другие варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

При поступлении детей в школу часто выявляется недостаточная сформированность какого-либо одного компонента психологической готовности. Многие педагоги склонны считать, что в процессе обучения легче развить интеллектуальные механизмы, чем личностные. Видимо, это так. Во всяком случае, при личностной неготовности детей к школе у учителя возникает крайне сложный комплекс проблем. А как показала Н.И. Гуткина, среди записавшихся в школу 6-летних детей меньше половины (около 40%) имеют внутреннюю позицию школьника, у остальных она отсутствует. Ученики с личностной неготовностью к обучению, проявляя детскую непосредственность, на уроке отвечают одновременно, не поднимая руки и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Например, когда на уроке математики учитель зачитывает условия задачи: «Дети поехали за грибами. Маша нашла 4 гриба, а Витя на 2 гриба больше. Сколько грибов нашли дети?», 6-летние первоклассники, едва дослушав, сообщают: «А мы тоже ездили за грибами!» «А мы белых не нашли». Кроме того, они обычно включаются в работу только при непосредственном обращении к ним учителя, а в остальное время отвлекаются, не следят за происходящим в классе, нарушают дисциплину, что разрушает их собственную учебную работу и мешает остальным ученикам. Имея завышенную самооценку, они обижаются на замечания. Когда учитель и родители выражают недовольство их поведением и учебными неудачами, они жалуются на то, что уроки неинтересные, школа плохая или учительница злая. Мотивационная незрелость, присущая этим детям, часто влечет за собой пробелы в знаниях, низкую продуктивность учебной деятельности.

Преобладающая интеллектуальна» неготовность к обучению непосредственно приводит к неуспешности учебных действий, невозможности понять и выполнить все требования учителя и, следовательно, к низким оценкам. Это, в свою очередь, сказывается на мотивации: то, что хронически не получается, ребенок делать не хочет. При интеллектуальной неготовности возможны разные варианты развития детей. Своеобразным вариантом является так называемый вербализм (от слова «вербальный» — словесный).

Вербализм связан с высоким уровнем речевого развития, хорошим развитием памяти на фоне недостаточного развития восприятия и мышления. Как правило, речь у таких детей развивается рано и интенсивно. Они владеют сложными грамматическими конструкциями, богатым словарным запасом, могут воспроизводить «взрослые» фразы и целые высказывания. Благодаря этому их часто считают вундеркиндами. В то же время, предпочитая чисто вербальное общение со взрослыми, дети недостаточно включаются в практическую деятельность, деловое сотрудничество с родителями и игры с другими детьми. Вербализм приводит к односторонности в развитии мышления, неумению работать по образцу, соотносить свои действия с заданными способами и некоторым другим особенностям, что не позволяет успешно учиться в школе. Коррекционная работа с этими детьми требует возврата к видам деятельности, характерным для дошкольного возраста — игре, конструированию, рисованию и т.д., — способствующим, прежде всего, развитию образного мышления.

Психологическая готовность к школе — целостное образование. Отставание в развитии одного «компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажения в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются и в тех случаях, когда исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Остановимся на трех вариантах развития 6—7-летних детей, описанных А.Л. Венгером.

Тревожность, как известно, бывает ситуативной, но может стать и личностной особенностью. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебной работой ребенка со стороны учителя и родителей — обилии замечаний, упреков, других отрицательных оценок. Допустим, ребенок заболел, отстал от одноклассников и ему трудно снова включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования, а также при жестко регламентированном обучении 6-летних детей.

Из-за нарастания тревожности и связанной с ней низкой самооценки снижаются учебные достижения, закрепляется неуспех. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей — желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью учебной работы ребенка, все больше и больше сосредоточиваются в общении с ним на этих вопросах, что усиливает эмоциональный дискомфорт. Получается замкнутый круг: неблагоприятные личностные особенности ребенка отражаются на качестве его учебной деятельности, низкая результативность деятельности вызывает соответствующую реакцию окружающих, а эта отрицательная реакция, в свою очередь, усиливает сложившиеся у ребенка особенности. Разорвать этот порочный круг можно, изменив установки и оценки родителей и учителя. Близкие взрослые, концентрируя внимание на малейших достижениях ребенка, не порицая его за отдельные недочеты, снижают уровень его тревожности и этим способствуют успешному выполнению учебных заданий. Второй вариант развития получил название «негативистическая демонстративность». Демонстративность — особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя несколько нарочито, манерно. Его театрализованное поведение, утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели — обратить на себя внимание, получить одобрение. Если для ребенка с высокой тревожностью основная проблема — постоянное неодобрение взрослых, то для демонстративного ребенка — недостаток похвалы. Но почему в данном случае демонстративность становится негативистической? Если первоклассник учится не блестяще и не вызывает восхищения своими школьными успехами, он начинает удовлетворять повышенную потребность во внимании другими способами. Его поведение приобретает негативную социальную окраску: театральное, аффективно нарушаются принятые в школе правила поведения, может проявляться агрессивность. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на чисто учебные требования учителя. Не принимая учебные задачи, периодически «выпадая» из процесса обучения, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действий, успешно учиться. Источником демонстративности, ярко проявляющейся уже в дошкольном возрасте, обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя в семье заброшенными, «недолюбленными». Но бывает, что ребенку оказывается достаточное внимание, а оно его не удовлетворяет в силу гипертрофированной потребности в эмоциональных контактах. Завышенные требования к взрослым предъявляются не безнадзорными, а, наоборот, наиболее избалованными детьми.

Дети с негативистической демонстративностью, нарушая правила поведения, добиваются необходимого им внимания. И пусть это отнюдь не доброжелательное внимание (раздражение, замечания, нотации и прочие отрицательные оценки), все равно оно служит подкреплением демонстративности. Ребенок, действуя по принципу: «лучше пусть ругают, чем не замечают», — извращенно реагирует на притирание и продолжает делать то, за что его наказывают. Таким детям желательно найти возможность самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности — сцена. По-мимо участия в утренниках, концертах, спектаклях детям подходят другие виды художественной деятельности, в частности изобразительная. Но самое главное — снять или хотя бы ослабить подкрепление неприемлемых форм поведения. Задача взрослых — обходиться без нотаций и назиданий, не обращать внимания на легкие проступки, как можно менее эмоционально делать замечания и наказывать за крупные (скажем, отказом от запланированного похода в цирк). Это значительно труднее для учителя и родителей, чем бережное отношение к тревожному ребенку.

«Уход от реальности» — еще один вариант неблагоприятного развития. Он наблюдается в тех случаях, когда у детей демонстративность сочетается с тревожностью. Эти дети тоже имеют сильную потребность во внимании к себе, но реализовать ее в резкой театрализованной форме не могут благодаря своей тревожности. Они мало заметны, опасаются вызвать неодобрение своим поведением, стремятся к выполнению требований взрослых. Неудовлетворенная потребность во внимании приводит к нарастанию тревожности и еще большей пассивности, незаметности, что затрудняет и так недостаточные контакты. Эти особенности, усиливающиеся со временем, обычно сочетаются с инфантильностью, отсутствием самоконтроля.

Не достигая существенных успехов в учении, такие дети так же, как и чисто демонстративные, «выпадают» из процесса обучения на уроке. Но вытядит это иначе: не нарушая дисциплины, не мешая работать учителю и одноклассникам, они « витают в облаках ». Приведем характерный пример, 6-летняя девочка не выполнила ни одного задания. «Что же ты делала на занятиях?» — спрашивает ее мама. — «Летала на самолете в Африку».

Дети любят фантазировать. Если красочные рассказы о пережитых приключениях, волнующих событиях похожи на действительность, родители иногда им верят, но чаще расценивают их как ложь. В мечтах, разнообразных фантазиях ребенок получает возможность стать главным действующим лицом, добиться недостающего ему признания. В некоторых случаях фантазия проявляется в художественном или литературном творчестве. Но всегда в фантазировании, в отстраненности от учебной работы отражается стремление к успеху и вниманию. В этом же заключается и уход от не удовлетворяющей ребенка реальности. При поощрении взрослыми активности детей, проявлении внимания к результатам их учебной деятельности и поисках путей творческой самореализации достигается относительно легкая коррекция их развития.

Шестилетние дети по уровню своего развития — дошкольники. Они не могут полноценно развиваться в условиях жесткой, формализованной системы школьного обучения. Включение детей этого возраста в учебную деятельность требует особых условий — «дошкольного» режима, игровых методов обучения и др. Вопрос о поступлении в первый класс ребенка 6 лет должен решаться индивидуально, исходя из его психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению — целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности. Отставание в развитии одного из компонентов психологической готовности влечет за собой отставание развития других, что определяет своеобразные варианты перехода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту.

Глава 5

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА.

§ 1. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПО Ж.. ПИАЖЕ.

В исследованиях Жана Пиаже и созданной им женеvской психологической школы показано качественное своеобразие детского мышления, особая детская логика, отличная от взрослой, и прослежено, как мышление ребенка постепенно меняет свой характер на протяжении детства.

Основные понятия и принципы. Ребенок имеет определенные схемы действий, позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего призрачный под подушку предмет, и очень сложными у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Но, независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма — ассимиляции и аккомодации. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действия, происходит ассимиляция — включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При аккомодации схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает адаптацию. А завершает адаптацию установление равновесия, когда требований среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, — с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается, и полная логическая уравниvошенность достигается только в подростковом возрасте, на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает адаптивной природой. Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, чтобы познать объекты, он их трансформирует — производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего, в результате, становится все более адекватным. На основе действия формируются новые интеллектуальные структуры.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7-8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам биологического приспособления. Однако биологическое созревание здесь сводится только к открытию возможностей развития; эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7-8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. Социализация — процесс адаптации к социальной среде — приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать.

Стадии развития интеллекта. Стадии — это ступени или уровни развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех

основных интеллектуальных структур (см. упрощенную схему, данную в табл. 1.4). Сначала формируются сенсомоторные структуры — системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций — системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций.

Формальная логика, по Ж. Пиаже, — это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Но при этом каждая предшествующая стадия подготавливает последующую, перестраивается на более высоком уровне.

Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»).

Таблица 1.4 ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ПО Ж. ПИАЖЕ.

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
1. Сенсомоторный интеллект		0—2 года
	1. Упражнение рефлексов	0-1 месяц
	2. Элементарные навыки, первичные круговые реакции	1-4 месяца
	3. Вторичные круговые реакции	4-8 месяцев
	4. Начало практического интеллекта	8-12 месяцев
	5. Третичные круговые реакции	12-18 месяцев
	6. Начало интериоризации схем	18-24 месяца
2. Репрезентативный интеллект и конкретные операции.		2-11 лет
	1. Дооперациональные представления	2-7 лет
	2. Конкретные операции	7-11 лет
3. Формальные операции		11-15 лет

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках — свои пальцы, любые предметы, прикоснувшиеся ко рту. Рефлексов формируются первые навыки. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции — повторяющиеся действия. Одно и то же действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции появляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяется ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кровати всеми предметами, которые оказались в руках, и т.п.

Четвертая стадия — начало практического интеллекта. Схемы действия, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект — новое впечатление, — ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действия.

На пятой стадии появляются третичные круговые реакции: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

На шестой стадии начинается интериоризация схем действий. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходит к правильному решению. Например, девочка, держа обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

Около 2 лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период — репрезентативного интеллекта и конкретных операций. Репрезентативный интеллект — мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной детской логике. На этапе дооперациональных представлений ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика — раскатывали его в «колбаску». Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но, когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они считали, что воды в нем стало больше, потому что «перелили». У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, что ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж. Пиаже назвал это явление реализмом. Дошкольник медленно, постепенно переходит от реализма к объективности, к учету других точек зрения и пониманию относительности оценок. Последнее выражается, например, в том, что ребенок, считающий все большие вещи тяжелыми, а маленькие легкими, приобретает новое представление: маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды и поэтому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика детской логики так же, как и реализм, обусловлены главной особенностью мышления ребенка — его эгоцентризмом. Эгоцентризм — особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей собственной точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координация разных точек зрения. Эгоцентрическая позиция ребенка хорошо прослеживается в эксперименте с макетом гор. Три горы по-разному выглядели с разных сторон макета. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной стороны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, которая соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его просили найти фотографию с видом, открывающимся перед куклой, сидящей напротив, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить себе, что у куклы другая позиция и она видит макет по-другому.

Приведенный пример относится к дошкольникам. Но эгоцентризм — общая характеристика детского мышления, проявляющаяся в каждом периоде развития. Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

Этап дооперациональных представлений завершается с появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предметов сохраняются неизменными, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7-8 лет решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап конкретных операций связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотносению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к II годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний, высший период интеллектуального развития — период формальных операций. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Эгоцентризм детского мышления. Жан Пиаже прожил большую плодотворную жизнь в науке — он интенсивно работал в течение 60 лет. Естественно, что его психологические взгляды менялись на протяжении этого времени, развивалась теория. В начале своей научной деятельности, в 20-е годы, Ж. Пиаже рассматривал развитие интеллекта ребенка как смену стадий аутизма, эгоцентризма и социализации. Л.С. Выготским дан подробный анализ этой схемы и самого понятия эгоцентризма.

Аутистическая мысль подсознательна, она не приспособливает ребенка к окружающей его внешней действительности, а создает сама воображаемую действительность: это миражное мышление, грезы наяву. Аутистическая мысль стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания; проявляется в образах, а не в речи; индивидуальна, ее трудно передать другим. Социализованная, направленная мысль, наоборот, сознательна, преследует ясные цели, приспособливает ребенка к действительности, выражается в речи и включает в себе истину или заблуждение. Эгоцентрическая мысль — главная из промежуточных форм между логикой аутизма и логикой разума. Поэтому в ней есть черты аутизма, в частности, направленность на удовлетворение желаний ребенка. Корни эгоцентризма — в асоциальности ребенка, продолжающейся до 7-8 лет, в эгоистическом характере его практической деятельности.

Ж. Пиаже судит об эгоцентрическом мышлении ребенка по его эгоцентрической речи. Эта речь не имеет функции общения. Когда два маленьких ребенка что-то обсуждают, каждый из них говорит о своем и о себе, главным образом потому, что не может встать на точку зрения собеседника. В результате получается не диалог, а «коллективный монолог». Вообще эгоцентрическая речь монологична. Ребенок, ни к кому не обращаясь, говорит сам с собой так, как если бы он думал вслух. Эгоцентрическая речь сопровождает деятельность и переживания ребенка, это как бы побочный продукт детской активности: если бы ее не было, ничего не изменилось бы в действиях ребенка. Она постепенно исчезает, отмирает на пороге школьного возраста.

Л.С. Выготский, заинтересовавшись фактами детского развития, выявленными Ж. Пиаже, по-другому их объясняет. Но прежде всего он проводит исследование эгоцентрической речи. В его эксперименте ребенок сталкивается с затруднением в своей деятельности, например, рисуя, он в какой-то момент не находит нужного цветного карандаша. При появлении трудностей эгоцентрических высказываний становится вдвое больше. О чем же говорит ребенок? «Где карандаш? — спрашивает сам себя дошкольник. — Теперь мне нужен синий карандаш. Ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синий». Уже из одного этого примера видно, что в эгоцентрической речи ребенок пытается осмыслить ситуацию, поставить проблему, наметить выход из затруднения, спланировать ближайшие действия. В такой же ситуации школьник не произносил ничего вслух, он всматривался и обдумывал положение; на этапе затруднения у него включалась внутренняя речь.

Как считает Л.С. Выготский, эгоцентрическая речь имеет две функции: с одной стороны, она сопровождает детскую активность, с другой — служит средством мышления, образования плана решения задачи. Когда эгоцентрическая речь отмирает на границе дошкольного и школьного возрастов, она не исчезает совсем, а превращается во внутреннюю речь. Эгоцентрическая речь, таким образом, не обязательно является выражением эгоцентрического мышления. Выполняя функции планирования действий, она сближается с логикой реалистического, социализированного мышления, а не логикой грезы и мечты. Что касается аутистического, «миражного» мышления, то оно не может быть первичной ступенью, над которой надстраиваются все остальные. Мышление как новая психическая функция появляется для лучшего приспособления к действительности, а не для самоудовлетворения. Аутистическое мышление — позднее образование, благодатная почва для упражнения достаточно развитых мыслительных способностей. Грезы наяву, игра воображения появляются только в дошкольном возрасте.

По Ж. Пиаже, развитие детского мышления идет от аутизма — через эгоцентрическую речь и мышление — к социализированной речи и логическому мышлению. По Л.С. Выготскому, от исходно социальной речи ребенка развитие идет через эгоцентрическую речь к внутренней речи и мышлению (в том числе аутистическому). Феномены Пиаже. У детей дошкольного возраста нет представления о сохранении количества вещества. Оно спонтанно появляется после 7-8 лет. В связи с этим возникает вопрос: можно ли

сформировать это представление у дошкольников, т.е. «снять» у них феномены Пиаже? Могут ли дети на данном возрастном этапе логично мыслить и при каких обстоятельствах?

§ 2. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ПО ДЖ. БРУНЕРУ. Исходя из теории Ж. Пиаже, Джером Брунер пересмотрел некоторые его представления об интеллектуальном развитии. Развитие складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений — Феномены Пиаже. У детей дошкольного возраста нет представления о сохранении количества вещества. Оно спонтанно появляется после 7-8 лет. В связи с этим возникает вопрос: можно ли сформировать это представление у дошкольников, т.е. «снять» у них феномены Пиаже? Могут ли дети на данном возрастном этапе логично мыслить и при каких обстоятельствах?

Дж. Брунер изменил ход одного из экспериментов Ж. Пиаже. Детям предлагалась задача со стаканами воды. Сначала они сравнивали количество воды в двух сосудах и устанавливали, что он («одинаково»). Затем сосуды закрывали ширмой и детей спрашивали, изменится ли количество воды, если ее из одного стакана перелить в другой, более широкий. Большинство детей 4-5 лет говорили, что воды останется столько же. На третьем этапе эксперимента за ширмой переливали воду из одного стакана и убирали ширму. Теперь дети видели, что в новом широком стакане уровень воды ниже, чем во втором, и большинство детей уже считали, что в нем стало меньше жидкости.

Дж. Брунер показал, что, не имея наглядной картины, в чисто теоретическом плане дошкольники знают — от переливания количество воды не меняется. Но каждое свойство вещи для ребенка является ее характеристикой в целом, и уровень жидкости, который они видят, становится показателем всего ее количества. Восприятие и наглядные представления часто приводят к ошибочному истолкованию изменения видимых признаков вещи как изменены ее тождества: меняется один параметр, значит, меняется вся вещь.

Дети понимают принцип сохранения количества вещества следующим образом: вещь может выглядеть по-разному и все же оставаться той же самой вещью. Как дети могут прийти к такому пониманию? Еще один эксперимент был проведен Дж. Брунером с глиняными шариками. Все 6-летние дети, принявшие в нем участие, имели феномен Пиаже. Одной группе детей было предложено изменять форму шариков. Манипулируя с материалом, они раскатывали шарик, превращали его в длинную колбаску и снова скатывали глину в шар. Вторая группа наблюдала за деформациями глины, которые производились психологом; дети рассказывали, что они видят, т.е. давали словесное обозначение полученным формам (длинный и тонкий; короткий, но толстый и т.п.). В третьей группе дети сами действовали и проговаривали то, что у них получалось. Когда после формирующего эксперимента снова были даны задачи Пиаже, третья группа показала лучшие результаты. Дж. Брунер пришел к выводу: дошкольники могут открыть принцип сохранения количества вещества с помощью действия и символическим путем (с помощью словесных обозначений).

Понятие о сохранении количества вещества у детей 6 лет формировалось и в эксперименте Л.Ф. Обухова. Она обучала детей определять размер величин с помощью общей меры и оценивать их по результатам этого предварительного измерения. Использовалась задача с жидкостью в сосудах: в две плотно закрытые бутылки наливалось одинаковое количество воды, потом одна из бутылок переворачивалась так, что уровень воды в ней повышался. Дети измеряли количество воды в бутылках одной «меркой» — кружечкой. Сначала, чтобы узнать, одинаковое ли количество воды в бутылках, они измеряли воду на первом и на втором этапе (когда уровень воды был одинаковым и разным). Затем они начинали измерять воду только в первом случае, когда и так было видно, что воды «одинаково», а при разных уровнях воды, не прибегая к измерению, правильно отвечали: количество воды не изменилось. И, наконец, когда принцип сохранения был сформирован, они сразу давали правильный ответ, не используя свою мерку.

Представления об измерении и опыт практических действий «снимают» у дошкольников феномен Пиаже. При этом труднее всего им выделить параметр, по которому должна оцениваться вещь (например, объем, а не высота), легче — по этому параметру определить равные количества. Поэтому дети так парадоксально ведут себя в середине эксперимента. Уверенные в равенстве количества воды в бутылках, они проверяют этот факт с помощью выбранной меры, действием, образом и символом (словом). Это, в то же время, и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь — перевод действия и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая возникающая у ребенка сфера представлений — действие. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия. Дж. Брунер приводит пример из наблюдений Ж. Пиаже за своим сыном, которому исполнилось 7 месяцев. Мальчик раскачивает в руке папиросную коробку, потом она выскальзывает и падает за пределами его поля зрения. Он подносит пустую руку к глазам и долго смотрит на нее с удивлением и разочарованием. Снова начинает размахивать рукой и снова смотрит на нее — с помощью того же действия он пытается заставить коробку появиться.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятием, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, — образ. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка — это, главным образом, слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе, словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую дает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт, благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому. Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой. Этапы развития интеллекта не образуют у него лестницу, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый, более высокий уровень, обесценивая предыдущий. Важны все три сферы представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений — действенных, образных и символических.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал культуре общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усваиваемому ребенком в процессе обучения. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется также и различными влияниями среды, особенно школьной. Преподавание наук поэтому не должно слепо следовать естественному ходу развития. Обучение может стать даже ведущим фактором развития, если оно предоставит ученику возможность самому форсировать свое развитие, поставит перед ним задачи, побуждающие к переходу на следующую стадию. Любой предмет, по мнению Дж. Брунера, может быть преподнесен в том или ином виде любому ребенку, в любом возрасте.

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 7 ДО 11 ЛЕТ).

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него — значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

§ 1. КРИЗИС 7 ЛЕТ.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис 7 лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, — будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений — значит, меняется социальная ситуация развития, и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Кризис 3 лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произносятся: «я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции — позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет — это период рождения социального «Я» ребенка.

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу, на смену им приходят новые. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, — менее важным. Маленький школьник с увлечением играет и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни.

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением новых мотивов и сдвигами, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка. В кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний, подготовленные всем ходом личностного развития в дошкольном возрасте. В конце дошкольного детства наметилось осознание ребенком своих переживаний. Сейчас осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы.

Отдельные эмоции и чувства, которые испытывал ребенок лет четырех, были мимолетными, ситуативными, не оставляли заметного следа в его памяти. То, что он периодически сталкивался с неудачами в каких-то своих делах или иногда получал нелестные отзывы о своей внешности и испытывал по этому поводу огорчение, обиду или досаду, не влияло на становление его личности. Как известно, лишь немногие дошкольники приобретают высокий уровень тревожности и заниженные представления о себе; чтобы это произошло, в семье должна быть особая атмосфера недовольства и высокой требовательности. И, наоборот, в обстановке захваливания и восхищения вырастают дети с непомерно высокой даже для дошкольного возраста самооценкой; их тоже мало. Все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщения собственного эмоционального опыта.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз Примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса — чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Это не слепок с внешней его жизни. Хотя внешние события, ситуации, отношения составляют содержание переживаний, они своеобразно преломляются в сознании, и эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний, ожиданий и т.д. Скажем, одна и та же отметка, полученная на уроке разными детьми, вызовет у них совершенно разный эмоциональный отклик: «четверка» для одного — источник бурной радости, для другого — разочарования и обиды, одним воспринимается как успех, другим — как неудача. С другой стороны, внутренняя жизнь — жизнь переживаний — влияет на поведение и, тем самым, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок.

Начавшаяся дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка связана с изменением структуры его поведения (см. табл. 2.4). Появляется смысловая ориентировочная основа поступка — звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступка — его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменения этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. В то же время она исключает импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность: ребенок размышляет, прежде чем действовать, начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Ребенок внешне уже не такой, как «внутренне», хотя на протяжении младшего школьного возраста еще будут в значительной мере сохраняться открытость, стремление выплеснуть все эмоции на детей и близких взрослых, сделать то, что сильно хочется.

Ранний возраст:	мотив	действие	оценка	эмоциональная реакция
	(аффективное восприятие предмета)		результата действия взрослым	на оценку
Дошкольный	мотив	эмоциональ-	действия	результат

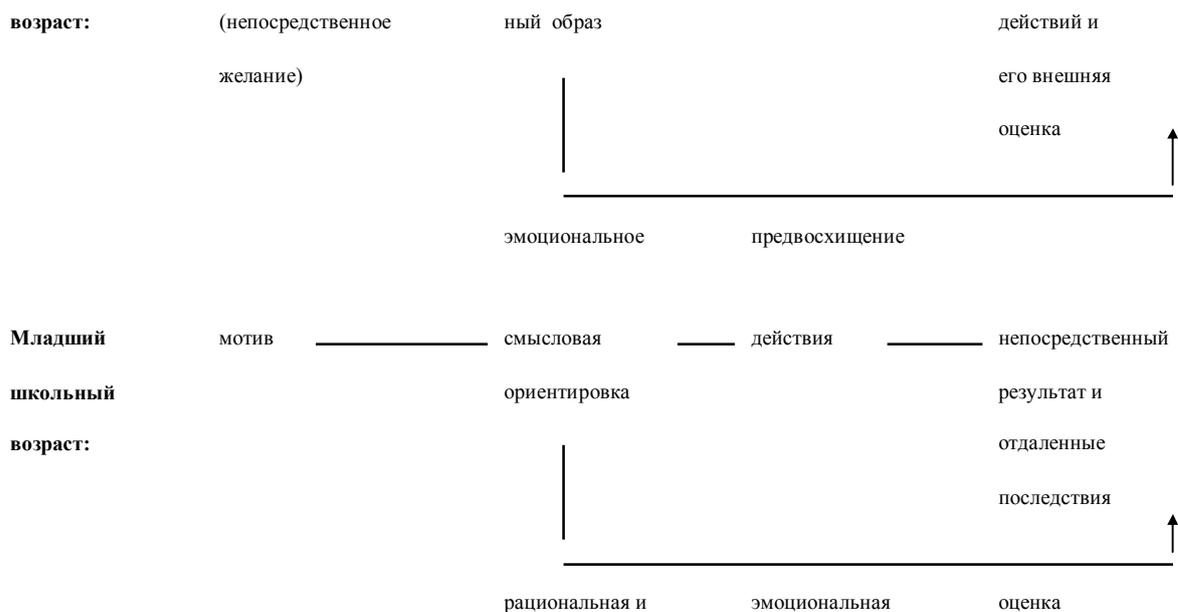


Рис. 2.1. СХЕМА РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА.

Чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

§ 2. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, а исходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

Утрата интереса к игре и становление учебных мотивов связаны также с особенностями развития самой игровой деятельности. Как считает Н.И. Гуткина, дети 3-5 лет получают удовольствие от процесса игры, а в 5-6 лет — не только от процесса, но и от результата, т.е. выигрыша. В играх по правилам, характерных для старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, выигрывает тот, кто лучше освоил игру. Например, для игры в классики нужна специальная тренировка, чтобы уметь точно бросать битку и прыгать, хорошо координируя свои движения. Ребенок стремится отработать движения, научиться успешно выполнять отдельные, может быть, не слишком интересные сами по себе действия. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат; кроме того, развивается мотивация достижения. Сам ход развития детской игры приводит к тому, что игровая мотивация постепенно уступает место учебной, при которой действия выполняются ради конкретных знаний и умений, что, в свою очередь, дает возможность получить одобрение, признание взрослых и сверстников, особый статус.

Итак, в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Это необычайно сложная деятельность, которой будет отдано много сил и времени — 10 или 11 лет жизни ребенка. Естественно, она имеет определенную структуру. Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности, в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина. Первый компонент — мотивация. Как уже известно, учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами. С многообразием этих мотивов мы познакомимся позже, в § 4. Сейчас следует отметить, что среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Второй компонент — учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много конкретных задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное «открытие» и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Примером учебной задачи может служить морфосемантический анализ на уроках русского языка. Ребенок должен установить связи между формой и значением слова. Для этого он усваивает общие способы действия со словом: нужно изменить слово; сравнить его с вновь образованным по форме и значению; выявить связь между изменениями формы и значения. Учебные операции (третий компонент) входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. В приведенном выше примере операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи — найти корень, приставку, суффикс и окончание в заданных словах. Что делает ученик, зная общий способ решения этих задач? Прежде всего, он изменяет слово так, чтобы получить его варианты формы (скажем, «лесной» — «лесная», «лесные», «лесному»), сравнивает их значения и выделяет окончание в исходном слове. Затем, изменяя слово, получает родственные (однокоренные) слова, проводит сравнение значений, выделяет корень и другие морфемы: лесн-ая, лесн-ые, лесн-ои, лес-ник, пере-лес-ок, лес.

Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе П.Я. Гальперина. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме, под контролем учителя. Научившись это делать практически безошибочно, он переходит к проговариванию и, на конец, на этапе сокращения состава операций, быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ. Четвертый компонент — контроль. Первоначально учебную работу детей контролирует

учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю — важная и сложная педагогическая задача. Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый операционный контроль — за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы — значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание. Последний этап контроля — оценка. Ее можно считать пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться и адекватно ее оценивать. При этом также недостаточно общей оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — освоен способ решения задач или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая задача тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценкой.

Учитель, оценивая работу учеников, не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции детей важна не отметка как таковая, а содержательная оценка — объяснение, почему поставлена эта отметка, какие плюсы и минусы имеет ответ или письменная работа. Содержательно оценивая учебную деятельность, ее результаты и процесс, учитель задает определенные ориентиры — критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми. Но у детей есть и свои критерии оценки. Как показала А.И. Липкина, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания, независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной. В связи с этим учеников учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т.п. Эти приемы дают положительный эффект именно в начальной школе; начинать аналогичную работу в средних классах гораздо труднее, так как учебная деятельность еще недостаточно сформирована в этом оценочном звене, а подростки, ориентируясь больше на мнение сверстников, не принимают общие критерии оценки и способы ее использования с такой легкостью, как младшие школьники.

Учебная деятельность, имея сложную структуру, проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием правилам, общим для всех, приобретением научных понятий. Эти моменты, так же как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

§ 3. РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Образное начало все меньше и меньше оказывается необходимым в учебной деятельности, во всяком случае, при освоении основных школьных дисциплин. Это соответствует возрастным тенденциям развития детского мышления, но, в то же время, обедняет интеллект ребенка. Лишь в школах с гуманитарно-эстетическим уклоном на уроках развивают наглядно-образное мышление в не меньшей мере, чем словесно-логическое. В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического мышления, они, тем не менее, не возникают «в вакууме». Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь достаточно развитые житейские понятия — представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия — это нижний понятийный уровень, научные — верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские». Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения. Существуют различные типы развивающего обучения. Одна из систем обучения, разработанная Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым, дает значительный развивающий эффект. В начальной школе дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений; умения самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных конкретных задач; навыки, проявляющиеся в широком переносе освоенного действия в разные практические ситуации. В результате теоретическое мышление в своих начальных формах складывается на год раньше, чем при обучении по традиционным программам. Раньше на год появляется и рефлексия — осознание детьми своих действий, точнее, результатов и способов своего анализа условий задачи. Кроме построения программы обучения, важна та форма, в которой осуществляется учебная деятельность младших школьников. Эффективной оказалась кооперация детей, вместе решающих одну учебную задачу. Учитель, организуя совместную работу в группах учеников, организует тем самым их деловое общение друг с другом. При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний. Что касается собственно развития мышления, то кооперация учеников невозможна без координации их точек зрения, распределения функций и действий внутри группы, благодаря чему у детей формируются соответствующие интеллектуальные структуры.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления. В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6). Хотя он может целенаправленно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном, цвет, форма и величина. Для того чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Если для дошкольников было характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при соответствующем обучении, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины. Недаром еще А. Бине и В. Штерн называли стадию восприятия рисунка в возрасте 2-5 лет стадией перечисления, а в 6-9 лет — стадией описания. Позже, после 9—10 лет, целостное описание картины дополняется логическим объяснением изображенных на ней явлений и событий (стадия интерпретации).

Несмотря на то, что в этот период большое значение имеет наглядно-образное мышление, непосредственно воспринимаемое ребенком уже не метает ему рассуждать и делать правильные выводы. Как известно, в 7-8 лет исчезают феномены Пиаже. И если раньше, в дошкольном возрасте, главным аргументом в отстаивании своего мнения у ребенка было: «Я это видел», — то теперь интеллектуальные операции позволяют ему судить о вещах без такой жесткой зависимости от наглядной ситуации.

Память развивается в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память.

Младшие школьники так же, как и дошкольники, обладают хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего обучения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти в этом возрасте дает возможность освоить достаточно широкий круг мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его одновременно и запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести и непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат (точность ответа, правильность пересказа), но и сам процесс — как, какими способами ученик это запомнил. Одна из задач учителя в начальных классах — научить детей использовать определенные мнемонические приемы. Это, прежде всего, деление текста на смысловые части (обычно придумывание к ним заголовков, составление плана), прослеживание основных смысловых линий, выделение смысловых опорных пунктов или слов, возвращение к уже прочитанным частям текста для уточнения их содержания, мысленное припоминание прочитанной части и воспроизведение вслух и про себя всего материала, а также рациональные приемы заучивания наизусть. В результате учебный материал понимается, связывается со старым и включается в общую систему знаний, имеющуюся у ребенка. Такой осмысленный материал легко «извлекается» из системы связей и значений и воспроизводится.

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида работы на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники гораздо более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает произвольное внимание. Для них внешние впечатления — сильный отвлекающий фактор, им трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут (в то время как подростки — 40-45 минут, а старшеклассники — до 45-50 минут). Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно — сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Разные дети внимательны по-разному: раз внимание обладает различными свойствами, эти свойства развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо переключаемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другое легко переключаются в процессе учебной работы, но так же легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-то другом — на своих мыслях, далеких от учебы, рисовании на парте и т.д. Если такой ребенок смотрит в учебник, он не видит правило и упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к сегодняшнему уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

§ 4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник не ходит в других условиях — он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

Мотивационная сфера, как считает А.Н. Леонтьев, — ядро личности. Что же движет ребенком, какие желания у него возникают? В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика — источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, его особенно значительные успехи отмечают сладким пирогом или подарком, в зависимости от семейных традиций. Более того, в классе, где мнение учителя — не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус.

Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. — тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но они остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева. Вот отметка — реально действующий мотив; чтобы получить высокую отметку или похвалу, ребенок готов немедленно начать заниматься и старательно выполнить все задание. Абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждают его к учебной работе не могут. Тем не менее, социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с 1 класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах. Мотивация неуспевающих школьников специфична — она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3 классу. Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом, усваивают в семье. Что самое ценное, значимое в школьной жизни? Первоклассников, проучившихся только одну четверть, спрашивали о том, что им нравится и что не нравится в школе. Будущие отличники с самого начала ценят учебное содержание и школьные правила: «Нравятся математика и русский, потому что там все интересно». «Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают Маргариту Павловну». «Нравится, что уроки задают». «Надо, чтобы все были

хорошие, послушные». Будущие троечники и неуспевающие дали другие ответы: «Нравится, что в школе бывают каникулы». «Нравится продленка, там все играем, гуляем». Начиная свою школьную жизнь, они еще не приобрели «взрослых» ценностей, не ориентируются на существенные стороны обучения.

Не менее яркие различия наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, — единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативно, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности.

Важный аспект познавательной мотивации — учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, — значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Многие отстающие в учении школьники интеллектуально пассивны. Они проявляют интерес чаще всего к наиболее легким, неосновным дисциплинам, иногда — только к одной, скажем, к физкультуре или пению. Трудные, малопонятные учебные предметы, связанные с постоянно низкими оценками — русский язык и математика, — редко вызывают познавательный интерес. Но и эти интересы менее содержательны, чем у хорошо успевающих детей. Неуспевающие ученики ориентируются на процесс выполнения отдельных, частных действий и на протяжении всех лет обучения в начальной школе сохраняют склонность к облегченной учебной работе, механическому копированию действий учителя, следованию его указаниям. На уроках русского языка и даже математики их привлекает процесс выписывания слов, переписывание с книги, а не содержание упражнений, правил или математических примеров. Интерес к содержанию предмета обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы, наглядной стороной обучения и игровыми элементами урока.

Мотивация достижения в начальных классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя формированию саморегуляции. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, — наиболее ценный мотив, ее следует отличать от престижной мотивации.

Престижная мотивация, менее распространенная, чем мотивация достижения, характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Она побуждает ученика учиться лучше одноклассников, выделиться среди них, быть первым. Если престижной мотивации соответствуют достаточно развитые способности, она становится мощным двигателем развития отличника, который будет на пределе своей работоспособности и трудолюбия добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают нравственную направленность личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются не способными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности творческих поисков, углубления в процесс решения проблемной задачи. Как показала

Д.Б. Богоявленская в экспериментах со старшеклассниками, истинное творчество, нестандартность решений с соперничеством несовместимы.

Если же престижная мотивация сочетается со средними способностями, глубокая неуверенность в себе, обычно не осознаваемая ребенком, наряду с завышенным уровнем притязаний приводят к аффективным реакциям в ситуациях неуспеха.

У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе. Но и в это время в мотивации достижения отчетливо проявляется вторая тенденция — мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Эта мотивационная тенденция интенсивно развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и мотива получения высокой отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу. Она сопровождается тревогой, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у них преобладает этот мотив. К этому времени у неуспевающих детей возникает и особая компенсаторная мотивация. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в другой области — в занятиях спортом, музыкой, рисованием, в заботах о младших членах семьи и т.п. Когда потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-то сфере деятельности, низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка.

Самосознание. Проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы детей — центральная в младшем школьном возрасте. От оценки зависит развитие учебной мотивации, именно на этой почве в отдельных случаях возникает тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Непосредственно влияет школьная оценка и на становление самооценки. Дети, ориентируясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором соответствующих качеств. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка.

У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих возможностях. Их самооценка развивается своеобразно. А.И. Липкина, изучая динамику самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию.

Первоначально дети не соглашались с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1-2 классах, стремятся сохранить высокую самооценку. Если им предложить оценить свою работу, например диктант или изложение, большинство оценит выполненное задание более высоким баллом, чем оно того заслуживает. При этом они ориентируются не столько на достигнутое, сколько на желаемое: «Надоело получать двойки. Хочу хотя бы тройку». «Учительница мне никогда не ставит четыре, все тройки или двойки, я сам поставил себе четыре». «Я же не хуже всех, у меня тоже может быть четыре». Нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от 1 к 4 классу. Самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Как переживают такую тяжелую учебную ситуацию младшие школьники? У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности и даже безнадежности. Снижает остроту этих переживаний компенсаторная мотивация — направленность не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. Утверждаясь в посильных для него видах деятельности, ребенок приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер. Но даже в тех случаях, когда дети компенсируют свою низкую успеваемость успехами в других областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эрикссон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность — основная для младшего школьника, и если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, его личностное развитие искажается. Интересно, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным М.Э. Бодмановой и А.В. Захаровой, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания.

Для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки. Учителя, отличающиеся высоким профессиональным мастерством, стремятся не только содержательно оценивать работу учеников — не просто поставить отметку, а дать соответствующие пояснения), не только обучить их единым принципам оценки, но и донести свои положительные ожидания до каждого ученика, создать положительный эмоциональный фон при любой, даже низкой оценке. Они оценивают только конкретную работу, но не личность, не сравнивают детей между собой, не призывают всех подражать отличникам, ориентируют учеников на индивидуальные достижения — чтобы работа завтрашняя была лучше вчерашней. Они не захваливают хороших учеников, особенно тех, что достигают высоких результатов без особого труда. И, наоборот, поощряют малейшее продвижение в учении слабого, но старательного ребенка. Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и рано осознают свою исключительность. В семьях, где растут дети с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (не обязательно очень низкой) самооценкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, — бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу. Родители таких детей включаются в их жизнь тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

Отношение к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. У ребенка на первый план выходят те его качества, которые больше всего заботят родителей — под- держание престижа (разговоры дома вращаются вокруг вопроса: «А кто еще в классе получил пятерку?»), послушание («Тебя сегодня не ругали?») и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, когда родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни («В классе из окон не дует?» «Что вам давали на завтрак?»), или вообще мало что волнует — школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» — рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Нормально», «Ничего особенного». Как показала Г.А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей полностью совпадают в 1 классе и расходятся к 4 классу.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка — то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают «четверку» как трагедию. Их представления о будущем столь же оптимистичны: их ожидают эффективная внешность, незаурядная профессия, материальное благополучие и популярность. Приведем в качестве примера рассказы двух первоклассников, отвечавших на вопрос А.И. Липкиной: «Каким ты представляешь себя через 10-15 лет, когда ты будешь взрослым?»

Володя: «Я представляю себя высоким, ростом в два метра. Я буду широкоплечим. Я сконструирую новую машину и полечу со своим другом на Марс... О нас будут писать в газетах и везде будут наши портреты». Ира: «У меня будут большие косы, я буду высокая и буду носить брючный костюм, как моя сестра. Я буду работать переводчицей и ездить по странам. В квартире у меня будет как во дворце. Чистота, красивая мебель, много картин, книг...»

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения. Планы их будущей взрослой жизни просты и туманны. Наташа: «Я хочу хорошо работать. Не знаю еще, кем буду, но я хочу быть врачом, может быть, детским врачом. Я люблю маленьких. Но я не знаю, сумею ли, надо же очень хорошо учиться, чтобы поступить в медицинский институт. Надо быть отличницей. Потом еще надо быть смелой. Я даже когда хорошо знаю урок, боюсь, когда меня вызывают»...

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в боль шей или меньшей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школа и семья — внешние факторы развития самосознания. Его становление зависит и от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу младшего школьного возраста появляется рефлексия и тем самым создаются новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе — более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Следует особо подчеркнуть, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень крайне сложно.

Младший школьный возраст — начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки — создает необходимую базу для всего своего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности — нового аспекта самосознания, который, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувства компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация.

Глава 6

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 11 ДО 15 ЛЕТ).

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка — половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие — позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

§ 1. ПУБЕРТАТНЫЙ КРИЗИС. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ.

Половое созревание зависит от эндокринных изменений в организме. Особенно важную роль в этом процессе играют гипофиз и щитовидная железа, которые начинают выделять гормоны, стимулирующие работу большинства других эндокринных желез. Активизация и сложное взаимодействие гормонов роста и половых гормонов вызывают интенсивное физическое и физиологическое развитие. Увеличиваются рост и вес ребенка, причем у мальчиков в среднем пик «скачка роста»

приходится на 13 лет, а заканчивается после 15 лет, иногда продолжаясь до 17. У девочек «скачок роста» обычно начинается и кончается на два года раньше (дальнейший, более медленный рост может продолжаться еще несколько лет). Помимо половых различий, здесь велики и различия индивидуальные: у одних детей быстрый рост начинается тогда, когда у других он уже заканчивается. Изменение роста и веса сопровождается изменением пропорций тела. Сначала до «взрослых» размеров дорастают голова, кисти рук и ступни, затем конечности — удлиняются руки и ноги — и в последнюю очередь туловище. Интенсивный рост скелета, достигающий 4-7 см в год, опережает развитие мускулатуры. Все это приводит к некоторой непропорциональности тела, подростковой угловатости. Дети часто ощущают себя в это время неуклюжими, неловкими. Появляются вторичные половые признаки — внешние признаки полового созревания — и тоже в разное время у разных детей. У мальчиков меняется голос, причем у некоторых резко снижается тембр голоса, временами срывающегося на высоких нотах, что может переживаться довольно болезненно. У других голос меняется медленно, и эти постепенные сдвиги ими почти не ощущаются.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Поэтому для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. А такие перепады вызывают быструю смену физического состояния и, соответственно, настроения. Стремительно взрослеющий ребенок может часами гонять мяч или танцевать, почти не чувствуя физической нагрузки, а затем, в относительно спокойный период времени, буквально падать от усталости. Бодрость, азарт, радужные планы при этом сменяются на ощущение разбитости, печаль и полную пассивность. Вообще в подростковом возрасте эмоциональный фон становится неровным, нестабильным. К этому следует добавить, что ребенок вынужден постоянно приспосабливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать саму «гормональную бурю». Это состояние удачно выразил американский подросток: «В 14 лет мое тело будто взбесилось». Эмоциональную нестабильность усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков все в большей мере осознает истоки этого возбуждения. У девочек больше индивидуальных различий: часть из них испытывает такие же сильные сексуальные ощущения, но большинство — более неопределенные, связанные с удовлетворением других потребностей (в привязанности, любви, поддержке, самоуважении).

По мнению западных психологов, подросток еще бисексуален. Тем не менее, в этот период половая идентификация достигает нового, более высокого уровня. Отчетливо проявляется ориентация на образцы мужественности и женственности в поведении и проявлении личностных свойств. Но ребенок может сочетать в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества. Например, девочки, планирующие себе в будущем профессиональную карьеру, часто обладают мужскими чертами характера и интересами, хотя одновременно могут иметь и чисто женские качества. Чтобы уточнить мужские и женские стили поведения, формирующиеся у детей, воспользуемся соответствующими шкалами американского детского опросника (табл. 2.4). Благодаря бурному росту и перестройке организма, в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Формируется новый образ физического «Я». Из-за его гипертрофированной значимости ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые. Непропорциональность частей тела, неловкость движений, неправильность черт лица, кожа, теряющая детскую чистоту, излишний вес или худоба — все расстраивает, а иногда приводит к чувству неполноценности, замкнутости, даже неврозу. Известны случаи нервной анорексии: девочки, стремясь стать изящными как фотомодель, соблюдают строгую диету, а затем совсем отказываются от пищи и доводят себя до полного физического истощения. Подростков, страдающих таким своеобразным заболеванием, принудительно кормят и лечат в больницах.

Таблица 2.4 ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ.

Мужские качества	Женские качества
— Я легко принимаю решения	— Мои замыслы и их исполнение всегда оригинальны и самобытны
— Во многих отношениях я лучше, чем большинство моих ровесников	— Я много помогаю другим людям
— Я предпочитаю делать все сам и не обращаться за помощью к другим	— Я сопереживаю другим
— В сложных ситуациях я стараюсь действовать	— Я добра по отношению к другим людям
— Я не легко сдаюсь	— Я стараюсь делать все, что могу для людей, которые мне небезразличны
— Среди моих друзей я часто бываю лидером	— Я мягкий человек
— Я отстаиваю то, во что я верю	— Я люблю искусство и музыку
— Я не изменяю своего мнения под влиянием других людей	— Я люблю маленьких детей

Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях с близкими взрослыми, которые должны, разумеется, проявить и понимание, и тактичность. И наоборот, бестактное замечание, подтверждающее худшие опасения, окрик или ирония, отрывающие ребенка от зеркала, усугубляют пессимизм и дополнительно невротизируют.

На образ физического «Я» и самосознание в целом оказывает влияние темп полового созревания. Дети с поздним созреванием оказываются в наименее выгодном положении; акселерация создает более благоприятные возможности личностного развития. Даже девочки с ранним физическим развитием обычно более уверены в себе и держатся спокойнее (хотя различия между девочками не слишком заметны и со временем ситуация может измениться). Для мальчиков же сроки их созревания особенно важны. Физически более развитый мальчик сильнее, успешнее в спорте и других видах деятельности, увереннее в отношениях со сверстниками. Он вызывает отношение к себе как к более взрослому. Напротив, к мальчику с поздним созреванием чаще относятся как к ребенку и, тем самым, провоцируют его протест или раздражение. В исследованиях, проведенных американскими психологами, показано, что такие мальчики менее популярны среди сверстников, они часто становятся возбудимыми, суетливыми, излишне разговорчивыми, пытаются привлечь к себе внимание всеми способами и ведут себя неестественно, у них чаще образуется низкая самооценка и появляется чувство отверженности.

§ 2. ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА.

После относительно спокойного младшего школьного возраста подростковый кажется бурным и сложным. Недаром С. Холл назвал его периодом «бури и натиска». Развитие на этом этапе, действительно, идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. И, пожалуй, главная особенность подростка — личностная нестабильность. Противоположные черты, стремления, тенденции сосуществуют и борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка. Анна Фрейд так описала эту подростковую особенность: «Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни они не

способны на такую преданность и самопожертвование. Они вступают в страстные любовные отношения — лишь для того, чтобы оборвать их так же внезапно, как и начали. С одной стороны, они с энтузиазмом включаются в жизнь сообщества, а с другой — они охвачены страстью к одиночеству. Они колеблются между слепым подчинением избранному ими лидеру и вызывающим бунтом против любой и всяческой власти. Они эгоистичны и материалистичны и в то же время преисполнены возвышенного идеализма. Они аскетичны, но внезапно погружаются в распушенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они невероятно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны». Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и «Я-концепцию».

Когда говорят, что ребенок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причем — как равноправного участника этой жизни. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости — и физически, и психологически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные со взрослыми права. Новая позиция проявляется в разных сферах, чаще всего — во внешнем облике, в манерах. Еще совсем недавно свободно, легко двигавшийся мальчик начинает ходить вразвалку, опустив руки глубоко в карманы и сплевывая через плечо. У него могут появиться сигареты и обязательно — новые выражения. Девочка начинает ревностно сравнивать свою одежду и прическу с образцами, которые она видит на улице и обложках журналов, выплескивая на маму эмоции по поводу имеющихся расхождений. Отметим, что внешний вид подростка часто становится источником постоянных недоразумений и даже конфликтов в семье. Родители не устраивают ни молодежная мода, ни цены на вещи, так нужные их ребенку. А подросток, считая себя уникальной личностью, в то же время стремится внешне ничем не отличаться от сверстников. Он может переживать отсутствие куртки — такой же, как у всех в его компании, — как трагедию. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией. Подражание взрослым не ограничивается манерами и одеждой. Подражание идет и по линии развлечений, романтических отношений. Независимо от содержания этих отношений копируется «взрослая» форма: свидания, записки, поездки за город, дискотеки и т.п.

Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания — не лучшими, в принципе, ребенку полезно пройти через такую школу новых отношений, научиться брать на себя разнообразные роли. Но встречаются и по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для личностного развития самого подростка. Это включение во вполне взрослую интеллектуальную деятельность, когда ребенок интересуется определенной областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или забота о семье, участие в решении как сложных, так и ежедневных рутинных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается — младшему брату, уставшей на работе маме или больной бабушке. Впрочем, лишь небольшая часть подростков достигает высокого уровня развития морального сознания, и немногие способны принять на себя ответственность за благополучие других. Более распространенной в наше время является социальная инфантильность. Одновременно с внешними, объективными проявлениями взрослости возникает и чувство взрослости — отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста.

Чувство взрослости — особая форма самосознания. Оно не жестко связано с процессом полового созревания; можно сказать, что половое созревание не становится основным источником формирования чувства взрослости. Бывает, что высокий, физически развитый мальчик ведет себя еще совсем по-детски, а его маленький сверстник с тонким голоском ощущает себя взрослым человеком и требует от окружающих признания этого факта. Как проявляется чувство взрослости подростка? Прежде всего, в желании, чтобы все — и взрослые, и сверстники — относились к нему не как к маленькому, а как к взрослому. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, может быть — учебы. В последнем случае отвергается не только контроль за успеваемостью, временем выполнения домашних заданий и т.п., но зачастую и помощь. Кроме того, появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения. Подросток с жаром отстаивает их (будь то пристрастие к какому-то направлению в современной музыке или отношение к новому учителю), даже несмотря на неодобрение окружающих. Поскольку в подростковом возрасте все нестабильно, взгляды могут измениться через пару недель, но защищать противоположную точку зрения ребенок будет столь же эмоционально.

Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками. Интересно, что подростковый кодекс товарищества интернационален, так же, как книга А. Дюма «Три мушкетера», считающаяся подростковым романом, с ее девизом: «Один за всех, и все за одного». М. Аргайл и М. Хендерсон, проведя в Англии обширный опрос, установили основные неписанные правила дружбы. Это взаимная поддержка; помощь в случае нужды; уверенность в друге и доверие к нему; защита друга в его отсутствие; принятие успехов друга; эмоциональный комфорт в общении. Важно также сохранять доверенные тайны, не критиковать друга при посторонних, быть терпимым к остальным его друзьям, не ревновать и не критиковать прочие личные отношения друга, не быть назойливым и не поучать, уважать его внутренний мир и автономию. Так как подросток во многом непоследователен и противоречив, он часто отступает от этого свода правил, но от друзей ожидает его неукоснительного соблюдения.

Наряду с чувством взрослости Д.Б. Эльконин рассматривается подростковая тенденция к взрослости — стремление быть, казаться и считаться взрослым. Желание выглядеть в чужих глазах взрослым усиливается, когда не находит отклика у окружающих. В то же время встречаются подростки и с неярко выраженной тенденцией — их претензии на взрослость проявляются эпизодически, в отдельных неблагоприятных ситуациях, при ограничении их свободы, самостоятельности.

Развитие взрослости в разных ее проявлениях зависит от того, в какой сфере пытается утвердиться подросток, какой характер приобретает его самостоятельность — в отношениях со сверстниками, использовании свободного времени, различных занятиях, домашних делах. Важно и то, удовлетворяет его формальная самостоятельность, внешняя, кажущаяся сторона взрослости, или нужна самостоятельность реальная, отвечающая глубокому чувству. Существенно влияет на этот процесс система отношений, в которую включен ребенок, — признание или непризнание его взрослости родителями, учителями и сверстниками. Особенности этих отношений мы рассмотрим позже.

Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, ребенок делает еще один шаг в своем личностном развитии. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется «Я-концепция» — система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я».

Вспомним, как развивалось детское самосознание. К 3 годам появилась чисто эмоциональная, завышенная самооценка. Позже, в дошкольном возрасте возникают рациональные компоненты самооценки, осознание некоторых своих качеств и поведения, согласующегося с требованиями взрослых. Но несмотря на это дошкольники судят о себе поверхностно и оптимистично. Если их попросить описать себя, они это сделают, в основном, с внешней точки зрения, отмечая такие особенности, как цвет волос, рост, любимые занятия. У младших школьников самооценка становится более адекватной и дифференцированной. Они различают свои физические и духовные качества, оценивают свои способности, сравнивают себя с другими: «Я лучше катаюсь на велосипеде, чем мой брат», «О, это мне ничего не стоит сделать на пять. А эта сделает только на двойку, а то и на кол. Она «колышница». К концу младшего школьного возраста дети, характеризуя себя, все чаще описывают типичное для них поведение, ссылаются на свои чувства и мысли. Вот что рассказывает о себе ученик 4 класса: «Характер у меня слабый. Когда я был маленьким, еще когда в сад ходил и в первый класс, меня другие дети били, а я сдачи не давал им, только плакал и даже учительнице не жаловался. Потом я научился себя защищать. Меня папа научил в бокс играть. Теперь меня не бьют, но спортсмен я плохой. Мне надо закаляться, стать сильным. Но зарядку я не делаю. Все собираюсь и никак не начну. Я надеюсь на армию, там все становятся сильными». Примерно в 11-12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самознания. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. Сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким он хотел бы быть. Познать себя ему помогают друзья, в которых он смотрится, как в зеркало, в поисках сходства, и отчасти близкие взрослые. Подростковая рефлексия, потребность разобраться в себе самом порождают и исповедальность в общении с ровесником, и дневники, которые начинают вести именно в этот период, стихи и фантазии. Приведем два неповторимых и в то же время типичных подростковых стихотворения:

Пусть говорят, что я самовлюбленная,
Не тихая, не «чистая», не скромная,
Что резкая я, мутная и темная,
Пусть говорят, что я непокоренная!
Пусть говорят, и буду я такою!
Не доброю, не нежною, а злою,
Ревнивою и гордою до боли.
И непреклонною, и с пробою на горе...
Я ветрена, неверна: я колочая.
Но для тебя, я знаю, буду лучшей!

* * *

Опять я не верю в сказки,
Опять я не верю в сны.
Куда же девалось счастье?!
Неужто ждать до весны??
А если счастья мне хочется
Сию минуту, сейчас?..

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны — они отражают все богатство его жизни. Физическое «Я», т.е. представления о собственной внешней привлекательности, представления о своем уме, способностях в разных областях, о силе характера, общительности, доброте и других качествах, соединяясь, образуют большой пласт «Я-концепции» — так называемое реальное «Я».

Познание себя, своих различных качеств приводит к формированию когнитивного (познавательного) компонента «Я-концепции». С ним связаны еще два — оценочный и поведенческий. Для ребенка важно не только знать, какой он есть на самом деле, но и насколько значимы его индивидуальные особенности. Оценка своих качеств зависит от системы ценностей, сложившейся, главным образом, благодаря влиянию семьи и сверстников. Разные дети поэтому по-разному переживают отсутствие красоты, блестящего интеллекта или физической силы. Кроме того, представлениям о себе должен соответствовать определенный стиль поведения. Девочка, считающая себя очаровательной, держится совсем иначе, чем ее сверстница, которая находит себя некрасивой, но очень умной.

Подросток — еще не цельная зрелая личность. Отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармонично. Неустойчивость, подвижность всей душевной жизни в начале и середине подросткового возраста приводит к изменчивости представлений о себе. Иногда случайная фраза, комплимент или насмешка приводят к заметному сдвигу в самосознании. Когда же образ «Я» достаточно стабилизировался, а оценка значимого человека или поступок самого ребенка ему противоречит, часто включаются механизмы психологической защиты. Допустим, мальчик, считающий себя смелым, струсил. Рассогласование его представлений о себе и реального поведения может вызвать такие болезненные переживания, что, избавляясь от них, он начинает убеждать всех, и прежде всего себя, что этот поступок был разумным, его требовали обстоятельства, и поступить иначе было бы глупо (механизм рационализации); или признает, что он струсил, но ведь и все его приятели — трусы, каждый поступил бы так же на его месте (механизм проекции) и т.п.

Помимо реального «Я», «Я-концепция» включает в себя «Я-идеальное. При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может слишком сильно отличаться от реального. Тогда переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности. Когда идеальный образ представляется достижимым, он побуждает к самовоспитанию. Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества. Если мальчик хочет стать сильным и ловким, он записывается в спортивную секцию, если хочет быть эрудированным — начинает читать художественную и научную литературу. Некоторые подростки разрабатывают целые программы самосовершенствования. Самовоспитание становится возможным в этот период благодаря тому, что у подростков развивается саморегуляция. Разумеется, далеко не все они способны проявить настойчивость, силу воли и терпение, чтобы медленно продвигаться к созданному ими самими идеалу. Кроме того, у многих сохраняется детская надежда на чудо: кажется, что в один прекрасный день слабый и боязливый вдруг покаутирует первого в классе силача и нахала, а троечник блестяще напишет контрольную работу. Вместо того, чтобы действовать, подростки погружаются в мир фантазий.

В конце подросткового возраста, на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему — «Я-концепцию». У части детей «Я-концепция» может формироваться позже, в старшем школьном возрасте. Но в любом случае — это важнейший этап в развитии самосознания.

§ 3. ПОДРОСТКОВЫЕ РЕАКЦИИ, ОТНОШЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ.

Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и общении со сверстниками. Подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождению от их опеки, контроля и в разнообразных увлечениях — неучебных занятиях. Эти потребности так ярко проявляются в поведении, что говорят о «подростковых реакциях». Увлечения — сильные, часто сменяющие друг друга, иногда «запойные» — характерны для подросткового возраста. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Ребенок сам выбирает себе занятие по душе, тем самым удовлетворяя и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие.

Именно в этот период у детей появляется потребность в активном, самостоятельном, творческом познании. В принципе она может быть реализована и в учебной деятельности. По мнению Д.Б. Эльконина, младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести для ребенка новый личностный смысл — стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. К сожалению, это случается не очень часто. Руководить интересами подростка в этом направлении могут взрослые — любимые учителя и родители, искренне увлеченные своим делом. Побудить его к дополнительным занятиям определенным учебным предметом им удастся, только соблюдая осторожность: излишнее давление с их стороны приводит к противоположной реакции — нежеланию делать то, что навязывают, к апатии или бунту.

Как правило, увлечения имеют неучебный характер. Пересекаться со школьным обучением могут только увлечения интеллектуально-эстетические (по классификации А.Е. Личко) и то не все. Они связаны с глубоким интересом к любимому занятию — истории, радиотехнике, музыке, рисованию, разведению цветов и т.д. Это наиболее ценные с точки зрения развития ребенка увлечения, но и они иногда усложняют жизнь детям и их родителям. Бывает, что поглощенные своим делом подростки запускают учебу в школе.

На интеллектуально-эстетические увлечения внешне похожи так называемые эгоцентрические. Изучение редких иностранных языков, увлечение стариной, занятия модным видом спорта, участие в художественной самодеятельности и т.п. — любое дело становится всего лишь средством демонстрации своих успехов. Подростки, имеющие такого рода увлечения, стараются привлечь к себе внимание оригинальностью своих занятий, выделиться, возвыситься в глазах окружающих. Детям с

аналогичной личностной направленностью бывают свойственны и лидерские увлечения, которые сводятся к поиску ситуаций, где можно что-то организовать, руководить сверстниками. Они меняют кружки, спортивные секции, школьные поручения, пока не найдут группу, в которой могут стать лидером.

Телесно-мануальные увлечения связаны с намерением укрепить свою силу, выносливость, приобрести ловкость или какие-нибудь искусные мануальные навыки. Помимо спорта, это вождение мотоцикла или картинга, занятия в столярной мастерской и т.д. В основном, это увлечения мальчиков, которые таким образом развиваются в физическом отношении и овладевают нужными для них умениями. Но иногда удовольствие им доставляет не столько сам процесс занятий, сколько достигаемые результаты.

Накопительские увлечения — прежде всего коллекционирование во всех его видах. Страсть к коллекционированию может сочетаться с познавательной потребностью (например, при коллекционировании марок), со склонностью к накоплению материальных благ (коллекционирование старинных монет, дорогих камней), с желанием следовать подростковой моде (сбори́е наклеек, этикеток от импортных бутылок) и т.д. Самый примитивный вид увлечений — **информативно-коммуникативные увлечения**. В них проявляется жажда получения новой, не слишком содержательной информации, не требующей никакой критической переработки, и потребность в легком общении со сверстниками — во множестве контактов, позволяющих этой информацией обмениваться. Это многочасовые пустые разговоры в привычной «дворовой» компании или со случайными приятелями, созерцание происходящего вокруг (от витрин магазинов до уличных происшествий), длительное просиживание перед телевизором или видеомagneфоном. По телевидению часами может просматриваться все подряд, но особенно — фильмы детективно-приключенческого жанра, боевики. Вся информация усваивается на достаточно поверхностном уровне, иногда тут же передается другим и забывается, заглушаясь следующей порцией. Это времяпрепровождение трудно назвать увлечением в собственном смысле этого слова, но оно характерно для определенной части подростков. В среде подростков, лишенных содержательных увлечений, возникают основные проблемы, связанные с азартными играми, противоправным поведением, ранней алкоголизацией, токсикоманией и наркоманией. Безусловно, подбор интересного занятия для подростка, организация части его свободного времени благодаря кружкам или секциям не становится гарантией того, что эти проблемы будут сняты. Но, тем не менее, это — один из наиболее действенных путей их профилактики.

В подростковом возрасте **не только бурно увлекаются разнообразными делами, но и столь же эмоционально общаются со сверстниками**. Общение пронизывает всю жизнь подростка, накладывая отпечаток и на учение, и на неучебные занятия, и на отношения с родителями. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. **Наиболее содержательное и глубокое общение возможно при дружеских отношениях**. Подростковая дружба — сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать (а для этого нужно иметь сходные проблемы или такой же взгляд на мир человеческих отношений), становится своеобразным психотерапевтом. Он может помочь не только лучше понять себя, но и преодолеть неуверенность в своих силах, бесконечные сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Если же друг, занятый своими, тоже сложными подростковыми делами, проявит невнимание или иначе оценит ситуацию, значимую для обоих, вполне возможен разрыв отношений. И тогда подросток, чувствуя себя одиноким, снова будет искать идеал и стремиться к как можно более полному пониманию, при котором тебя, несмотря ни на что, любят и ценят. Вспомним старый фильм «Доживем до понедельника». Представление о счастье мальчик смог отразить в одной фразе: «Счастье — это когда тебя понимают».

Как показано в американских исследованиях, в подростковом возрасте близкие друзья, как правило, — ровесники одного и того же пола, учатся в одном классе, принадлежат к одной и той же среде. По сравнению с приятелями они более похожи по уровню умственного развития, по социальному поведению, успехам в учении. Встречаются и исключения. Например, для серьезной девочки, хорошо успевающей в школе, лучшей подругой может стать девочка шумная, экстравагантная, интересующаяся не учебой, а развлеченьями. Притягательность противоположного характера объясняется обычно тем, что подросток ищет в друге привлекательные черты, которых ему самому не хватает.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подросток может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит.

Чтобы представить уровень развития группы, перечислим сначала критерии ее развития, выделенные Л.И. Уманским. Это (1) единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы, определяющее ее нравственную направленность, (2) организационное единство, (3) групповая подготовленность в определенной сфере деятельности, (4) психологическое единство. Диффузная группа, имеющая самый низкий уровень развития, существует только формально и не обладает ни одной из этих характеристик. Примером может служить класс в новой школе, набранный из детей, еще не знающих как следует друг друга. Более развитая группа — ассоциация, она имеет общую цель и структуру. Группе-кооперации присуще единство целей и деятельности, здесь есть групповой опыт и подготовленность. Наиболее развитые группы — корпорация и коллектив. Они отвечают всем критериям, приведенным выше; разница между ними заключается в нравственной направленности. Для корпорации характерны групповой эгоизм и индивидуализм, противопоставление себя другим группам. Корпорацией может стать хорошо организованная дворовая компания, закрепляющая за собой территорию и воюющая с соседними группами; асоциальная группа, члены которой совершают более или менее серьезные правонарушения, например кражи. Корпорация может возникнуть и в классе. Такая замкнутая группа, сплоченная общими интересами, даже будучи высокоинтеллектуальной, всегда отчужденна, несколько враждебна по отношению к другим детям. Наоборот, коллектив более открыт и доброжелателен к тем, кто в него не входит. Здесь не бывает отгороженности, кастовости, группового эгоизма. В коллективе преобладают отношения взаимопомощи и взаимопонимания, благодаря чему эффективнее, чем в других группах, решаются общие задачи, а трудности не вызывают дезорганизованности. Эмоциональная совместимость членов коллектива позволяет создать в группе благоприятную психологическую атмосферу.

Если подросток попадает в группу с достаточно высоким уровнем социального развития, это благотворно отражается на развитии его личности. При неудовлетворенности внутригрупповыми отношениями он ищет себе другую группу, более соответствующую его запросам. Подросток может входить одновременно в несколько групп, допустим, в одну из групп класса, в компанию своего или соседнего двора и группу, сложившуюся на занятиях в спорткомплексе. Иногда значительное влияние на личность оказывают подростковые группы, образующиеся в летних лагерях.

В этот возрастной период детей так тянет друг к другу, их общение настолько интенсивно, что говорят о типично подростковой «реакции группирования». Несмотря на эту общую тенденцию, психологическое состояние подростка в разных группах может быть различным. Для него важно иметь референтную группу, ценности которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Входить в любую группу, готовую его принять, недостаточно. Нередко подросток чувствует себя одиноким рядом со сверстниками в шумной компании. Кроме того, не всех подростков принимают в группы, часть из них оказывается изолированной. Это обычно неуверенные в себе, замкнутые, нервные дети и дети излишне агрессивные, заносчивые, требующие к себе особого внимания, равнодушные к общим делам и успехам группы. Еще одна значимая сфера отношений подростков — отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

В то же время для подростков характерно стремление к эмансипации от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться — принять чувство взрослости своего ребенка.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи — жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Существует много промежуточных вариантов: родители регулярно указывают детям, что им делать; ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются; ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение; решения часто принимает сам ребенок; ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений — любовь, принятие ребенка или его непринятие. Зависимость отношений от чувств родителей к ребенку и особенностей контроля за его поведением, показана на рис. 2.2 (схема Э. Шефера). Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспитания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие. Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

Свобода

(предоставление самостоятельности)



Рис. 2.2. СТИЛИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ (СХЕМА Э. ШЕФЕРА).

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт (например, мальчик, отстаивая свои права на самостоятельность, может в отсутствие родственников взрезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с эмоционально холодным, отвергающим отношением к ребенку. Такие отношения иногда называют «воспитанием по типу Золушки». Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай — равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся к людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. По имеющимся данным, большинство малолетних преступников и юных бродяг, периодически сбегающих из дома, пережили жестокое обращение в семье. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля — гипоопека — тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асоциальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Родительская любовь — совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. Гиперопека — излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, — приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками. К гиперопеке обычно склонны мамы, одни воспитывающие своих детей и видящие в этом единственный смысл своей жизни. Отношения, складывающиеся по принципу «жить за ребенка», излишняя близость становятся тормозом на пути личностного роста обоих — и подростка, и его мамы.

Трудности другого рода возникают при высоких ожиданиях родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. Типичные ситуации: от ребенка требуют блестящих успехов в школе или проявления каких-либо талантов; ребенок как единственный близкий для матери человек должен посвящать ей все свое свободное время; сын неудачника-отца должен идти его путем и реализовать мечты 20-летней давности. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще противоречивое воспитание плохо сказывается на семейных отношениях. Отношения с окружающими — наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания. Эти переживания могут быть смягчены и даже совершенно изжиты: разрыв с другом или конфликт в классе может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения.

§ 4. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СФЕРА

В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся формально-логическими операциями. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На основе общих

посылок он строит гипотезы и проверяет их, т.е. рассуждает гипотетико-дедуктивно. Предложим младшим школьникам и подросткам такую, например, задачу: «У всех марсиан желтые ноги. У этого существа ноги желтые. Можно ли утверждать, что это — марсианин?» Младшие школьники или вообще не решают эту задачу («Я не знаю»), или приходят к решению образным путем («Нет. У собак тоже бывают желтые ноги»). Подросток не только дает правильное решение, но и логически обосновывает его. Он приходит к выводу, что ответ был бы положительным только в том случае, если известно, что все существа с желтыми ногами — марсиане. Подросток умеет оперировать гипотезами, решая интеллектуальные задачи. Кроме того, он способен на системный поиск решений. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные возможные подходы к ее решению, проверяя логическую эффективность каждого из них. Им находят способы применения абстрактных правил для решения целого класса задач. Эти умения

развиваются в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами, принятыми в математике, физике и химии. Например, решая задачу: «Найти число, которое равняется удвоенному самому себе минус тридцать», подростки, используя сложную операцию — алгебраическое уравнение ($x = 2x - 30$), быстро находят ответ ($x = 30$). В то же время младшие школьники пытаются решить эту задачу подбором — умножают и вычитают разные числа, пока не придут к правильному результату.

Развиваются такие операции, как классификация, аналогия, обобщение и другие. При одиннадцатилетнем обучении скачок в овладении этими умственными операциями наблюдается при переходе из VIII в IX класс. Устойчиво проявляется рефлексивный характер мышления: дети анализируют операции, которые они производят, способы решения задач.

В исследованиях Ж. Пиаже прослеживается процесс решения подростками сложных познавательных задач. В одном из экспериментов дети получали 5 сосудов с бесцветными жидкостями, им следовало найти такую комбинацию жидкостей, которая дает желтую окраску. Подростки не действовали методом проб и ошибок, как младшие школьники, смешивавшие растворы в случайном порядке. Они рассчитывали возможные комбинации смешения жидкостей, выдвигали гипотезы о возможных результатах и планомерно их проверяли. Проведя практическую проверку своих предположений, они получали результат, который был заранее логически обоснован.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях. Без высокого уровня развития интеллекта был бы невозможен характерный для этого возраста интерес к абстрактным философским, религиозным, политическим и прочим проблемам. Подростки рассуждают об идеалах, о будущем, иногда создают собственные теории, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир. Становление основ мировоззрения, начинающееся в этот период, тесно связано с интеллектуальным развитием.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. В это же время происходит дальнейшая интеллектуализация таких психических функций, как восприятие и память. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. На уроках геометрии и черчения развивается восприятие; появляются умения видеть сечения объемных фигур, читать чертеж и т.д. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же они были сформированы в начальной школе, теперь автоматизируются, становятся стилем деятельности учеников.

Связано с общим интеллектуальным развитием и развитие воображения. Сближение воображения с теоретическим мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься разными видами конструирования и т.п. Воображение подростка, конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка.

Отметим, что в подростковом возрасте существует и вторая линия развития воображения. Далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата (создают пьесы или строят летающие авиамодели), но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования. Это похоже на детскую игру. Как считает Л.С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка.

Потребности, чувства, переполюющиеся подростка, выплескиваются в воображаемой ситуации. Неудовлетворенные в реальной жизни желания легко исполняются в мире фантазий: замкнутый подросток, которому трудно общаться со сверстниками, становится героем и ему рукоплещет толпа; невзрачная девочка превращается в первую красавицу на балу и в нее сразу же влюбляется то ли принц, то ли мальчик из соседнего класса. Вообще фантазирует не счастливый, а неудовлетворенный человек, а поскольку в подростковом возрасте много острых личных проблем, воображение в это время становится на службу бурной эмоциональной жизни. В свой мир фантазий подросток

никого не допускает, он может поделиться этой интимной информацией только с близким другом. Но игра воображения не только доставляет удовольствие и приносит успокоение. В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь. Смутные побуждения предстают перед ним в яркой образной форме. Подростковый возраст — трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости — ощущение себя взрослым человеком, центральное новообразование младшего подросткового возраста. Возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Кроме стремления к эмансипации, подростку присуща

сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Возникают и яркие, но обычно сменяющиеся друг друга увлечения.

По выражению Л.С. Выготского, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки: подростки стремятся во всем походить на сверстников и пытаются выделиться в группе, хотя заслуживают уважение и бравируют недостатками, требуют верности и меняют друзей. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание. У подростка складываются разнообразные образы «Я», первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности «Я-концепцию», которую можно считать центральным новообразованием всего периода.

раннюю юность — считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. В это время ребенок оказывается на пороге реальной взрослой жизни.

§ 1. ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД.

15 (или 14-16) лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. Это время приходится на 9 класс, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. В 9 классе решается вопрос о дальнейшей жизни: что делать — продолжить обучение в школе, пойти в училище или работать? По существу, от старшего подростка общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. Это сама по себе крайне сложная задача. Еще более она усложняется в наше время — переломный исторический период, когда рушатся выработанные предыдущими поколениями стереотипы, ценности, в частности, представления о значимости образования и престижности той или иной профессии.

Исследований, отражающих современный уровень личностного развития 15-летних детей и специфику решения ими жизненно важных задач, пока еще нет. Воспользуемся данными 80-х годов.

И.В. Дубровина показала, что далеко не все старшие подростки к концу IX класса (в то время VIII класса) могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора. Поэтому они склонны продолжить обучение в школе. На это решение влияет и усиливающаяся привязанность к своей школе, сложившиеся дружеские отношения с одноклассниками, привычные отношения с учителями. Часть девятиклассников, неудовлетворенных своей невысокой успеваемостью и положением в классе, напротив, стремится скорее окончить школу. Но им тоже не вполне ясно, что их ждет впереди, и это неопределенное будущее вызывает у них, опасения. В это время усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям. В связи с развитием самосознания усложняется отношение к себе. Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь — более тонко. Появляются неопределенные, амбивалентные оценочные суждения такого типа: «Я не хуже, но и не лучше других». «У меня плохой характер, но он меня устраивает».

В 9 классе возрастает тревожность, связанная с самооценкой. Дети чаще воспринимают относительно нейтральные ситуации как содержащие угрозу их представлениям о себе и из-за этого переживают страх, сильное волнение. Повышение уровня такого рода тревожности по сравнению с 8 классом вызвано, главным образом, особым положением выпускного класса, предстоящими впереди экзаменами, отбором в 10 класс и, возможно, началом нового жизненного пути. Тревожность поэтому одинаково высока и у девочек, и у мальчиков, тогда как раньше мальчики были менее тревожными.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Большой интерес вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущей жизнью. Будущая жизнь интересует девятиклассников, в первую очередь, с точки зрения профессиональной. Они достаточно четко излагают свои представления о системе общественных отношений, о том, как вписывается в нее человек. Например: «У нас в стране свободный выбор специальностей. Любой человек может после школы пойти в любой вуз или техникум, выбрать занятие по душе. А если выбрал, будь добр — работай с полной отдачей, используя все свои знания».

Что касается межличностных отношений, отношений в семье, то они становятся менее значимыми. Именно этот план больше всего волновал подростков раньше. Их суждения были пристрастными, эмоционально насыщенными. Приведем в качестве примера отрывки из сочинений восьмиклассниц: «Мужчина должен быть главой семьи во всем — приятно видеть мужчину, стоящего в очереди за фруктами и овощами, относящего вещи в прачечную». «Мужчины очень изменились. Сейчас для них существуют только телевизор, тахта, тапочки. Ничего их не интересует. Они очень обленелись, мужчину нельзя сравнить с женщиной. Он не готовит обедов, редко когда убирается, но зато часто ест». Девятиклассники, поглощенные вопросами профессионального самоопределения, нейтрально, без особого интереса упоминают семейные роли: «хороший семьянин», «любящая жена и мать». Эта сторона жизни отступает у них на второй план.

§ 2. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Как протекает процесс развития в ранней юности? Часто юность считают бурной, объединяя ее в один период с подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых станет возможным только в будущем, иногда — внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими.

Но не у всех детей этот период оказывается напряженным. Наоборот, некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны романтические порывы, обычно ассоциирующиеся с юностью, их радует спокойный, упорядоченный уклад жизни. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот. Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, иногда более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях. Вообще считается, что к полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, — по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Встречаются еще два варианта развития. Это, во-первых, быстрые, скачкообразные изменения, которые, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера. Еще один вариант связан с особенно мучительными поисками своего пути. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Влившись во взрослую жизнь, они продолжают метаться и долго остаются неприкаянными. Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего, это особенности общения со значимыми людьми, существенно влияющие на процесс самоопределения. Уже в переходный от подросткового к юношескому возрасту период у детей возникает особый интерес к общению со взрослыми. В старших классах эта тенденция усиливается.

При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста — этапа эмансипации от взрослых — обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне. По данным многочисленных опросов, проводившихся в России, старшеклассники больше всего хотели бы видеть в родителях друзей и советчиков. Отвечая на вопрос: «Чье понимание для вас важнее всего, независимо от того, как фактически понимает вас этот человек?» — большинство мальчиков на первое место поставили родителей. Ответы девочек более противоречивы, но и для них родительское понимание крайне важно. При ответе на вопрос: «С кем бы ты стал советоваться в сложной житейской ситуации?» — и мальчики, и девочки поставили на первое место мать, на втором месте у мальчиков оказался отец, а у девочек — друг (подруга). При всем своем стремлении к

самостоятельности дети нуждаются в жизненном опыте и помощи старших; семья остается тем местом, где они чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно. С родителями обсуждаются в это время жизненные перспективы, главным образом, профессиональные. С отцом уточняются важнейшие планы на будущее, намечаются способы достижения поставленных целей и, кроме того, анализируются трудности, связанные с учебой. Диапазон вопросов, обсуждаемых с матерью, шире: он включает, помимо планов на будущее, удовлетворенность ситуацией в школе и особенности жизни в семье. Жизненные планы дети могут обсуждать и с учителями, и со своими взрослыми знакомыми, чье мнение для них важно.

Старшеклассник относится к близкому взрослому как к идеалу. В разных людях он ценит разные их качества, они выступают для него как эталоны в разных сферах — в области человеческих отношений, моральных норм, в разных видах деятельности. К ним он как бы примеривает свое идеальное «Я» — каким он хочет стать и будет во взрослой жизни. Как показал один из опросов, 70% старшеклассников «хотели бы быть такими людьми, как родители», 10% хотели бы походить на родителей «кое в чем».

Отношения со взрослыми, хотя и становятся доверительными, сохраняют определенную дистанцию. Содержание такого общения лично значимо для детей, но это не интимная информация.

Кроме того, в общении со взрослыми им не обязательно достигать глубокого самораскрытия, чувствовать реальную психологическую близость. Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками — общении «на равных».

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослым старшеклассник

прибегает, в основном, в проблемных ситуациях, когда он сам затрудняется принять решение, связанное с его планами на будущее, то общение с друзьями остается интимно-личностным, исповедальным. Он так же, как и в подростковом возрасте, приобщает другого к своему внутреннему миру — к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям. С лучшим другом или подружкой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками — представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями).

Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы; передаваемая другу информация достаточно секретна. Общение требует взаимопонимания, внутренней близости, открытости. Оно основано на отношении к другому как к самому себе, в нем раскрывается собственное реальное «Я». Оно поддерживает самопринятие, самоуважение. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышаются требования к дружбе, усложняются ее критерии. Юность считается привилегированным возрастом дружбы, но сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой. Как выяснилось при опросе, только 33% мальчиков из выпускных классов находят, что «настоящая дружба среди сверстников встречается часто».

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу. После наигранных, как правило, увлечений в подростковом возрасте (хотя и тогда могут быть очень серьезные исключения), может появиться первая настоящая влюбленность.

Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в близкой уже взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства. Юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном тепле, понимании, душевной близости. В это время часто не совпадают потребность в самораскрытии, человеческой близости и чувственность, связанная с физическим взрослением. Как пишет И.С. Кон, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Противопоставление любви как высокого чувства и биологической сексуальной потребности особенно резко выражено у мальчиков. Влюбляясь, они в общем-то верно называют дружбой зарождающуюся привязанность, и в то же время испытывают сильный, лишенный тонкого психологического содержания, эротизм. Мальчики часто преувеличивают физические аспекты сексуальности, но некоторые пытаются от этого отгородиться. Обычно в таких случаях психологической защитой служат аскетизм или интеллектуализм. Вместо того, чтобы научиться контролировать проявления своей чувственности, они стремятся их полностью подавить: аскеты — потому, что чувственность «грязна», а интеллектуалы — потому, что она «неинтересна». Старшеклассники так же, как и подростки, бывают склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников с помощью действительных или мнимых «побед». Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком). Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви, возникающая в этот период, скажется в будущей взрослой жизни. Эти наиболее глубокие отношения определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

§ 3. ЛИЧНОСТЬ СТАРШЕКЛАСНИКА

Для ранней юности характерна устремленность в будущее. Если в 15 лет жизнь кардинально не изменилась и старший подросток остался в школе, он тем самым отсрочил на два года выход во взрослую жизнь и, как правило, сам выбор дальнейшего пути. В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). Жизненный план — не тоже самое, что подростковые туманные мечты о будущем. Когда планы сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать, это еще нельзя назвать жизненной перспективой. Старшеклассник должен не просто представлять себе свое будущее в общих чертах, а осознавать способы достижения поставленных жизненных целей. В выпускном классе дети сосредотачиваются на профессиональном самоопределении. Оно предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессиям лежит не свой собственный, а чужой опыт — сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, из телепередач и т.д. Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан ребенком. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности — уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности. На что ориентируются старшеклассники при выборе профессии? В 80-е годы для них наиболее значимыми были три фактора: престижность профессии (ее социальная ценность), качества личности, присущие представителям этой профессии, и принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга. Сейчас, видимо, одним из наиболее важных факторов становится материальный — возможность много зарабатывать в будущем. То, насколько престижной окажется вы бранная профессия или вуз, в который ребенок собирается поступать, зависит от его уровня притязаний. Существует четкая тенденция, проявляющаяся на протяжении старших классов: чем ближе школьный выпуск, тем чаще пересмотры своих жизненных планов, ниже уровень притязаний. Это может быть следствием разумного отказа от беспочвенных надежд, но может быть и проявлением малодушия, страха перед решительным шагом. Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем. Самоопределение связано с новым восприятием времени — соотношением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее. Но восприятие времени противоречиво. Чувство необратимости времени часто сочетается с представлениями о том, что время остановилось. Старшеклассник чувствует себя то очень молодым, даже совсем маленьким, то, наоборот, совсем старым и все испытавшим. Лишь постепенно устанавливается связь между «мною как ребенком» и «тем взрослым, которым я стану», преемственность настоящего и будущего, что важно для личностного развития.

Устремленность в будущее только тогда благотворно влияет на формирование личности, когда есть удовлетворенность настоящим. При благоприятных условиях развития старшеклассник стремится в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что впереди будет еще лучше. Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. По американским данным, подростки 12-13 лет значительно чаще, чем младшие дети, думают, что взрослые и сверстники оценивают их отрицательно, их самоуважение несколько снижается. После 15 лет самоуважение снова

возрастает, не только компенсируя «потери» подросткового периода, но и превосходя уровень самоуважения младших школьников. В российских школах была выявлена интересная динамика развития самооценки. Типично юношеские особенности характерны для самооценки десятиклассников — она относительно устойчива,

высока, сравнительно бесконфликтна, адекватна. Дети именно в это время отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности и не слишком тревожны. Все это, безусловно, связано с формированием «Я-концепции» и необходимостью самоопределения.

В 11, выпускном классе ситуация становится более напряженной. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактным, становится реальностью. Часть старшекласников и сейчас сохраняет «оптимистичную» самооценку. Она не слишком высока, в ней гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей. У других десятиклассников самооценка высока и глобальна — охватывает все стороны жизни; смешивается желаемое и реально достижимое. Еще одна группа детей отличается, напротив, неуверенностью в себе, переживанием того разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознается. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек. В связи с изменениями в самооценке в 11 классе повышается тревожность. Рассматривая тенденции в развитии самооценки в старших классах, отметим, что самооценка конкретного ученика зависит не только от общей ситуации, но и от индивидуальных ценностных ориентаций, определяющих оценочный компонент «Я-концепции». Допустим, мальчик считает себя талантливым физиком и планы на будущее для него ясны. Но, несмотря на профессиональное самоопределение, его самоуважение невысоко, поскольку основывается не только на интеллектуальных качествах — для него важны и общительность, умение поддерживать дружеские отношения, которыми он не обладает.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразии вариантов личностного развития, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшекласники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше. Интенсивно развивается саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлением эмоций. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15. В это время начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. В своем поведении старшекласник все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в его сознании в единую картину.

Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной. Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения. Старшекласники пишут: «Трудный возраст (т.е. подростковый) обозначает, скорее, период физических перемен, тогда как кризис юности означает ряд моальных или философских проблем». «В трудном возрасте ты еще ребенок, который капризничает и хочет показать свою самостоятельность».

Как известно, в подростковом возрасте ребенок открывает для себя свой внутренний мир. В это же время он достигает уровня формально-логического мышления. Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия, оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды. Картина мира при этом может быть материалистической или идеалистической, создаваться на базе религиозных представлений и т.д. Сам процесс познания окружающего мира имеет свою специфику в разные возрастные периоды. Подросток идет к познанию действительности во многом «от себя», через свои переживания. Старшекласник, наоборот, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: «А что я значу в этом мире?» «Какое место я занимаю в нем?» «Каковы мои возможности?» «Какой я?» Он ищет четких, определенных ответов и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Недаром говорят о юношеском максимализме. Следует иметь в виду, что мировоззренческие проблемы не решаются один раз в жизни, раз и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, повороты жизни приведут к пересмотру юношеских позиций. Взрослый человек будет возвращаться к этим «вечным» вопросам, отказываясь от своих прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне. Безусловно, не у всех старшекласников вырабатывается мировоззрение — система ясных, устойчивых убеждений. Учителя дают такие характеристики отдельным школьникам: «Беспринципный, никогда не знаешь, как он поступит, всегда смотрит, откуда ветер дует». «Всегда идет на поводу у других, не имеет своего мнения». Опрос, проводившийся в 10 классах московских школ совсем недавно (в 90-е годы), показал, что 50% учеников считают себя склонными изменять свое решение под воздействием товарищей и взрослых, 69% наблюдают у себя колебания при выборе собственной позиции, не уверены в правоте своей точки зрения. В связи с этим полезно вспомнить положение Э. Эриксона о необходимости мировоззренческого выбора в юности. Отсутствие этого выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует ее психическому здоровью.

Еще один момент, связанный с самоопределением, — изменение учебной мотивации. Старшекласники, ведущую деятельность которых обычно называют учебно-профессиональной, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к «ненужным» учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков. Как считает А.В. Петровский, именно в старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Старшекласник прощается с детством, со старой, привычной жизнью. Оказавшись на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и тревожит его. Без достаточной уверенности в себе, принятия себя он не сможет сделать нужный шаг, определить свой дальнейший путь. Поэтому самооценка в ранней юности выше, чем в подростковом возрасте. Вообще юность — период стабилизации личности. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем — мировоззрение. Известны связанные с этим юношеский максимализм в оценках, страстность в отстаивании своей точки зрения. Центральным же новообразованием периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. Старшекласник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни.