159.9
К90

И.Ю.КУЛАГИНА, В.Н.КОЛЮЦКИЙ

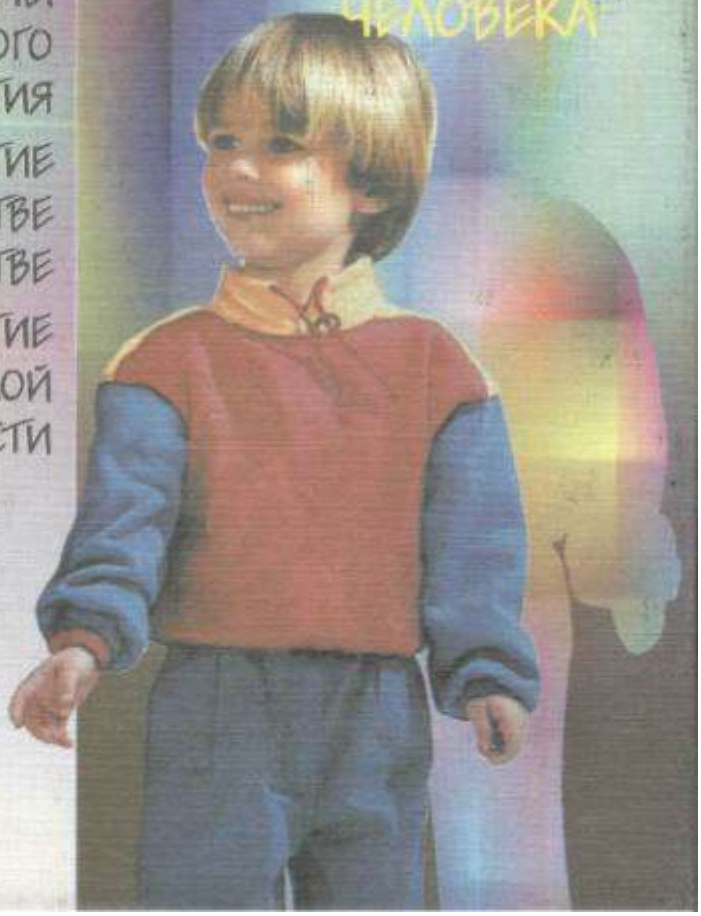
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОЛНЫЙ ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

РАЗВИТИЕ В ДЕТСТВЕ И ОТРОЧЕСТВЕ

РАЗВИТИЕ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ



И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ПОЗДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Учебное пособие для студентов
высших специальных учебных заведений

Творческий Центр
Москва
2001

ББК 88.8я73
К90
Рецензент и автор предисловия: доктор психол. наук, профессор, академик РАО *В.П. Зинченко*

Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.
К90 Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
ISBN 5-89144-162-4

В учебном пособии по курсу возрастной психологии (психологии развития) отражен полный жизненный цикл, который проходит человек. Рассматриваются возрастные закономерности развития в младенчестве, раннем и дошкольном детстве, младшем школьном и подростковом возрастах, юности, молодости, зрелости и поздней зрелости. Прослежены варианты развития личности в зависимости от ее направленности. Теоретический и фактический материал представлен в традициях психологической школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина.
Пособие адресовано студентам психологических факультетов педагогических институтов и университетов, но может быть полезно и более широкому кругу читателей - школьным учителям, родителям, молодежи, интересующейся психологией.

ББК88.8я73
ISBN 5-89144-162-4

ООО «ТЦ Сфера», 2001

Предисловие

Человек живет в пространстве времен: в прошлом, в настоящем, в будущем, в параллельном времени. Порой он оказывается вообще вне времени. При этом, в каком бы времени он ни находился, в каждый момент времени в нем присутствуют (он присутствует?) все три цвета времени. Настоящее без примеси прошлого и будущего вызывает страх, ужас. Строго говоря, каждый момент человеческой жизни представляет собой элементарную, разумеется, виртуальную единицу вечности. Если бы это было не так, у человека никогда бы не возникло представления о вечности. Значит, человек все претерпеваемые, освоенные и преодоленные им виды времени, как, впрочем, и освоенные им виды пространства носит с собой. Их виртуальность не должна смущать. Они воспринимаются реальнее, чем сама реальность. Правда, вечность люди все же

догадались подарить богам. О. Мандельштам когда-то говорил о пространства внутреннем избытке. Равным образом, в человеке присутствует и внутренний избыток времени, даже, возможно, в большей степени, чем пространства. Когда человек не умеет его укрощать, избыток превращается в дефицит времени. Но этот же избыток времени собирается в «мгновении — длении», в «вечном мгновении»; благодаря ему возникают «состояния абсолютной временной интенсивности» (Г.Г. Шпет), возникает «настоящее будущее поле» (Л.С. Выготский), или «мир чудовищной актуальности» (М.К. Мамардашвили), когда «меньше года длится век» (Б.Л. Пастернак). М.М. Бахтин такие состояния называл «вневременным зиянием между двумя моментами времени». Время имеет не только астрономическое, но и энергийное измерение: силы притяжения прошлого и будущего не равны. Есть «цепь, связывающая с прошлым, и луч - с будущим» (В.В. Кандинский). Бл. Августин говорил о том, что только через напряжение действия будущее может стать настоящим. Без напряжения действия будущее навсегда останется там, где оно есть. Августин, конечно, имел в виду потребное будущее: непотребное приходит само, становясь таким же настоящим.

Все сказанное позволяет поверить в идею В. Хлебникова о существовании «Государства Времен». Если это кому-то покажется слишком торжественным или невероятным, пусть попробует возразить Л. Керролу по поводу того, что «время — действующее лицо». Ведь лицо выше государства! А раз лицо, то с ним, как минимум, следует быть вежливым, что и делают авторы настоящей книги, посвященной возрастной психологии, т.е. развитию человека во времени. Вне категории развития психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе. Он либо больше, либо меньше самого себя. Ему непрерывно приходится преодолевать не только пространственные, социальные, но и «хронологические надолбы и рвы» (Г. Адамович), выбираться из «хронологической провинции» (С.С. Аверинцев).

В свете сказанного вся психология должна была бы быть возрастной, точнее, психологией развития. Этому мешает то, что мы весьма смутно представляем себе, что такое возраст, что такое возрастная норма и есть ли она вообще. «Норма развития», действительно, звучит странновато, так как норма родственна границе, пределу, стандарту, наконец. Но ведь то, на что способно человеческое тело, никто еще не определил, и никто не опроверг это давнее утверждение Спинозы. Значительно продуктивнее говорить о развитии как норме.

Мы, конечно, знаем, что есть время астрономическое, есть время содержательное, мерой которого являются наши мысли и действия, есть время психологическое, в котором присутствует весь человек со всем своим прошлым, настоящим и будущим, есть время духовное, доминантой которого являются представления человека о вечности, о смысле, о ценностях. Психологическое и духовное время перпендикулярны непрерывному астрономическому и дискретному событийному времени. На этой перпендикулярной оси (осях) строится высокий ли, низкий ли внутренний человек. Высота зависит от того, окажется ли человек на пересечении множества времен или запутается в их сетях. В первом случае он сможет сам выбрать осмысленный вектор своего дальнейшего движения, роста, развития, деятельности; но втором — окажется заложником, пленником внешних обстоятельств. Конечно, в развитии человека немалую роль играет случай, судьба, но еще большую собственное усилие. Далеко не каждому выпадает оказаться в нужное время, в нужном месте. Мне уже приходилось извлекать полезные для психологии уроки из творчества О. Мандельштама. Приведу еще один из эссе поэта «Разговор о Данте»: «Дант никогда не вступает в единоборство с материей, не приготовив орган для ее уловления, не вооружившись измерителем для отсчета конкретного капающего или тающего времени. В поэзии, в которой все есть мера, и вращается вокруг нее и ради нее, измерители суть орудия особого свойства, несущие особую активную функцию. Здесь дрожащая компасная стрелка не только потакает магнитной буре, но и сама ее делает». Подобные орудия, функциональные органы, новообразования создает и человек. В этом, собственно, и состоит суть развития. О. Мандельштам, например, умел *слышать* время. Он описал его шум. Человек всегда находится в живом, жизненном времени, которое отличается от хронологического времени жизни. Жизненное время определяет и жизненное пространство, жизненный мир человека, которому в книге уделено большое внимание. Зависимость, разумеется, взаимная. Художник Р. Пуссет-Дарт назвал одну из своих композиций: «Время есть разум пространства. Пространство есть плоть времени». Вместе они составляют хронотоп (термин А.А. Ухтомского), являющийся результатом и условием развития сознательной и бессознательной жизни. Хронотоп, как и все живое, упорно сопротивляется концептуализации. Его образ дал С. Дали в своих растекшихся часах на картине «Упорство памяти». Он же его и прокомментировал: «...это не только фантастический образ мира; в этих текучих сырах заключена высшая формула пространства — времени. Этот образ родился вдруг, и, полагаю, именно тогда я вырвал у Иррационального одну из его главных тайн, один из его архетипов, ибо мои мягкие часы точнее всякого уравнения определяют жизнь: пространство-время сгущается, чтобы, застывая, растечься камамбером, обреченным протухнуть и взрастить шампиньоны духовных порывов — искорки, запускающие мотор мироздания».

Приведенные образы времени, пространства, хронотопа не так-то просто имплантировать в тело психологии, в том числе и в тело психологии развития. Развитие человека нелинейно, не поступательно. О. Мандельштам писал, что «Прообразом исторического события — в природе служит гроза. Прообразом же отсутствия событий можно считать движение часовой стрелки по циферблату». Это полностью относится и к развитию культуры, в которой, согласно Ю.М. Лотману, сочетаются постепенные и взрывные процессы. Это же относится и к развитию отдельного человека. Оно, если происходит, событийно, в нем имеются незапланированные грозовые события, взрывы, взлеты, падения, новые рождения, описанные авторами кризисы. Сказанное столь же несомненно, сколь и трудно поддается изучению, поскольку траектория развития каждого человека уникальна, неповторима, непредсказуема. В этом сложность и прелесть науки о развитии человека; она вопреки всему все же возможна, что хорошо демонстрирует книга, которую предстоит прочесть читателю. Наука о психическом развитии человека представлена в ней как итог (разумеется, не последний) усилий многих поколений ученых, которые понимали драматичность и трагичность человеческого развития, вынося это понимание за скобки изложения своих результатов. Авторы настоящей книги последовали их примеру. Трагедия и драма — это все же прерогатива искусства. Впрочем, читатель с ним встретится в книге. Но многое ему придется самому вчитывать в эпическое изложение хода развития, представленное в ней.

Это можно делать так, как это сделал я, в настоящих заметках. Можно (и нужно) делать это по-своему. Полезно попробовать в описаниях авторов узнать самого себя. Со своей стороны скажу, что такое узнавание в психологии развития достигается легче, чем в академической общей психологии.

В книге представлены не только детство и юность. В ней представлена и зрелость, что в нашей литературе встречается не часто. При ее чтении следует помнить, что достижения каждого возраста обладают непреходящей ценностью. Мой учитель — выдающийся детский психолог А. В. Запорожец заботился об амплификации детского развития и не советовал проявлять неразумную торопливость, ускорять переход ребенка с одной стадии развития на другую. Нужно помнить и завет П.А. Флоренского о том, что гений — это сохранение детства на всю жизнь, а талант — это сохранение юности на всю жизнь.

Доктор психологических наук,
профессор, академик РАО
В.П. Зинченко

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Глава 1. Жизнь и деятельность

Достоянием отечественной психологии стал деятельностный подход, согласно которому психика развивается в результате деятельности (жизнедеятельности). Под деятельностью понимается активнее взаимодействие индивида со средой, направленное на удовлетворение его потребностей. Этот подход подразумевает, таким образом, неразрывную связь индивида со средой и его активное взаимодействие с ней как необходимое условие развития психики.

Деятельностный подход в психологии разрабатывался Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, А.Р. Лурией и другими исследователями. Представления многих известных зарубежных психологов (К. Левина, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, А. Маслоу и др.) основываются также на неразрывной связи индивида и среды и подразумевают его активное взаимодействие с ней.

Деятельностный подход оказался весьма плодотворным в возрастной психологии, исследующей сложные процессы развития психики в онтогенезе*. Наибольший вклад в его становление внесен исследованиями, посвященными именно возрастному развитию. Не менее продуктивным он стал в филогенетических** исследованиях и зоопсихологии (А.Н. Леонтьев, К.Э. Фабри). Отметим, что исторический подход к развитию психического, изучение закономерностей филогенетических преобразований позволяет лучше понять и онтогенез психики, особенности ее развития на различных возрастных этапах.

* Онтогенез — процесс индивидуального развития.

** Филогенез — процесс исторического развития вида.

§ 1. Появление психической формы жизни в филогенезе

Согласно существующим представлениям, первичные формы жизни возникли в виде белковых образований, жизнедеятельность которых заключалась в непосредственном биохимическом взаимодействии со средой. Для осуществления непосредственных ассимилятивных процессов необходима простая раздражимость — способность живого организма к реагированию на жизненно значимые свойства среды. Психика, с которой связана способность к реагированию на те или иные свойства или обстоятельства, непосредственно для поддержания жизни незначимые, для жизнедеятельности первичных живых организмов была не нужна. Дальнейшее развитие жизни привело к появлению двух основных ее форм: мира растений и мира животных. Мир растений развивался на основе простой раздражимости, оставаясь на уровне допсихической жизнедеятельности. Возникновение и развитие животной формы жизни связано с возникновением и развитием психического.

Животная (психическая) форма жизни не могла развиваться без активного взаимодействия индивида со средой, т.е. без деятельности. В психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева всякая деятельность связана с той или иной потребностью и побуждается мотивом (предметом потребности)*. Она выступает как связующее звено между потребностью индивида (его внутренней ипостасью) и соответствующей «единицей» внешнего мира (объектом, явлением и т.д.).

* Более подробно понятие мотива как предмета потребности рассматривается в гл. III.

Распространив деятельностный подход на изучение психики животных и филогенеза психического, А.Н. Леонтьев выделил *внутреннюю деятельность* живых организмов, непосредственно связанную с поддержанием жизни (непосредственное биохимическое взаимодействие со средой), и *деятельность внешнюю* (собственно деятельность), непосредственно не связанную с поддерживающими жизнь ассимилятивными процессами. Итак, жизнедеятельность первичных живых организмов была целиком внутренней: условия их существования не предполагали никакой внешней деятельности. Предмет потребности был дан непосредственно. Поэтому связь с ним через опосредованную внешнюю деятельность была не нужна. Можно сказать, что в данных условиях потребность, предмет потребности и связующая их деятельность слиты.

Необходимость во внешней деятельности появилась в результате расширения среды обитания живых организмов, приспособления их к условиям, в которых требуемые для поддержания жизни компоненты среды или источники энергии не даны непосредственно. В этих условиях предмет потребности отделен от организма и для его достижения, а следовательно, и осуществления обеспечивающих поддержание жизни ассимилятивных процессов (внутренней деятельности) требуется та или иная внешняя активность.

Возможность достижения предмета потребности связана также со способностью организма реагировать на него, т.е. распознавать объекты, содержащие значимые для поддержания жизни компоненты или свойства среды. Если они даны непосредственно, необходима лишь *раздражимость,* т.е. способность к ассимилятивным биохимическим реакциям. В условиях же периодической отделенности от предмета потребности и, следовательно, периодического прекращения ассимилятивных процессов появляется необходимость в реагировании на жизненно значимые компоненты среды. Очевидно также, что в общем случае речь идет о способности реагировать на воздействия, непосредственно не связанные с поддерживающими жизнь ассимилятивными процессами. Для того чтобы возобновлять поддерживающие жизнь биохимические реакции, живые организмы должны реагировать на *внешние* признаки объектов, которые не всегда являются признаками требуемых компонентов или свойств.

Способность отвечать «определенными процессами на эти сами по себе непосредственно жизненно незначимые воздействия», согласно А.Н. Леонтьеву, и есть *чувствительность.* «Чувствительность (способность к ощущению) есть генетически не что иное, как раздражимость по отношению к такого рода воздействиям среды, которые соотносят организм к другим воздействиям, т.е. которые *ориентируют организм в* среде, выполняя сигнальную функцию».

Таким образом, в основе чувствительности организмов, психического отражения ими свойств внешней среды лежат «процессы, прямо не несущие функции поддержания жизни и лишь опосредствующие связи организма с теми свойствами среды, от которых зависит их существование».

Еще раз подчеркнем, что чувствительность есть способность отвечать на воздействия среды в двух сопряженных аспектах: психического отражения и соответствующей этому отражению внешней активности. Иными словами, деятельность и психическое отражение возникают и развиваются в неразрывном единстве, как две стороны необходимой для поддержания жизни связи со средой.

Таким образом, *первичное психическое* (первичная чувствительность), возникнув в единстве с внешней активностью с самого начала функционально подчинено процессу поддержания жизни. Структурно оно оформляется в виде триады:

1. **Потребность** (в поддерживающих жизнь процессах и соответственно необходимых для них компонентах или условиях среды).
2. **Мотив** (предмет потребности), выступающий, с одной стороны, как часть внешней среды, а с другой — как нечто внутреннее, поскольку имеет потребностную значимость и представляет собой «опредмеченную потребность» (А.Н. Леонтьев).
3. **Психический процесс,** выражаемый в пристрастном отношении к предмету потребности. Он и является непосредственной побудительной силой внешней активности, направленной на достижение предмета потребности. На стадии первичной чувствительности этот процесс, по-видимому, можно рассматривать как прообраз эмоциональных явлений. С усложнением психики он дает начало разнообразным психическим процессам.

В этой триаде особая роль принадлежит мотиву. Выступая одновременно и как часть внешней среды, и как компонент психического, мотив обусловливает жизненно необходимую связь организма со средой. В нем интериоризирован отвечающий потребности объект внешнего мира и экстериоризирована сама потребность. Можно сказать, что имеет место как бы взаимопроникновение организма и внешней среды. Осуществляется это взаимопроникновение через психический процесс, определяемый потребностной значимостью мотива.

Из этого следует, что деятельность, направленная на достижение предмета потребности, не только не может рассматриваться в отрыве от психики, но и включает психическое в свою структуру. Именно пристрастность к потребностно значимому объекту среды, выражающаяся в виде обусловленного мотивом психического процесса (первичной чувствительности), организует и направляет внешнюю активность живого организма.

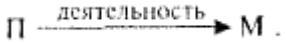
Очень важным моментом является то, что первичная чувствительность возникает при зарождении психической (животной) формы жизни как целостный функциональный орган, обеспечивающий достижение необходимого для поддержания жизни объекта среды. С развитием животных организмов их мотивационная сфера и психика усложняются, появляются разнообразные эмоциональные процессы и психические функции. У человека с развитием социогенного речемыслительного сознания психика становится еще более сложной. Но эта сложная структура психического на всех этапах филогенеза, включая уровень человека, продолжает функционировать как единое целое, направленное на достижение жизненно значимых предметов потребностей. Все психические образования, все психические процессы, включая высшие формы теоретического мышления, в своей совокупности обусловлены мотивацией, что и определяет функциональную целостность психического.

§ 2. Жизнь как совокупная деятельность

Возникновение психической формы жизни неразрывно связано с внешней активностью, с деятельностью. Психика, организуя и направляя деятельность, в то же время входит в ее структуру. Первичные формы животной жизни сводились к деятельности по достижению необходимых для поддержания жизни объектов среды, обусловленной первичной чувствительностью. Развитие животной формы жизни привело к ее усложнению. Жизнь высокоразвитых животных и особенно человека состоит из разнообразных проявлений. В то же время, как отмечалось, на всех этапах своего развития психика функционирует как единое целое, организуя и направляя активность индивида на достижение жизненно значимых объектов внешнего мира. При этом каждое ее проявление имеет ту же структуру, что и первичное психическое:

- потребность как первопричина, источник деятельности;
- мотив как часть внешнего мира, отвечающая данной потребности;
- психический процесс (процессы), определяемый(е) потребностной значимостью мотива, и направляемая этим процессом внешняя активность по достижению предмета потребности.

Схематически эта структура («единицы жизни», по выражению А.Н. Леонтьева) может быть представлена в следующем виде:



В этой схеме П (потребность) есть часть внутреннего содержания индивида; М (мотив) — соответствующая потребности часть («единица») внешнего мира, а деятельность (содержание «единицы жизни») — связующее звено, неразрывно соединяющее индивида со средой. Каждая конкретная «единица» жизни связывает индивида с соответствующей «единицей» мира.

Два крайних звена триады (П и М) одновременно являются также компонентами связующей их деятельности. Каждое из них выступает в двух качествах: потребность — как «единица» индивида и как первопричина деятельности, а мотив — как соответствующая потребности «единица мира» и как непосредственно побуждающее и направляющее деятельность начало.

За исключением первичной, самой примитивной формы животной жизни, ее содержание не исчерпывается одной деятельностью. С усложнением условий среды обитания животных организмов в филогенезе появляются различные потребности, отвечающие им мотивы и соответственно различные виды деятельности. На протяжении длительного периода эволюции эти отдельные виды деятельности осуществляются только последовательно, независимо друг от друга, так что животное в каждый момент своего существования выполняет только одну конкретную деятельность, направляемую одним мотивом. Такова, например, жизнь насекомых, ракообразных, рыб и др. Неразвитость памяти и отсутствие, вследствие этого, опоры на прошлый опыт определяют ситуативность жизни данных животных и, следовательно, субъективную несвязанность между ее отдельными эпизодами.

Жизнь этих животных предстает как дискретная последовательность субъективно независимых фрагментов, в пределах каждого из которых связь индивида со средой ограничивается как бы изолированным направлением, определяемым отдельным объектом среды. «Образ мира» (А.Н.Леонтьев) в каждом из этих фрагментов, эпизодов локализован рамками данного объекта (предмета потребности), в связи с чем целостной картины мира еще не существует.

С дальнейшим развитием животной жизни, начиная с уровня высокоразвитых млекопитающих и птиц (кошки, собаки, еноты, врановые, попугаи и др.), появление опоры на прошлый опыт приводит к устойчивым мотивационным отношениям, организующим жизнедеятельность животных. Они имеют надситуативный характер: мотив (опредмеченная потребность) направляет не отдельный изолированный эпизод жизни, а ту или иную ее постоянную сторону. Например, волк или лисица при охоте на определенный вид дичи используют разнообразные приемы, учитывающие особенности конкретного пищевого объекта. Эти приемы частично усвоены в детстве при научении родителями, частично же являются результатом индивидуального опыта. Таким образом, возникают надситуативные, постоянно развивающиеся стороны жизни, в которых животное усваивает разнообразные связи между предметами и явлениями. Между различными надситуативными сторонами жизни также устанавливаются те или иные взаимоотношения. Общее содержание жизни уже на данном уровне развития субъективно предстает как целостная совокупная деятельность, осуществляющая общую связь индивида со средой.

У человека с возникновением социогенного речемыслительного сознания различные мотивы и соответствующие им деятельности соподчиняются по степени значимости. Формируется сложная иерархически построенная мотивационная сфера, определяющая общее содержание жизни и общую связь индивида с миром. Появляются сфера произвольности и

претворяемые ею в реальность жизненные цели. Все это организует жизнь как целостную совокупную деятельность, взаимосвязанную во всех своих проявлениях.

§ 3. Структура деятельности

Выше было показано, что в самом общем виде структура деятельности может быть представлена тремя звеньями: потребность, мотив (предмет потребности) и связующая их деятельность (собственно деятельность). Более детальное рассмотрение структуры деятельности требует выделения следующих ее аспектов:

1. Фазы деятельности. В деятельности каждого животного можно выделить различные уровни, соответствующие различным фазам деятельности. Рассмотрим их на примере поведения земноводных и членистоногих.

Как известно, инстинктивное поведение этих животных инициируется так называемым «ключевым» раздражителем — тем или иным сенсорным воздействием, связанным с предметом потребности (запахом, цветом и т.п.).

Само же инстинктивное поведение обусловлено у них способностью к перцепту, к восприятию целостных объектов и ситуаций.

Так, древесная лягушка не реагирует на лежащего в непосредственной близости неподвижного мучного червя, но сразу же хватает и заглатывает движущегося. Как видим, восприятие лягушкой червя как целостного объекта происходит лишь после чисто сенсорного воздействия - движения. Ключевой раздражитель, с одной стороны, служит для поиска, обнаружения предмета потребности, а с другой — является пусковым механизмом как для соответствующего инстинктивного поведения, так и для сопряженного с ним *перцептивного процесса:* лежащий в непосредственной близости *неподвижный* червь лягушкой не воспринимается.

Аналогично ведет себя паук, для которого ключевым раздражителем является вибрация паутины от движений запутавшегося в ней насекомого. А.Н. Леонтьев отмечал, что «как только вибрация крыльев насекомого прекращается, паук перестает двигаться к своей жертве. Достаточно, однако, чтобы крылья насекомого начали вибрировать, как паук снова устремляется к нему». Воспринимать насекомое как целостный объект и осуществлять над ним требуемые операции паук в состоянии лишь при воздействии ключевого раздражителя.

Согласно Леонтьеву, «развитие форм психического отражения животных окружающей их внешней среды как бы отстает от развития их деятельности... Развитие форм психического отражения является по отношению к развитию деятельности животных как бы сдвинутым на одну ступень вниз, так что между ними не бывает прямого соответствия... Точнее говоря, это соответствие может существовать лишь как момент, обозначающий собой переход в развитии на следующую, высшую ступень».

Тем не менее анализ приведенных выше примеров инстинктивного поведения животных позволяет утверждать, что этот «момент соответствия» представляет собой не что иное, как *собственно активную фазу деятельности,* результатом которой является достижение предмета потребности. Эта фаза деятельности связана с психикой соответствующего ей уровня, но осуществляется она лишь в особых условиях (воздействие ключевого раздражителя) и представляет собой предельный, высший для данного животного уровень.

Собственно активной фазе деятельности предшествует *фаза фоновой (поисковой) активности,* в пределах которой деятельность и входящие в ее структуру психические процессы отвечают более низкому уровню. В рассматриваемых примерах этот уровень соответствует стадии элементарной сенсорной психики. По отношению к земноводным и членистоногим он является предыдущим уровнем развития.

Таким образом, в деятельности животных можно выделить две различные фазы: фазу фоновой (поисковой) активности и собственно активную фазу. Каждой фазе деятельности соответствует определенный уровень психики. Собственно активная фаза и включенные в нее психические процессы отвечают высшему для данного животного уровню психики. Фаза поисковой активности осуществляется на более низком уровне.

В двухфазном строении деятельности ее структура может быть представлена в следующем виде:

Актуализация потребности — фоновая (поисковая) активность — «опредмечивание» потребности (появление мотива) — собственно активная фаза деятельности — удовлетворение потребности.

Двухфазное строение деятельности животных получило отражение в различиях периодизации филогенеза психического А.Н. Леонтьева и К.Э. Фабри. Согласно А.Н. Леонтьеву, членистоногие, головоногие моллюски и часть низших позвоночных относятся к стадии элементарной сенсорной психики, в то время как К.Э. Фабри на основании установленной позднее для перечисленных животных частичной способности к перцепту выделил для них низший уровень стадии перцептивной психики. Как было показано выше, деятельность этих животных в фазе поисковой активности сопряжена с психическим отражением на уровне сенсорики, а в собственно активной фазе связана со способностью к перцепту.

2. Внешняя (поведенческая) и внутренняя стороны деятельности. Внутренняя сторона деятельности представлена психическими образованиями, направляющими внешнюю активность.

Внешняя активность и направляющее ее психическое возникают и развиваются в филогенезе в неразрывном единстве друг с другом, как две стороны общей жизнедеятельности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что первичной всегда является внешняя активность. В процессе эволюции усложнение условий среды обитания обусловливало соответствующее усложнение внешней жизнедеятельности, что сопровождалось формированием отвечающих ей процессов психического отражения.

В работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и ряда других отечественных и зарубежных исследователей показано, что в онтогенезе психики человека осуществляется переход от внешних, материальных, действий к действиям во внутреннем плане, т.е. «внутренние психические деятельности происходят из практической деятельности». Этот переход от внешних материальных действий к действиям во внутреннем плане получил название *интериоризации.*

Таким образом, несмотря на неразрывное единство внешней и внутренней сторон жизнедеятельности, первичной всегда является внешняя практическая деятельность.

Внешняя деятельность и сопряженное с ней психическое отражение, входя в структуру общей деятельности, единой связи индивида с окружающей средой одновременно выступают, как было сказано выше, двумя ее сторонами и в некотором отношении являются эквивалентными друг другу. И подобно тому, как внешняя деятельность направлена на достижение того или иного предмета потребности, психическое отражение приводит к тому или иному результату. *Результат психического отражения* — важный элемент структуры деятельности, показатель уровня психического развития.
Результат психического отражения имеет внутренний и внешний аспекты. Так, на уровне сенсорной психики (у кольчатых червей, иглокожих, улиток и др.) результатом психического отражения является ощущение. Например, при зрительном ощущении (цвета, интенсивности освещения и т.п.) внутренний результат психического отражения представляет собой, по выражению Л.М. Веклера, «отпечаток» в субстрате соответствующего рецептора (сетчатки глаза), а внешний — собственно ощущение воздействующего раздражителя как свойства внеположенного объекта, характеристики внешней среды. На уровнях психики наиболее высокоразвитых животных и человека результатом психического отражения становится знание. Оно также имеет внутреннюю и внешнюю стороны.
3. Операциональный аспект деятельности. Он связан с собственно активной фазой деятельности, наступающей после «опредмечивания» потребности (появления мотива).
А.Н. Леонтьев выделил в структуре деятельности действия и операции. *Действия* являются «основными составляющими» отдельной деятельности. Под *операцией* понимается способ выполнения действия. Это «особая сторона» действия, отвечающая условиям, в которых оно осуществляется.
Согласно А.Н. Леонтьеву, действием можно назвать процесс, подчиненный сознательной цели. В соответствии с этим действия возникают в филогенезе только в человеческом обществе, т.е. в антропогенезе, и неразрывно связаны с целеполаганием.
В то же время, как указывает А.Н. Леонтьев, операции появляются в структуре деятельности уже на перцептивной стадии, т.е. исходя из современных данных, на уровне жизнедеятельности членистоногих, низших позвоночных и ряда других животных. Например, у высокоразвитых насекомых (осы, пчелы, муравьи и др.) программы инстинктивного поведения имеют жестко закрепленную последовательность звеньев, но внутри каждого звена животное действует гибко, пластично, меняя способ его выполнения в зависимости от условий. Иными словами, отдельные звенья инстинктивного поведения могут выполняться с помощью различных операций.
В инстинктивной деятельности животных сознательные цели отсутствуют. Однако поведение животного подчинено биологической целесообразности, «биологическому смыслу» (А.Н. Леонтьев), что явилось результатом его формирования в филогенезе. Функции целеполагания здесь тоже в некотором смысле выполняются, но не отдельным животным, а как бы эволюционирующим видом в целом.
Отмеченное обстоятельство, а также наличие операциональной стороны деятельности позволяют уже на перцептивном уровне развития выделять в ее структуре действия. На более низком сенсорном уровне жизнедеятельность животных состоит из однообразных рефлекторных актов, основой которых являются те или иные ощущения. Осуществляемые ими деятельности всегда имеют только одно звено (один рефлекторный акт) и, что самое главное, всегда выполняются одним и тем же способом. У животных перцептивного уровня отдельные деятельности иногда тоже состоят только из одного звена, но это звено может быть выполнено посредством различных операций.
Итак, в структуре деятельности выделяются действия, направляемые целями. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия».
В простейших случаях, когда деятельность состоит только из одного действия, цель может совпадать с мотивом. Например, при появлении жажды мы наливаем в стакан воду. Здесь цель (стакан воды) совпадает с мотивом (утоление жажды), а действие, направленное на достижение цели, целиком составляет содержание деятельности. Обычно же цели не совпадают с мотивами. Так, мальчик для привлечения к себе внимания нравящейся ему одноклассницы может совершать самые разные действия, направленные на различные цели: хорошо приготовить уроки и ответить на «пятерку»; написать любовную записку; пройтись на перемене на руках; дернуть свою симпатию за косу; затеять в ее присутствии драку; дерзко вести себя на уроке и т.д.
С другой стороны, одна и та же цель может возникнуть в связи с самыми различными мотивами. А.Н. Леонтьев приводит следующий пример: «Допустим, что ребенок занят приготовлением уроков и решает заданную ему задачу. Он, конечно, сознает цель своего действия. Она состоит для него в том, чтобы найти требуемое решение и записать его. Именно на это и направлено его действие. Но... какой смысл имеет для ребенка данное действие? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, в какую деятельность включено данное действие ребенка или, что то же самое, в чем состоит мотив этого действия. Может быть, мотив состоит здесь в том, чтобы научиться арифметике; может быть, в том, чтобы не огорчать учителя; может быть, наконец, просто в том, чтобы получить возможность пойти играть с товарищами. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить заданную задачу. Но смысл этого действия для ребенка будет всякий раз различным; поэтому психологически различными, конечно, будут и сами его действия».
Добавим, что в зависимости от того, какой реализуется мотив, такой будет и характер самой деятельности. За одним и тем же действием, направленным на достижение одной и той же цели, могут стоять самые различные по характеру мотивы. В соответствии с этим полнота действий, тщательность его выполнения, полученный результат также во многом определяются мотивом, точнее говоря, той степенью вышеперечисленных качеств, которая необходима и достаточна для его достижения.
Схематически структуру деятельности можно представить следующим образом:

П (потребность) — деятельность — М (мотив)
действие — Ц (цель)
У (условия достижения цели) — ОПЕРАЦИЯ (особая сторона действия)

Как следует из приведенных выше примеров, цель всегда имеет смысловое отношение к мотиву.
При рассмотрении структуры деятельности необходимо иметь в виду, что потребность — источник, первопричина деятельности — может быть удовлетворена посредством различных предметов (мотивов). Например, потребность в пище

можно удовлетворить с помощью самых разнообразных продуктов питания, потребность в физической активности — с помощью различных видов спорта или физкультуры, эстетические потребности — посещением выставок, концертных залов и т.д. Таким образом, одна и та же потребность может порождать различные деятельности, направленные на реализацию различных мотивов. Каждый мотив, в свою очередь, может быть реализован, как было отмечено выше, посредством различных целей, достигаемых соответственно с помощью различных действий (рис. 1.1).

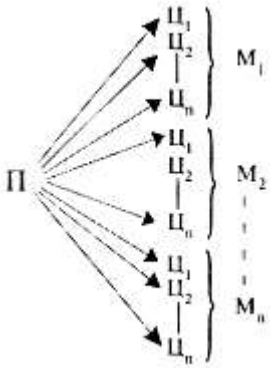


Рис. 1.1. Соотношение потребности с мотивами и целями

В приведенной схеме каждый блок целей, направленных на один и тот же мотив, представляет собой возможные варианты одной и той же деятельности (состоящие из соответствующих целям действий), а совокупность этих блоков - возможные варианты различных деятельностей по удовлетворению данной потребности.

А.Н. Леонтьев обращал внимание на то, что «сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей, из числа которых некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся *частным целям,* которые могут выделяться из общей цели».

Последовательность связанных между собой действий отмечается уже в деятельности наиболее высокоразвитых животных, при решении так называемых «двухфазных задач». Например, вне клетки, в которой находится шимпанзе, лежит приманка, а немного ближе — палка, которой можно пододвинуть приманку к клетке. В клетке имеется короткая палка, которой нельзя дотянуться до приманки, но можно достать длинную палку. Обезьяна без труда решает задачу: вначале достает длинную палку, а затем с ее помощью — приманку.

Человекообразные обезьяны способны также выбирать наиболее целесообразные цели и действия, ведущие к достижению предмета потребности. Один из курьезных случаев, когда обезьяна выбрала из двух возможных последовательностей действий наиболее выгодный для нее вариант, описан К. Лоренцом:

«Профессор Вольфганг Кёлер, чьи исследования интеллекта шимпанзе принесли ему мировую известность, как-то поставил перед молодым самцом-шимпанзе классическую задачу с подвешенной к потолку гроздью бананов, которую обезьяне полагалось достать, придвинув под бананы стоящий в углу ящик. Шимпанзе осмотрелся, потом повернулся не к ящику, а к профессору и схватил его за руку. Надо сказать, что мимика и жесты шимпанзе на редкость выразительны. Желая позвать куда-нибудь другого шимпанзе или человека, который пользуется их расположением, они испускают пронзительные звуки и тянут его за руку. Прибегнув к этому методу, молодой шимпанзе повел профессора Кёлера в противоположный угол комнаты. Профессор подчинился настояниям животного, потому что хотел узнать, чем оно так заинтересовалось. Он не заметил, что его ведут прямо к бананам, и разгадал истинное намерение шимпанзе, только когда тот вскарабкался по нему, точно по древесному стволу, энергично оттолкнулся от его лысины, схватил бананы и был таков. Шимпанзе решил задачу новым и более остроумным способом».

Деятельность человека, обычно несравненно более сложная, чем деятельность животных, нередко содержит множество связанных между собой действий, направляемых соответствующим количеством целей. Схематически структура такой сложной деятельности в ее различных вариантах может быть представлена на рис. 1.2.

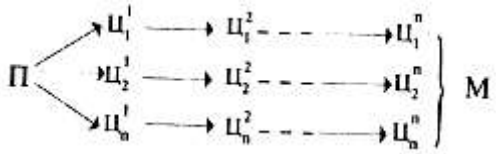


Рис. 1.2. Схема вариантов сложной деятельности

§ 4. Ведущая деятельность

Как в филогенезе, так и в онтогенезе источником психического развития является деятельность. Освоение различных видов деятельности, социального опыта неразрывно связано с обучением. Маленького ребенка близкие взрослые учат пить из чашки, пользоваться ложкой, укачивать куклу, дуть в игрушечную трубу. Позже *с* помощью учителей и книг ребенок приобретает сложные интеллектуальные умения, разнообразные навыки и знания. При непрекращающемся личностном росте учение продолжается всю жизнь.

Чем старше человек, тем больше видов деятельности он охватывает. Если младенец может только эмоционально общаться с матерью и производить простейшие манипуляции с предметами (бросить

игрушку на пол, постучать ею о бортик кроватки, попробовать на зуб), то дошкольник уже умеет играть, рисовать, петь, танцевать, лепить, создавать сложные сооружения из деталей конструктора, учится читать, считать, писать и т.д.

В то же время разные виды деятельности оказывают разное влияние на развитие. Главные изменения в развитии психических функций и личности, происходящие на каждом возрастном этапе, обусловлены *ведущей деятельностью.* А.Н. Леонтьев выделил три признака ведущей деятельности. Во-первых, в рамках 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. Во-вторых, в ведущей 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, у него формируются этические представления — начинается развитие морального сознания.

Ведущей не может стать любая деятельность, которой отдается много времени. Хотя, безусловно, каждая деятельность вносит свой вклад в психическое развитие (например, рисование и составление аппликаций способствуют развитию восприятия и образного мышления). Условия жизни человека таковы, что на каждом возрастном этапе он получает возможность наиболее интенсивно развиваться в определенном виде деятельности: в младенчестве — в непосредственно-эмоциональном общении с матерью, в раннем возрасте — манипулируя с предметами, в дошкольном детстве -играя со сверстниками, в младшем школьном возрасте — в учебной деятельности, в подростковом — в интимно-личностном общении со сверстниками, в юности — при выборе и подготовке к будущей профессии, в молодости — при освоении выбранной профессии и создании семьи и т.д.

Если какая-то деятельность стала особенно привлекательной для ребенка в том или ином возрасте, это отразится на становлении его личности, но такого глубокого развивающего эффекта, как свойственная данному возрасту ведущая деятельность, она в большинстве случаев не даст.

Представления о ведущей деятельности и ее определяющей роли в психическом развитии оказались весьма плодотворными в отечественной возрастной психологии. Ведущая деятельность является одним из основных критериев в возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, получившей у нас наибольшее признание.

Вместе с тем некоторые психологи рассматривают в качестве определяющих возрастное психическое развитие, другие аспекты деятельности. Так, Н.Н. Поддьяков полагает, что «универсальным психологическим механизмом самообновления и развития» является поисковая деятельность, которая в возрасте от рождения до 6 лет представлена деятельностью экспериментирования». Правомерность выделения для каждого возрастного этапа ведущей деятельности в качестве определяющей развитие личности отрицает и А.В. Петровский.

Принимая позицию А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, в дальнейшем при характеристике различных возрастных этапов мы будем указывать ведущие деятельности. При этом следует помнить, что по мере взросления не просто расширяется круг доступных деятельностей, а ведущая и другие виды деятельности все больше переплетаются, обусловливая развитие личности в целом. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «чем более расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну его деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение».

§ 5. Общение как вид деятельности

В психологической теории деятельности общение рассматривается как один из ее видов. Оно имеет ту же структуру, что и любая другая деятельность: возникает на основе соответствующей потребности и побуждается отвечающим ей мотивом, включает действия, направленные на имеющие смысловое отношение к мотиву цели. В каждом возрастном периоде общение имеет свои специфические особенности, определяемые развитием потребностно-мотивационной сферы.

Первые годы жизни человека наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности — его кормят, купают, укрывают, перекладывают, переносят, ему показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все больше 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—2 месяца, после *кризиса новорожденности.* 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 в 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 является жизненно важным. Недостаточное или не соответствующее потребностям общение отрицательно сказывается на развитии и позже, причем проявление этого негативного влияния на разных возрастных этапах имеет свою специфику. Каждый возраст, принося новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

М.И. Лисина изучала, как изменяется общение ребенка со взрослым человеком на протяжении детства. Она выделяла четыре формы общения (табл. 1.1).

1. Ситуативно-личностное общение, характерное для младенчества. Оно зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребенка и взрослого, ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Непосредственно-эмоциональные контакты являются основным содержанием общения. Ребенка привлекает личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане.

2. Ситуативно-деловое общение. В раннем возрасте ребенок осваивает мир окружающих его предметов. Ему по-прежнему необходимы теплые эмоциональные контакты с мамой, но этого уже недостаточно. Потребность в общении у него в это время тесно связана с потребностью в сотрудничестве, которая вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности может быть реализована в совместных действиях со взрослыми. 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	Дополнительная потребность, 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; познавательная потребность
4—6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

3. Внеситуативно-познавательное общение. С появлением первых вопросов ребенка: «почему?», «зачем?», «откуда?», «как?» — начинается новый этап в развитии его общения со взрослым, дополнительно побуждаемый 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.

4. Внеситуативно-личностное общение, возникающее в середине или конце дошкольного возраста. 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. Тем не менее оно является весьма значимой для него сферой отношений, подкрепляясь, помимо потребности в любви и заботе со стороны взрослых, нуждой в их мнении и оценках по поводу социальных и нравственных проблем, событий, поступков и т.д.

В старшем школьном возрасте конфликты со взрослыми прекращаются или теряют свою остроту, эмоциональные контакты с родителями, если они были прерваны, обычно восстанавливаются, а интерес к общению со взрослыми возрастает. Дополнительным стимулом в этом общении становится необходимость в опыте старшего поколения при определении своего будущего жизненного пути, а также интерес к взрослым как носителям тех или иных качеств, выступающих эталонами в соответствующих областях.

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 другим. 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. В это время потребность в общении сочетается с игровыми мотивами. Общение, вплетенное в сложную ролевую игру, способствует развитию произвольного поведения, умения учитывать чужую точку зрения.

В младшем школьном возрасте впервые может появиться особая форма общения, связанная с отношениями в коллективе. Включение в коллективную учебную деятельность (групповую работу, взаимную оценку результатов и т.д.), дополненное общими внеучебными интересами, при благоприятных условиях может привести к идентификации со своим школьным классом. В дальнейшем *идентификация** (чувство своей общности с данной группой) может проявиться в отношениях с членами своего производственного коллектива, в группах по интересам и т.д.

* Идентификация — отождествление себя с определенным лицом или группой.

Для подростков общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. У них появляются близкие друзья, с которыми они способны на глубокое *интимно-личностное,* исповедальное общение. Способность к близкой дружбе развивается в старшем школьном возрасте и на протяжении юности в целом. Как подчеркивает Э. Эриксон, способность к глубоким доверительным отношениям с другими людьми должна стать одним из важнейших завоеваний юности. В молодости и зрелые периоды жизни глубокие дружеские отношения с близкими людьми — одна из самых значимых сторон жизни человека.
Обычно в юности, а иногда и в подростковом возрасте, появляется первая любовь, которая формирует еще одну особую сферу общения. Юношеская любовь, как и дружба, предполагает большую душевную близость, несет в себе потребность в понимании. Она во многом определяет отношения, которые складываются у человека в этой сфере в молодости и зрелости. Любовь является весьма желательным, в идеале — необходимым компонентом более широкой сферы: сферы семейных отношений. Подавляющее большинство людей создает семью в молодости. Общение в сфере семейных отношений может считаться ведущей деятельностью данного возраста. Помимо отношений между супругами, оно включает также общение молодых родителей с детьми. В зрелые периоды жизни семейные отношения также являются одной из важнейших ее сторон.
В заключение следует подчеркнуть, что общение на всем протяжении жизни человека занимает чрезвычайно важное место. В младенчестве (непосредственно-эмоциональное общение с матерью), подростковом возрасте (интимно-личностное общение со сверстниками) и молодости (общение в сфере семейных отношений) оно является ведущей деятельностью, т.е. самой значимой стороной жизни. В остальных возрастных периодах различные виды общения также играют важнейшую роль, как составляя самостоятельные стороны жизни человека, так и выступая в качестве неотъемлемых компонентов других видов деятельности, в том числе ведущих (например, в предметно-манипулятивной деятельности детей раннего возраста, в игровой деятельности дошкольников и т.д.).

Глава 2. Развитие психики в филогенезе и психика человека

Для чего в книге по возрастной психологии нужна глава о филогенезе психического? Ответ на этот вопрос авторы хотели бы начать отрывком из известной книги К. Лоренца «Кольцо царя Соломона»:
«Вы считаете, что я очеловечиваю животное? Вероятно, вам неизвестно одно обстоятельство: те элементы нашего поведения, которые мы привыкли называть человеческими слабостями, в действительности почти всегда являются свойствами предчеловеческими, иными словами — общими для нас и для высших животных. Поверьте мне, я не приписываю по ошибке человеческие свойства животным: как раз наоборот, я демонстрирую то огромное наследство, которое мы получили от животных и которое живет в нас по сей день». К словам К. Лоренца необходимо добавить, что это наследство мы получили не только от высших, но и от всех животных, начиная с самых низших ступеней филогенетической лестницы. Разнообразные ощущения, которые открывают нам все богатство красок окружающего мира, появились и оформились еще на уровне элементарной сенсорной психики. Способность к целостному восприятию предметов и ситуаций, различных явлений возникла на уровне перцептивной психики. На том же уровне появились сложные программы инстинктивного поведения, играющие определенную роль и в жизни человека.
Безусловно, развитие человеческой психики, возможное лишь в социальной среде, среди людей, по своему характеру сильно отличается от филогенеза психического. Однако особенности ее становления на различных возрастных этапах мы можем понять гораздо лучше, уяснив основные закономерности филогенеза.

§ 1. Уровень недифференцированной чувствительности

Самый низший, зародышевый уровень развития психического, отвечающий, согласно А.Н. Леонтьеву, недифференцированной чувствительности, следует непосредственно за допсихической формой жизни и допсихической формой отражения. Соответственно этому фаза фоновой активности (всегда отвечающая, как было показано в § 3 главы 1, предыдущему уровню развития) осуществляется здесь на допсихическом уровне и связана с физиолого-биохимическими факторами, т.е. может быть названа поисковой лишь условно. К.Э. Фабри отмечает, что на «исходном уровне развития психического отражения первичные формы внешней двигательной активности... детерминировались только раздражимостью».
Можно полагать, что поисковая активность побуждалась на данном уровне прекращением ассимилятивных биохимических реакций вследствие происходившего по тем или иным причинам отделения живого организма от содержащих жизненно необходимые свойства или компоненты частей среды. В простейшем случае (при незначительном пространственном разъединении) она, по-видимому, выражалась в беспорядочных хаотичных движениях, в конце концов приводивших к требуемому для собственно активной фазы деятельности сближению с предметом потребности. Эти движения, по всей вероятности, имели либо биохимическую, либо физико-химическую природу.
Очевидно, что первичная недифференцированная чувствительность направлена на необходимые для поддержания жизни свойства среды, приобретающие сигнальный характер. Собственно активная фаза деятельности проявляется в реакции на эти свойства, наступающей при определенном (на первых этапах развития, по-видимому, очень тесном) сближении с предметом потребности. По его достижении все как бы возвращается на круги своя, реакция (R) фактически знаменует восстановление внутренней деятельности. Внешняя деятельность является здесь как бы простым придатком внутренней (ассимилятивных процессов), составляющей на уровне недифференцированной чувствительности основную, существенно преобладающую часть жизнедеятельности.
Итак, общую структуру жизнедеятельности на уровне недифференцированной чувствительности можно представить в следующем виде: актуализация потребности (прекращение ассимилятивных процессов) — фоновая активность - стимул-реакция (S-R) — достижение предмета потребности (восстановление ассимилятивных процессов). Стимул — реакция (S-R) выступают как прообраз рефлекторного акта («прарефлекс»), который состоит из непосредственно связанных афферентного

и эффекторного звеньев. Отметим, что собственно активная фаза внешней деятельности осуществляется лишь на границе с внутренней, в «прарефлексе».

Психическое отражение на данном уровне выступает как чувствительность к жизненно значимым свойствам среды. Она является и внутренней стороной результата отражения. В то же время уже здесь можно выделить и внешнюю сторону результата отражения — свойства среды, имеющие сигнальное значение.

Среди современных живых организмов не встречаются животные, отвечающие уровню недифференцированной чувствительности в его первоначальном виде. **К.Э.** Фабри указывал, что «строение и поведение современных «простейших» являются уже намного более сложными, чем у их ископаемых предков. Он полагает, что при зарождении животной жизни существовал более низкий, чем у современных одноклеточных, действительно первоначальный уровень развития.

В то же время многие современные животные близки к уровню недифференцированной чувствительности. Это простейшие (амебы, инфузории, жгутиковые и т.д.), многие низшие многоклеточные (губки, коралловые полипы и др.), для которых К.Э. Фабри выделил низший уровень стадии элементарной сенсорной психики.

Выше отмечалось, что на первоначальном уровне психической (животной) жизни *фаза фоновой активности* еще не связана с психикой и остается обусловленной допсихическими формами отражения. Поведение современных простейших подтверждает указанный вывод.

Способы передвижения простейших весьма разнообразны. Некоторые пассивно перемещаются вместе с толщей воды, в которой они находятся, есть простейшие, перемещающиеся реактивным способом. Амебы двигаются посредством перераспределения плотности протоплазмы, как бы «переливая» ее из одного участка тела в другой. Большинство же простейших передвигается с помощью жгутиков или ресничек, представляющих собой волосовидные плазматические выросты. Однако, как почеркивал К.Э. Фабри, независимо от перечисленных способов, движения простейших (кинезы) в основном определяются «непосредственным воздействием градиентов интенсивности биологически значимых внешних факторов», таких, как химический, температурный и т.п. С какими-либо психическими процессами локомоция (передвижение) простейших в фазе фоновой активности не связана.

Для простейших характерны два вида кинезов — ортокинез и клинокинез. При ортокинезе животные осуществляют поступательное движение с переменной скоростью, определяемой градиентом воздействующего внешнего фактора. При клинокинезе изменяется направление движения. Изменение направления движения совершается хаотично, так что животное «находит» наиболее благоприятный вектор движения после «проб и ошибок».

Кинезы носят ненаправленный характер и не обеспечивают подлинной ориентации. Ориентирующие процессы, вносящие адекватную коррекцию в хаотическое изменение характера движения, называются таксисами.

Таксисы простейших, как и их кинезы в целом, не связаны с проявлением психического. Показательна в этом отношении тенденция к движению вверх инфузории туфельки, не имеющей гравитационной чувствительности. Ориентация движения туфельки определяется действием содержимого пищеварительных вакуолей, которое давит на их нижнюю часть. Если над туфелькой, проглотившей порошок железа, поместить магнит, она начинает двигаться не вверх, а вниз: порошок давит не на нижние, а на верхние части вакуолей, что приводит к обратной ориентации движения.

Не связаны с проявлением психики и реакции простейших на температуру. К.Э. Фабри отмечает, что «здесь непосредственно необходимая для поддержания жизни энергия еще тождественна опосредствующей энергии, сигнализирующей о наличии жизненно необходимого компонента среды». Какие-либо специфические терморецепторы у простейших отсутствуют. К.Э. Фабри полагает, что реакции простейших на температуру сходны с биохимическими реакциями типа ферментативных процессов.

Собственно активная фаза жизнедеятельности простейших, связанная с зачаточными проявлениями психического, осуществляется в непосредственной близости от предмета потребности. По имеющимся данным, амеба реагирует на пищу с расстояния 20—30 мкм. Активно реагировать на предмет пищевой потребности способны и хищные инфузории. К собственно активной фазе деятельности простейших относятся и фобические реакции, проявляющиеся, например, у амеб и инфузорий. Так, при контакте с твердым предметом либо оказавшись в каких-то других неблагоприятных условиях туфелька прекращает движение и «съеживается», что обычно предшествует выделению стрекательных капсул.

Пластичность поведения — способность к индивидуальному изменению врожденного видотипичного поведения у простейших выражена весьма слабо. Она ограничивается наиболее примитивной формой — привыканием. В опытах немецкого ученого Ф. Брамштедта парамеции определенное время держались в сосуде треугольного или квадратного сечения, а затем перемещались в более крупный сосуд круглого сечения. В нем они продолжали сохранять привычное движение по траектории, повторяющей периметр прежнего сосуда (рис. 1.3).

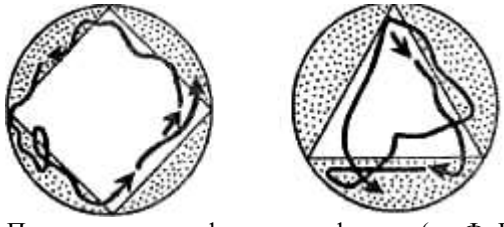


Рис. 1.3. Привыкание у инфузории туфельки (по Ф. Брамштедту)

§ 2. Сенсорный уровень

Сенсорный уровень развития психики связан с преобразованием первоначально недифференцированной чувствительности в дифференцированные ощущения. Как показал А.Н. Леонтьев, последние возникают при освоении животными организмами все более сложных и многообразных сред обитания.

Среди других психических процессов ощущения выделяются своей парадоксальной специфичностью. Л.М. Веккер отмечает, что, с одной стороны, ощущение формируется в пространстве нейрофизиологического субстрата и представляет собой упорядоченное множество состояний последнего, а с другой — дает «представление о свойствах объектов именно как собственных свойствах внеположенных по отношению к субъекту предметов».

Таким образом, характерной чертой ощущения является его двойственность, принадлежность одновременно и к физиологическим, и к психическим явлениям. В то же время уже в рамках психических процессов ощущения выступают как явления, по существу примыкающие к эмоциям. Не случайно понятия «ощущать» и «чувствовать» нередко взаимозаменяемы: способность ощущать называется чувствительностью, органы ощущений — органами чувств. Можно сказать о чувстве горечи во рту и об ощущении радости и т.д. Известно понятие «эмоционального тона ощущений» (В. Вундт, П.В. Симонов, В.К. Вилюнас). Все это позволяет говорить о размытости границы между ощущениями и эмоциональными явлениями.

Ощущение можно рассматривать как психофизиологический процесс, состоящий из двух начал: 1) «отпечатка» раздражителя, «упорядоченного множества состояний» нейрофизиологического субстрата и 2) эмоционального эквивалента, выступающего в виде «чувственного представления» (В. Вундт).

Независимо от того, является ли то или иное ощущение контактным, дистантным или обонятельным, оно, с одной стороны, — отпечаток, носитель непосредственной материальной связи субъекта с объектом; с другой стороны, как подчеркивает Л.М. Веккер, оно обладает «объектной специфичностью», которую вслед за В.К. Вилюнасом можно связать с вундтовскими слияниями «простых чувств». В то же время эмоциональное начало ощущения может рассматриваться не как его эмоциональный тон, а в качестве непосредственной составляющей. Согласно распространенным представлениям (У. Джемс, У. Мак-Дауголл, В.К. Вилюнас) в рефлекторных актах инстинктивного поведения между стимулом и реакцией возникает эмоция, которая и служит непосредственным побуждением к действию. Данную трактовку можно с полным основанием распространить и на ощущения, которые, как известно, являются целостными рефлекторными актами. В этом случае вундтовские «чувственные представления» отдельных специфических качеств раздражителей, появляющиеся при ощущениях, могут рассматриваться как первичные элементарные эмоции, возникающие в результате синтезирующего процесса в центральных и эфферентных звеньях соответствующих рефлексов.

Согласно В. Вундту, «простые чувства» образуют одно целое связное многообразие», которое может быть выражено в трех измерениях — возбуждение, напряжение и удовольствие, каждое из которых имеет как положительный, так и отрицательный вектор. В. Вундт приводит доводы, показывающие «непосредственное родство» чувственных тонов различных ощущений: «Нам кажется, что низкие тона соответствуют темным цветам и черному, высокие тона — светлым цветам и белому. Резкий звук, например звук трубы, и цвета из возбуждающего ряда — желтый и светло-красный -- соответствуют друг другу... Подобные же сравнения... делаем мы и тогда, когда различаем *теплый* и *холодный цвета,* или говорим: *«резкий звук»* и *«насыщенный цвет»* и т.д.».

Несомненная аналогия, даже взаимозаменяемость звуковых и цветовых ощущений хорошо показана В.Г. Короленко в повести «Слепой музыкант». К этому можно добавить такую же аналогию вкусовых и обонятельных, зрительных и осязательных ощущений и т.д. Как известно, слепоглухие от рождения люди тем не менее обладают целостной картиной мира, основанной на имеющихся у них других ощущениях. Все это свидетельствует о взаимозаменяемости ощущений, что обусловлено наличием в них наряду с физиологическим эмоционального начала.

Общая структура жизнедеятельности на сенсорном уровне может быть представлена следующим образом:

Актуализация потребности — фоновая (поисковая) активность — S-E-R — достижение предмета потребности.

S-E-R (стимул — эмоция — реакция) представляет собой рефлекторный акт ощущения с соответствующими эффекторными звеньями. Связь между потребностью и ее предметом усложняется, теперь она включает фоновую активность и целостный рефлекс, развившийся из простейшего «прарефлекса» предыдущего уровня. Меняется и характер фоновой активности. На данном уровне она определяется общей чувствительностью к тем свойствам среды, которые прежде обусловливали собственно активность. Прежняя собственно активная фаза становится фоновой активностью, ее составляющей. Центральной собственно активной фазой становится дифференцированное ощущение с дополнительными эффекторными звеньями.

Отражательный аспект связи субъекта с объектом имеет двойственный характер: с одной стороны, непосредственное взаимодействие с объектом (раздражители — рецепторы), а с другой -- психическое (эмоциональное) начало ощущения, появляющееся вследствие синтеза в центральном и эфферентном звеньях рефлекса. Результат отражения соответственно предстает, с одной стороны, как непосредственный «отпечаток» жизненно значимых свойств объекта в нейрофизиологическом субстрате (внутренний аспект), а с другой — как «чувственное представление» этих свойств (внешний аспект).

Отметим, что на сенсорном уровне связь субъекта с объектом, оставаясь непосредственной, значительно отличается от непосредственного взаимодействия со средой, характерного для предыдущего уровня. Эта связь в несравненно большей степени организуется психическим началом. Уже на уровне недифференцированной чувствительности можно констатировать обусловленность отражения биологической «смысловой связью» (А.Н. Леонтьев), в результате образования которой «соответствующая потребность... как бы «узнает себя» в данном предмете-раздражителе, конкретизируется в нем». На сенсорном уровне эта связь функционально оформляется как *целостный рефлекторный процесс, который можно рассматривать в качестве основного общеорганизующего начала жизнедеятельности данного этапа филогенеза.*

Между уровнем недифференцированной чувствительности и сенсорным уровнем — уровнем дифференцированных ощущений — лежит долгий путь эволюции. Отражением этого пути являются многие современные животные, находящиеся

на промежуточных уровнях развития. К ним относятся большинство кишечнополостных (в том числе гидры, медузы, некоторые актинии), низшие черви и ряд других беспозвоночных. Следует иметь в виду, что все ныне живущие животные в филогенетическом отношении представляют собой боковые ветви эволюционного развития, далеко не всегда совпадающие с выделенными уровнями психического отражения (рис. 1.4).

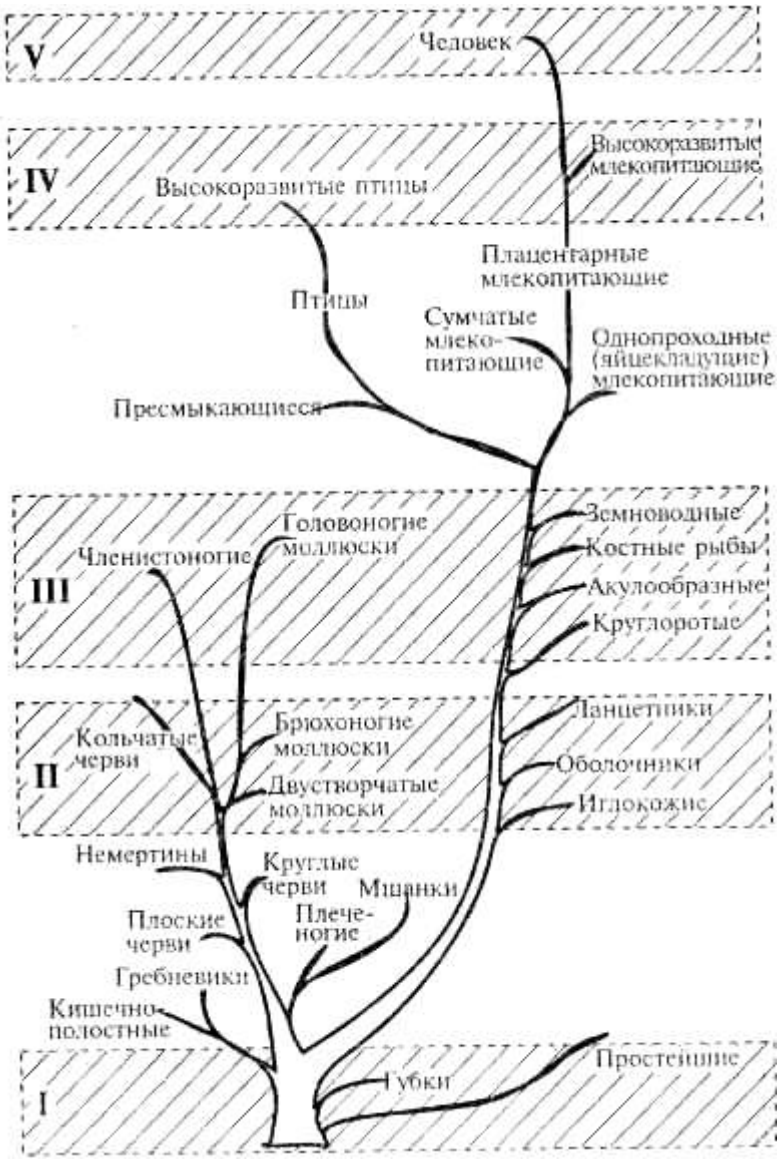


Рис. 1.4. Современные животные и уровни психического развития в филогенезе

Тем не менее большая группа низших беспозвоночных — высшие (кольчатые) черви, иглокожие, двустворчатые моллюски, брюхоногие моллюски (улитки) и многие другие в целом соответствуют сенсорному уровню психического. В наибольшей степени это относится к большинству видов кольчатых червей.

Двигательная активность кольчатых червей достаточно многообразна и сложна. Локомоция обеспечивается хорошо развитой мускулатурой, состоящей из так называемого кожно-мышечного мешка. Его внешний слой представлен кольцевыми волокнами, внутренний — продольными. При передвижении червь ритмично сокращает продольную и кольцевую мускулатуру, в результате чего попеременно вытягиваются и сокращаются отдельные сегменты.

У кольчатых червей впервые в эволюции появляются парные конечности — параподии. На каждом сегменте имеются парные выросты, обычно снабженные опорными щетинками. Специальные мышцы могут двигать их вперед или назад. Параподии также снабжены органами тактильной и химической чувствительности, имеющими вид щупалец. На головном конце параподии служат ротовыми органами. У многих кольчатых червей, в том числе у дождевого, параподии редуцированы до невидимых невооруженным глазом пучков щетинок, парно расположенных на каждом сегменте. Тем не менее в сочетании с сокращениями кожно-мышечного мешка они способствуют передвижению.

Органы чувствительности типичных представителей сенсорного уровня психики как морфологически, так и функционально дифференцированы слабо. К.Э. Фабри полагает, что первоначально они представляли собой рецепторные клетки с повышенной общей (нерасчлененной) чувствительностью. Согласно принятым представлениям, все органы чувств в филогенезе возникли на основе органов осязания. У наиболее примитивных животных способностью осязания обладают все клетки поверхности тела. Затем (уже у кишечнополостных) появляются скопления специализированных осязательных клеток — первичные органы осязания. Нередко они одновременно выполняют и обонятельную функцию. Морфологическая и функциональная слитность органов осязания и обоняния является характерной особенностью большинства представителей сенсорного уровня развития психики.

В то же время основная жизнедеятельность (добывание пиши) животных данного уровня осуществляется с использованием только одного из органов чувств — осязания, реже обоняния или зрения. Органы зрения у этих животных либо отсутствуют вовсе, либо представляют собой лишь органы светочувствительности, позволяющие отличать свет от тьмы и определять расположение источника света.

Жизнедеятельность большинства кольчатых червей состоит главным образом из врожденных стереотипных программ (заглатывание субстрата, содержащего пищевые компоненты, процеживание воды с мелкими животными и т.п.). Ее можно представить как постоянное повторение одного и того же рефлекторного акта ощущения (обычно осязательного), дополненного соответствующими эффек-торными звеньями (заглатывание, процеживание и т.д.). Легко видеть, что эта монотонная рефлекторная деятельность, практически лишенная ситуативности, является собственно активной фазой жизнедеятельности, отвечающей психическому отражению максимально возможного для данных животных уровня.

Фаза фоновой активности связана у большинства кольчатых червей с поиском субстрата, содержащего пищевые компоненты. В общем случае она не предполагает участия дифференцированных ощущений и, по всей вероятности, обычно осуществляется на основе недифференцированной или слабо дифференцированной чувствительности.

Отметим, что на данном уровне развития психики основная часть жизнедеятельности представлена фазой собственно активности, состоящей из однообразных рефлекторных актов. Необходимость в поисковой активности возникает эпизодически, а в ряде случаев (например, у кольчатых червей, проводящих весь свой жизненный цикл в иле, у дождевых червей в богатых перегноем почвах и т.д.) вообще может не возникать.

Пластичность поведения у животных сенсорного уровня развития психики выражена слабо. Как и для простейших, для них характерна самая примитивная форма пластичности поведения — привыкание. Врожденные реакции на те или иные раздражители, остающиеся без последствий, после многократных повторных воздействий прекращаются. Так, дождевой червь, реагирующий на внезапное уменьшение интенсивности освещения движениями бегства, через определенное количество повторений прекращает эти реакции.

Тем не менее уже на данном уровне появляются зачатки способности к ассоциативным связям, хотя последние формируются с трудом и в ограниченных пределах. В опытах Р. Иеркса дождевые черви помещались в Т-образный лабиринт, где в одном из двух возможных «ходов» получали электрический удар (рис. 1.5). Через 120—180 повторений они начинали постоянно выбирать безопасное направление. Улитки в аналогичных опытах приучались выбирать нужное направление через 60 повторений, запоминая правильное решение на 30 дней.

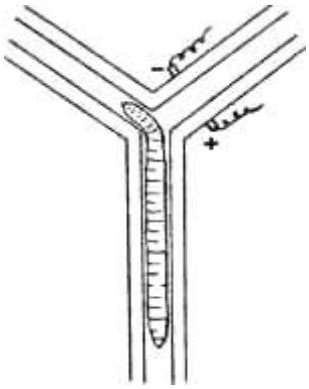


Рис. 1.5. Научение у дождевого червя (по К.Э. Фабри)

В экспериментах с червями было установлено также, что они способны научиться правильно ориентироваться в лабиринте даже без предварительно удаленных передних сегментов. Таким образом, каждый из сегментов в значительной степени автономно обеспечивает жизнедеятельность животных. Это свидетельствует о еще сравнительно малом влиянии начавшегося процесса цефализации (обособления головной части) на поведенческие акты. Тем не менее определенная роль передних сегментов все же несомненна: после разрезания дождевого червя пополам передняя половина зарывается в землю, совершая такие же координированные движения, как и целый червь, задняя же часть беспорядочно извивается.

§ 3. Перцептивный уровень

Следующий уровень развития психики — перцептивный. Он связан со способностью животных воспринимать целостные объекты и ситуации. Исследования «перцептогенеза» показали, что он представляет собой стадиальный процесс, включающий ряд промежуточных этапов между ощущением и восприятием целостного объекта (Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов). Можно полагать, что аналогичные переходные фазы характеризовали и процесс формирования перцепта в филогенезе. В обоих случаях эти переходные фазы тесно связаны с различной степенью проявления (в филогенезе — развития) ситуативного внимания.

Действительно, вряд ли можно сомневаться в том, что внимание является необходимым условием восприятия. Но что такое внимание, как не средство, с помощью которого субъект устанавливает связь с объектом?

Отметим, что уже ситуативное внимание, без которого невозможно восприятие, несет в себе элемент эмоциональности, пристрастности. Недаром в любовной лирике «обратить внимание» означает возможную начальную фазу эротических отношений. С проявлением эмоциональности связывал внимание Т. Рибо. Вышесказанное позволяет рассматривать ситуативное внимание как процесс, родственный предметному чувству, как простейшее, элементарное проявление последнего.

Перцептивному уровню развития психики свойственна инстинктивная, обычно состоящая из ряда взаимосвязанных рефлекторных актов деятельность, обусловленная «ключевыми раздражителями». Однако для ее осуществления на данном уровне развития жизнедеятельности необходимо наличие внимания — психического процесса, связывающего субъекта с целостно отражаемыми объектами и ситуациями.

Механизм возникновения внимания можно представить следующим образом. В состоянии актуализации потребности, обусловливающем поисковую активность, увеличивается деятельность сенсорики фонового отражения, что повышает интенсивность «чувственных представлений» свойств объектов за счет увеличения количества участвующих в них «эмоциональных слияний» (В. Вундт). Эта повышенная интенсивность слияния «простых чувств» создает начальную фоновую фазу внимания. Выявление в процессе направляемой фоновым вниманием поисковой активности ключевых раздражителей вызывает фиксацию на объекте. Последняя приводит к дальнейшему резкому повышению деятельности сенсорного отражения, связанной с ней интенсивности «чувственного представления» образа объекта и возникновению собственно внимания и собственно перцептивной фазы отражения.

Переход от сенсорного уровня психического отражения к перцептивному, с одной стороны, является дальнейшим развитием сенсорики — резким повышением числа совокупных ощущений и соответственно сливающихся в «чувственном представлении» «простых чувств», а с другой — диалектическим скачком, вследствие которого становится возможным восприятие целостного объекта.

Таким образом, внимание возникает как психический процесс, осуществляющий объектную фиксацию при восприятии. Помимо собственно фиксации на объекте, оно включает эмоциональную составляющую — эмоцию ощущения ключевого раздражителя, обеспечивающую энергетику процесса внимания и инициирующую соответствующий рефлекторный акт инстинктивного поведения.

В свете изложенного процесс восприятия на перцептивном уровне развития психики можно представить как целостное интегральное ощущение объекта, в котором связь с объектом вместо непосредственного «отпечатка» отдельного свойства выступает как объектная фиксация, осуществляемая вниманием, а эмоциональная составляющая — как «чувственное представление» не отдельного свойства, а целостного образа объекта.

Еще раз подчеркнем, что на данном этапе развития, характеризующемся, в частности, сравнительно ограниченным уровнем энергетики, восприятие связано с центральным собственно активным звеном деятельности. Оно возникает только в рамках тех рефлекторных актов, из которых слагается инстинктивное поведение. Эти рефлексы выступают и как целостные ощущения объектов, на которые они направлены. Восприятие становится возможным лишь на пике эмоциональных всплесков, вызванных ключевыми раздражителями и обусловливающих внимание.

Итак, подобно тому, как на сенсорном уровне центральным звеном жизнедеятельности является рефлекторный акт ощущения, так на перцептивном — рефлекторный акт инстинкта, основная часть которого представлена перцептом. Синтезируемое в этом рефлексе «эмоциональное слияние» («чувственное представление» целостного образа объекта) является непосредственным побуждением к реализации соответствующих эффекторных звеньев, аналогично тому как на сенсорном уровне им является эмоциональный момент ощущения. Но если на сенсорном уровне рефлекторный акт ощущения предстает основой самостоятельной единицы жизнедеятельности, то его аналог на перцептивном уровне обычно является основой одного из звеньев в цепи взаимосвязанных различных по содержанию рефлекторных актов, объединенных общим «биологическим смыслом» и направляемых вниманием. Структура жизнедеятельности на перцептивном уровне принимает следующий вид:

Актуализация потребности — поисковая активность на уровне сенсорной психики — инстинктивное поведение, инициируемое обнаруженным ключевым раздражителем, — достижение предмета потребности.

Как видно, она аналогична структуре предыдущего уровня, однако ее внутреннее строение меняется. То, что на сенсорном уровне было собственно активностью, теперь составляет фоновую (поисковую) фазу деятельности. Собственно активностью, центральной частью деятельности становится инстинктивное поведение, обычно состоящее из ряда взаимосвязанных рефлекторных актов, каждый из которых включает в себя перцепт и дополнительные эффекторные звенья. Отражательная сторона связи субъекта с предметом потребности в целом предстает как последовательный процесс, включающий в себя все осуществляющиеся в ходе инстинктивного поведения перцепты, т.е. ситуативные проявления внимания и «чувственные представления» соответствующих объектов и ситуаций. Можно полагать, что ситуативные проявления внимания, в основе которых, как отмечалось, лежат эмоции, вызываемые ключевыми раздражителями, при этом объединяются подобно последовательному слиянию чувств, описанному В. Вундтом. Этот единый процесс внимания контролирует деятельность на всем протяжении инстинктивного поведения.

Таким образом, если на сенсорном уровне отражательный аспект связи субъекта с объектом имеет двойственный характер, то на перцептивном эта сторона связи в целом осуществляется под общим контролем психического. Совокупность непосредственных материальных взаимодействий с отдельными раздражителями сливается в объектную фиксацию (материальную основу перцепта) только при участии внимания.

Результат отражения, как и на предыдущем уровне, выступает в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Но если на сенсорном уровне внутренний аспект представляет собой непосредственный «отпечаток» свойств объекта в нейрофизиологическом субстрате, то на перцептивном его аналог — объектная фиксация, обусловленная вниманием, — является уже психофизиологическим процессом. Внешний аспект результата отражения представляет собой «чувственное представление» уже не отдельного свойства, а целостного объекта. Обусловленное вниманием, оно становится психическим процессом более высокого порядка.

На перцептивном уровне психики получает свое дальнейшее развитие биологическая «смысловая связь». Она проявляется уже в виде сложных программ инстинктивного поведения, направляемого последовательным ситуативным вниманием. *Инстинктивное поведение является общеорганизующим началом жизнедеятельности на данном уровне развития психики.*

Несмотря на перцептивный характер психического отражения, рассматриваемый уровень развития не предполагает наличия образной памяти. Последняя может появиться лишь при функционировании перцептивного отражения на стадии поисковой (фоновой) активности.

На уровне перцептивной психики находятся три группы животных: членистоногие (насекомые, ракообразные, паукообразные и др.), головоногие моллюски и большинство низших позвоночных (круглоротые, рыбы, земноводные). По выражению К.Э. Фабри, эти группы представляют в мире животных три вершины эволюции, достигшие разными путями уровня перцептивной психики (см. рис. 1.4). Но если для головоногих моллюсков и членистоногих этот уровень оказался конечным, то эволюция позвоночных пошла значительно дальше.

Животные, отвечающие уровню перцептивной психики, представлены огромным числом видов, обитающих во всех средах и в самых различных условиях и поэтому отличающихся бесконечным многообразием морфологии, размеров и характера жизнедеятельности. Тем не менее благодаря самой принадлежности к одному уровню развития психики особенности их жизнедеятельности, органов чувств и организации двигательного аппарата имеют общие характерные черты.

Прежде всего у всех животных данного уровня жизнедеятельность связана с активным передвижением и отчасти манипуляционными действиями. Несмотря на самое различное устройство, двигательный аппарат во всех случаях характеризуется сложным и высокодифференцированным строением. Например, у насекомых, помимо крыльевой мускулатуры имеются мышцы, ведующие движениями туловища, конечностей в целом, отдельных членов конечностей.

Характерной чертой животных данного уровня является наличие разнообразных, хорошо развитых органов чувств. В первую очередь это относится к органам зрения, во многом определяющим возможность перцепта, целостного восприятия объектов и ситуаций. Развитыми, сложно устроенными глазами обладают все представители уровня перцептивной психики: членистоногие (особенно насекомые), головоногие моллюски и низшие позвоночные. Другими важными для жизнедеятельности животных перцептивного уровня органами являются органы обоняния и вкуса, слуха и органы осязания.

Фаза поисковой активности осуществляется здесь, как было показано выше, на уровне сенсорики. Благодаря высокому развитию дифференцированных сенсорных функций эти животные характеризуются активным поиском положительных раздражителей. Пространственная ориентация часто осуществляется посредством высших таксисов. При воздействии на животное двух источников раздражения (например, света) движение происходит по равнодействующей, получаемой от выравнивания возбуждения в симметрично расположенных рецепторах. Животное может фиксироваться на одном из источников раздражения и двигаться по направлению к нему. Движение может осуществляться под углом к источнику раздражения (например, по световому компасу, как у перелетных птиц).

В отличие от сенсорного уровня, на котором фаза поисковой активности занимает подчиненное положение, а иногда практически отсутствует, на уровне перцептивной психики ее роль исключительно велика. Это связано с резким усложнением условий обитания и жизнедеятельности и, соответственно, с необходимостью активного поиска пищевых объектов.

Собственно активная фаза, как было показано выше, представлена на данном уровне сложными, обычно состоящими из ряда звеньев программами инстинктивного поведения, внутри которых и проявляется способность животных к целостному восприятию объектов и ситуаций. Вот как описывает постройку норки роющей осой церцерис Ж.А. Фабр:

«...Церцерис (бугорчатой) нужна отвесная поверхность откосов на краю дороги, склоны оврагов и канав, промытых дождем, среди песчаных мест. Благодаря... (этому) она избегает большей части опасностей, которые могли бы угрожать ее галерее... Осе, однако, еще недостаточно, выбрать для устройства жилья отвесный склон. Она принимает и другие предосторожности для защиты от дождей... Если какая-нибудь пластинка песчаника выдается в виде карниза, если в почве встречается естественное углубление величиною в кулак, то насекомое пользуется данным навесом или этим углублением для устройства под ним своей галереи, прибавляя таким образом, естественные сени к своей постройке».

Проявляя способность к разнообразным действиям внутри каждого отдельного звена инстинктивного поведения, животные данного уровня теряют возможность воспринимать целостные предметы и ситуации, если нарушается генетически закрепленная программа, основанная на инициировании звеньев соответствующими ключевыми раздражителями. Еще раз обратимся к наблюдениям Ж.А. Фабра.

Роющая оса бембекс при вскармливании мухами личинки всегда безошибочно находит свою норку, опускаясь при возвращении точно к засыпанному ею перед отлетом входу и раскапывая его. В одном из опытов Ж.А. Фабр после отлета насекомого вскрыл норку с находящейся там личинкой по всей ее длине. Прилетевшая оса «...не изменяет... своего поведения. Она садится на том месте, где был вход. Там она роется, разметает песок, туда возвращается после коротких попыток отойти на несколько сантиметров в сторону.

Мать не обращает на личинку никакого внимания: для нее все равно, что личинка, что камешек, что комочек песка. Этой нежной матери, выбивающейся из сил, чтобы прийти к колыбельке своего питомца, сейчас нужна входная дверь — привычная дверь — и ничего больше. А между тем путь свободен... а на ее глазах корчится личинка, конечная цель ее забот. После долгих колебаний мать входит, наконец, в канавку — остаток ее галереи. Она идет вперед, потом назад, потом опять вперед, небрежно разметая песок то тут, то там. Вот мать очутилась рядом со своей личинкой... Нет! Бембекс совсем не узнает личинки, он шагает по ней, топчет ее ногами...

Исследовав дно галереи, бамбекс возвращается к порогу, где снова принимается за бесплодные поиски, личинка же продолжает корчиться там, куда ее отбросили толчки матери. Она погибнет без всякой помощи со стороны матери, которая не узнает ее потому, что не нашла привычного входа».

Эти наблюдения показывают главные особенности инстинктивного поведения данного уровня — жесткую последовательность отдельных звеньев и необходимость инициирования каждого из них своим собственным ключевым раздражителем. При обычном ходе вещей прилетевшая с добычей оса оставляет муху у входа в норку, раскапывает его, а затем подтаскивает ее к личинке. Из опыта Ж.А. Фабра следует, что ключевой раздражитель последнего звена связан с предыдущим — раскапыванием входа, являясь, по всей вероятности, каким-нибудь осязательным ощущением.

При отсутствии ключевого раздражителя, запускающего перцептивный процесс, программа данного звена не может быть выполнена. Так как оса не обрела способности к восприятию целостных предметов, она в буквальном смысле слова не видит личинку.

Таким образом, несмотря на сложность и разнообразие содержания врожденных программ жизнедеятельности перцептивного уровня, им свойственна жесткая, фиксированная последовательность звеньев инстинктивного поведения. Внутри

же каждого звена, находясь на вершине возможностей своей психики, животное проявляет гибкость и пластичность, способность действовать различным образом в зависимости от возникающих обстоятельств.
Пластичность поведения у животных перцептивного уровня развита несравненно выше, чем у представителей предыдущего. Они способны к приобретению индивидуального опыта и индивидуальному научению. Ассоциативные связи устанавливаются у них намного быстрее и закрепляются намного дольше, чем у животных сенсорного уровня психики. Появляется способность к приобретению устойчивых условных рефлексов.
Однако эта способность ограничена в основном функциональными сферами, типичными для жизнедеятельности конкретных видов. Вне этих сфер способность к научению обычно не проявляется. Таким образом, научение на перцептивном уровне развития занимает подчиненное положение. Основу жизнедеятельности составляют врожденные программы. Именно они определяют ее основное содержание, главную надситуативную линию.
Еще одно отличие от предыдущего уровня связано с появлением ситуативности. Если на уровне сенсорной психики жизнедеятельность характеризуется монотонностью, практическим отсутствием ситуативности, то здесь ситуация приобретает важную роль.
В ситуативных звеньях инстинктивного поведения проявляется способность к целостному восприятию, к перцепту, в них же животное способно к гибкому и пластичному поведению, к использованию индивидуального опыта. Ситуативность, роль ситуации — наряду с определяющим их перцептом — можно считать главным филогенетическим завоеванием данного уровня.

§ 4. Уровень психики высокоразвитых животных

Уровень психики высокоразвитых животных связан с начальным уровнем развития интуитивных процессов. Интуиция обычно трактуется как «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения», или как соответствующий процесс — как «одна из форм неосознанного отражения», «неосознаваемая деятельность мышления по переработке и обобщению ранее и актуально приобретенной информации». Характерными особенностями интуитивных процессов помимо *неосознанности* являются *непосредственность* и *внезапность.* Особенности интуиции связываются с подключением к процессам мышления огромного резервного блока информации, хранящейся в сфере бессознательного (в том числе информации генетической и воспринятой неосознанно), а также с мгновенной скоростью ее переработки.
Таким образом, интуитивные процессы связаны с функционированием психического в особом режиме, когда используются резервные возможности психики. Очевидно, что этот особый режим обусловлен особой жизненной значимостью предмета потребности. Например, так называемая женская интуиция проявляется в случаях, так или иначе связанных с повышенной ответственностью за продолжение рода -«чувство» опасности, грозящей детям, «чувство» измены мужа и т.п. Аналогичным образом человек, осознающий риск чего-либо нежелательного, нередко «чувствует» момент и источник этого события. С другой стороны, при острой необходимости добиться чего-либо нередко проявляется «чутье» на реальную возможность и пути достижения желаемого.
Сопоставляя интуитивное знание с психическими явлениями предыдущих уровней развития, можно заключить, что оно в структуре психического представляет собой не что иное, как внешний аспект результата отражения. Выше было показано, что на перцептивном уровне развития психики внешний аспект результата отражения является «чувственным представлением» целостного объекта. На рассматриваемом уровне к сенсорному перцепту добавляется непосредственное (интуитивное) знание сопутствующих жизненно значимой стороне объекта обстоятельств.
Интуитивное знание во многом является аналогом перцептивного образа предыдущего уровня, но имеет ряд принципиальных отличий. Оно связано с надситуативными психическими процессами, с долговременной памятью, образным воображением и соответственно с опорой на прошлый опыт. Если на предыдущем уровне развития перцепт, целостный многомодальный образ объекта, возможен лишь в ситуациях, внутри отдельных звеньев инстинктивного поведения, то интуитивное знание — надситуативное образование, проявляющееся в том числе посредством воображения.
Как и результаты отражения предыдущих уровней, интуитивное знание выступает именно как *непосредственное* «чувственное представление». Но если на сенсорном уровне эта непосредственность связана с непосредственным «отпечатком» воздействующего раздражителя в нейрофизиологическом субстрате (т.е. фактором чисто физиологическим), а на перцептивном — с объектной фиксацией, с процессом психофизиологическим, направляемым вниманием, то на данном уровне к этому добавляется учет связей, сопутствующих значимой стороне объекта, т.е. определенный начальный уровень мышления.
На предыдущем уровне развития общеорганизующим началом жизнедеятельности являлись программы инстинктивного поведения, направляемые процессом сукцессивно-ситуативного внимания. На рассматриваемом уровне роль общеорганизующего начала выполняют *предметные чувства* — надситуативные эмоциональные явления, направленные на потребностно значимые стороны соответствующих объектов (предметов потребностей), т.е. надситуативные мотивационные отношения в их внутреннем (эмоциональном) аспекте. С ними и связаны интуитивные процессы. Предметные чувства выполняют роль активизаторов восприятия по соответствующему направлению, позволяют высветить потребностно значимую сторону объекта. Они создают тот особый режим функционирования психики, при котором проявляются ее резервные возможности. Напомним, что на предыдущем перцептивном уровне особый режим функционирования психики, обеспечивающий в собственно активной фазе деятельности способность к перцепту, инициируется эмоциональным началом сенсорных ключевых раздражителей.
Избирательный характер интуитивных проявлений («высвечивается» та или иная потребностно значимая сторона объекта) позволяет назвать данный уровень развития психики *интуитивно-избирательным.* Он наблюдается в филогенезе у некоторых высших животных (млекопитающих и птиц). Необходимыми условиями этого уровня развития являются память, воображение и элементарные формы мышления, что предполагает наличие относительно развитой апперцепции — влияния на восприятие и соответствующее ему поведение предыдущего опыта. Кроме того, интуитивно-избирательное отражение, связанное с предметными чувствами, предполагает и наличие их рефлексии (осознания).

В структуре предметного чувства важное место занимает внимание. Предметное чувство можно представить как единство эмоционального начала и внимания (фиксационного начала), причем интенсивность первого определяет силу второго. При переходе от ситуативного внимания к предметному чувству происходит инверсия ролей: эмоциональное начало становится ведущим в этом двуединстве. Можно сказать, что если на перцептивном уровне эмоция необходима для объектной фиксации, для внимания и функционально подчинена именно связи с объектом, то в предметном чувстве, наоборот, собственно связь функционально подчинена эмоциональному началу, выступающему уже в главной роли. Возможность указанной инверсии связана с резким повышением интенсивности эмоциональной составляющей предметного чувства в сравнении с эмоциональным началом ситуативного внимания. В филогенезе это обусловлено прогрессивным развитием энергетики психического.

С повышением уровня развития животных резко возрастает количество нейронов их нервных аппаратов, количество синаптических связей и соответственно повышается энергетика психики, которая во многом определяет уровень жизнедеятельности. Очевидно, что от общего количества нейронов и уровня их структурной организации зависит интенсивность генерируемых в рефлекторной деятельности вундтовских эмоциональных слияний. И если монотонная жизнедеятельность дождевого червя обеспечивается функционированием десятков нейронов, а сложное инстинктивное поведение осы, контролируемое сукцессивно-ситуативным вниманием, — сотен нервных клеток, то энергетика психики высокоразвитых животных и человека неизмеримо повышается (нервная система человека насчитывает около 50 млрд нейронов).

Структура жизнедеятельности на рассматриваемом уровне по своей внешней форме во многом аналогична той, что наблюдалась на предыдущем перцептивном уровне, но имеет несравненно более гибкое и пластичное выражение. Если на перцептивном уровне мы имеем цепь отдельных, субъективно не связанных рефлекторных актов, объединенных общим «биологическим смыслом» и направляемых слитным процессом сукцессивно-ситуативного внимания, то на данном уровне направляющим началом являются устойчивые надситуативные мотивы (предметные чувства), сопровождаемые множеством производных ситуативных эмоциональных явлений. Как видно, в обоих случаях выделяются ситуативные звенья, объединенные общенаправляющим началом. В то же время как структура деятельности в целом, так и содержание отдельных ее звеньев принципиально отличаются.

Прежде всего, в структуре инстинктивного поведения внимание в большей степени выполняет объединяющие функции, как бы следуя за независимыми в своем основном содержании отдельными звеньями инстинкта. Направляющая же роль внимания проявляется в «инструментальном» оформлении деятельности.

Предметное чувство, напротив, является началом, определяющим общее содержание и общую направленность деятельности (то, что ранее определялось эволюционно выработанными врожденными программами), а производные эмоциональные явления несут как бы инструментально-опосредствующую функцию. Причиной этой инверсии ролей является рефлексия, позволяющая в любой ситуации, имеющей то или иное отношение к предметному чувству, «держать в уме» предмет потребности. Содержание отдельных звеньев деятельности в связи *с* этим отличается неизмеримо большей гибкостью, пластичностью и приспособляемостью к конкретным условиям и ситуациям, а также неизмеримо большим разнообразием.

Поисковая активность при интуитивно-избирательном отражении осуществляется на предшествующем перцептивном уровне. Соответственно в качестве «ключевого» воздействия выступает перцептивный образ (предмета потребности) или соответствующий образ воображения. Эмоциональное слияние «чувственного представления» перцептивного образа (или образа воображения) предмета потребности и всех сопутствующих его значимой стороне обстоятельств является эмоциональным началом предметного чувства, т.е. внутренней эмоциональной стороной мотива. Аналогом же объектной фиксации предыдущего уровня при осуществлении отдельного звена жизнедеятельности выступает другое начало предметного чувства, внимание, фиксирующее не только объекты на сенсорном уровне, но и всю совокупность сопутствующих потребностно значимой стороне объекта обстоятельств.

Таким образом, ситуативное звено собственно активной фазы деятельности по своей общей структуре представляет собой (при несравненно более высоких гибкости, пластичности и разнообразии содержания) аналог рефлекторного звена инстинктивного поведения. Оно включает в себя восприятие (более высокого, чем при инстинктивном поведении, уровня, для которого перцепт является инициирующим «ключевым» воздействием), сопровождающееся дополнительными эффекторными процессами.

Как отмечалось, жизнедеятельность рассматриваемого уровня имеет надситуативный характер, что обеспечивается рефлексией направляющих ее надситуативных мотивов (предметных чувств). Именно рефлексия предметного чувства дает широкие возможности опоры на прошлый опыт как в каждом ситуативном звене соответствующей деятельности, так и в надситуативном плане, благодаря чему и появляется большое разнообразие самих звеньев. Не будь рефлексии надситуативного предметного чувства, индивидуальный опыт ограничивался бы только рамками ситуативных звеньев, причем лишь в отдельных узкофункциональных проявлениях (см. § 3 настоящей главы).

Надситуативный характер жизнедеятельности рассматриваемого уровня обусловливает и надситуативный результат психического отражения. Его внешней стороной является, как было показано выше, интуитивное знание — учет потребностно значимых связей (обстоятельств), сопутствующих объекту. Интуитивное знание расширяется и углубляется соответственно обогащению индивидуального опыта, способствуя все более успешному выполнению ситуативных звеньев деятельности и расширению круга последних.

Внутренний аспект результата отражения, как отмечалось, связан с вниманием. В свою очередь, возможность внимания фиксировать как можно большее количество потребностно значимых связей определяется интенсивностью эмоционального начала предметного чувства. Напомним, что фиксационное и эмоциональное начала в предметном чувстве неразрывно слиты, а внимания в чистом виде (вне эмоциональных или эквивалентных им волевых процессов) вообще не существует. В связи с этим внутренний аспект результата отражения следует связать с предметным чувством в целом, а именно с его рефлексией.

Итак, ведущим, стержневым образованием психики рассматриваемого уровня являются предметные чувства, связанные с устойчивыми мотивами. Они соответствуют ведущим эмоциям, сопровождаемым производными (в том числе

ситуативными) эмоциональными явлениями. Но одновременно они выступают как стержневые образования именно психики в целом, как программы жизнедеятельности, несравнимо более гибкие и пластичные, чем инстинктивные программы предыдущего уровня развития. Они объединяют вокруг себя все другие психические процессы.
Результатом психического отражения данного уровня впервые в филогенезе становится *знание,* имеющее внутреннюю (определяемую рефлексией предметного чувства) и внешнюю (определяемую интуицией) стороны. Это знание, разумеется, не имеет понятийного сопровождения, наследуя непосредственность результата отражения предыдущего уровня. Принципиальным же отличием от последнего является надситуативность этого знания, возможность использования в самых различных обстоятельствах.
Уровня интуитивно-избирательного психического отражения достигли две ветви эволюции позвоночных: высокоразвитые млекопитающие и высокоразвитые птицы. Все ныне живущие пресмыкающиеся, подавляющее большинство видов птиц и млекопитающих находятся между перцептивным и интуитивно-избирательным уровнями отражения (см. рис. 1.4). Среди птиц этому уровню отвечают врановые, попугаи, гуси, лебеди; среди млекопитающих -большинство приматов (антропоиды находятся несколько выше), собаки, кошки, еноты и некоторые другие.
Особенности психического отражения на рассматриваемом уровне хорошо видны на простом примере интуитивно-избирательного отражения лисицы волком и зайцем. Различная позиция в системе биоценоза обусловливает совершенно различный характер пристрастного отношения каждого из них к одному и тому же объекту и соответственно высвечивание совершенно различных аспектов последнего.
Выход высокоразвитых млекопитающих и птиц на уровень интуитивно-избирательного отражения стал возможен благодаря развитию психических функций, прежде всего образных представлений и образной памяти, определивших появление устойчивых психических образований — надситуативных предметных чувств.
Наличие у высокоразвитых животных образных представлений и образной памяти доказано многочисленными экспериментами. Например, если на глазах у обезьяны спрятать банан, который затем незаметно для нее подменить менее желанной пищей, то, обнаружив при обследовании места, где он был спрятан, подмену, обезьяна некоторое время с визгом продолжает поиски. Напомним, что развитие памяти животных предыдущего уровня отражения ограничивается узнаванием, причем в строго фиксированных ситуациях — звеньях инстинктивного поведения.
Способность к перцепту за рамками ситуативности, развитие образной памяти и образных представлений, анализа и обобщения, других психических процессов и обусловили появление предметных чувств. Последние стали об-щеорганизующим началом жизнедеятельности. Обратимся к наблюдениям К. Лоренца:
«Мой друг доктор Крамер... заслужил скверную репутацию среди ворон, живших по соседству с его поместьем, из-за того, что постоянно появлялся перед ними с ручной вороной, сидевшей у него на плече... Вороны, очевидно, считали, что ручная птица, восседающая на плече человека, «поймана недругом»... Вскоре мой друг уже был известен всем воронам в округе, и их враждебная бранящаяся стая подолгу преследовала его, независимо от того, была ли с ним его ручная ворона или нет. Птицы узнавали его даже в другой одежде... Врановые четко отличают охотника от «безвредного» путника; человека, которого вороны однажды или дважды видели со своей мертвой подругой в руке, они никогда не забудут и всегда смогут узнать, будь он даже и без ружья».
Такую же определяющую роль, как и при избегании опасности, имеют предметные чувства и в других аспектах жизнедеятельности, в частности в добывании пищи. Например, при охоте на различных животных соответствующие предметные чувства определяют способность учитывать все факторы, связанные с возможностью добыть пищевой объект, действовать сообразно развитию ситуации и индивидуальному опыту.
Ярким примером проявления предметных чувств у высокоразвитых животных являются случаи их привязанности к человеку, известные каждому из нас из собственного опыта или из литературы. Нередки также случаи привязанности этих животных друг к другу. К. Лоренц, описывая сложные брачные отношения галок, отмечает постоянство и преданность супругов друг другу. «...Галки заключают помолвку на первом году жизни, а в брак вступают на втором, так что их супружеский союз существует длительное время... Но и спустя много лет самец продолжает кормить свою самочку все с той же трогательной заботой и обращается с ней с теми же низкими любовными нотками...» Такая же сильная привязанность супругов друг к другу наблюдается и у серых гусей. К. Лоренц отмечает, что «они никогда не женятся и не выходят замуж вторично».
Один из авторов наблюдал заботливое отношение к подруге (соседской кошке) своего кота Брюса, который приводил ее к собственной кормушке с рыбой или мясом и призывным мурлыканьем приглашал к еде. Аналогичное поведение известно и у собак.
О наличии у животных рассматриваемого уровня отражения развитых предметных чувств свидетельствует и их выраженная индивидуализация. Еще раз обратимся к наблюдениям К. Лоренца:
«Индивидуальные различия между живыми существами прямо пропорциональны их психическому развитию — две рыбы одного вида практически одинаковы во всех своих действиях и реакциях, но человек, хорошо знакомый с поведением золотистых хомячков или галок, замечает явные различия между отдельными особями. А две серые вороны или два серых гуся — это нередко совсем разные индивиды».
Много замечательных описаний высокоразвитых животных, показывающих их индивидуальность, мы находим у Дж. Даррела. Вот его характеристика двух тигров, матери и сына, с которыми он общался, работая в юности в зоопарке:
«Поль был у нас самый крупный и красивый тигр. Ленивые, пластичные движения, кроткий нрав — никогда не скажешь, что Рани его мать. Огромные лапы-подушечки Поля ступали бесшумно и неторопливо, его родительница тоже двигалась бесшумно, но быстро, порывисто, нервно, навевая удручающие мысли о ее способности застигнуть тебя врасплох. Уверен, большую часть своего досуга она тратила на то, чтобы измыслить безошибочный способ расправиться с нами. Свирепость характера Рани явственно выражалась в ее зеленых немигающих глазах. Поль с достоинством и великой кротостью брал мясо у меня из рук, его мать хватала пищу жадно — не ровен час зазеваешься, и руку прихватит заодно. Когда я кормил Поля, мне казалось, что он отвергнет мою руку, даже если ее сунуть ему в пасть...

Во время наших утренних бесед Поль вел себя так благодушно, что мне стоило немало труда помнить, сколь опасным он может быть при желании. Упрется могучей головой в прутья клетки, чтобы я почесал ему уши, и громко мурлычет, напоминая скорее огромного домашнего кота, чем живущего в нашем представлении кровожадного тигра. Он принимал мои подношения с царственной снисходительностью, после чего ложился и вылизывал лапы, а я, сидя на корточках, восхищенно любовался им».

Принципиальные различия в жизнедеятельности характеризуемых животных и представителей перцептивного уровня развития психики хорошо выразил П. Тейяр де Шарден: «Если покрытое шерстью четвероногое кажется нам по сравнению с муравьем таким «одушевленным», таким действительно живым, то причина тут не только в том, что мы находимся с ним в зоологическом родстве. Сколько гибкости в поведении кошки, собаки, дельфина! Сколько неожиданного! Сколько избытка жизни и любопытства! Здесь инстинкт не узко направлен и парализован одной функцией, как у паука или пчелы. Индивидуально и социально он остается гибким... В отличие от насекомого млекопитающее - уже более не просто раб той филы, к которой оно принадлежит. У него начинают проступать «наметки» свободы, проблеск личности».

Фаза поисковой активности, как было показано, сопряжена у высокоразвитых млекопитающих и птиц с перцептивным отражением, проявляющимся у животных предыдущего уровня развития лишь в собственно активной фазе. Способность к целостному восприятию предметов в фазе поисковой активности определяет, в частности, большую роль в ориентации животных процессов, связанных с индивидуальным запоминанием объектов местности. Способностью к целостному восприятию предметов определяется и характер инициации собственно активной фазы деятельности.

Так, волк или лисица могут охотиться на различных животных, получая о них первичную информацию обычно по следам или запаху, либо по тому и другому одновременно. Однако переход к собственно активной фазе деятельности (выполнению тех или иных действий по их поимке) связан с образным представлением (образом воображения) самого животного, например мыши или зайца, ибо охотник сообразуется при этом с повадками и прочими особенностями именно того животного, следы и запах которого обнаружил.

Собственно активная фаза деятельности животных данного уровня отражения, организуемая тем или иным устойчивым мотивом (соответствующим предметным чувством), состоит из разных звеньев. Рассмотрим ее на примере поведения живущего у одного из авторов кота Тихона.

В поисковой фазе Тихон следует видотипичному поведению: «караулит мышь» — дверцу холодильника (когда знает, что там лежит рыба, печенка или мясо) либо дверцу тумбочки, где спрятана коробка с «Вискас». Еще раз отметим связь этой фазы не с сенсорикой, а с образом воображения: у кошек вообще слабое обоняние, Тихон же после перенесенной в детстве болезни почти потерял его.

Действия (варианты ситуативных звеньев) собственно активной фазы деятельности у обитающего в городской квартире кота замыкаются на хозяев. У Тихона их пять.

1. Непрерывное требовательно просящее (со смещением акцента в ту или иную сторону) мяуканье с обхватыванием ноги открывшего дверцу холодильника (тумбочки) хозяина или хозяйки, иногда с выпусканием когтей.
2. Если не срабатывает первый вариант либо стерегущуюся дверцу долго не открывают, кот начинает демонстрировать хозяину (хозяйке) свои дружеские чувства: громко мурлыкая, трется боком о ногу или щечкой о тапок, иногда лижет ногу или тапок.
3. Если не помогает и это, Тихон ложится на бок или спину и начинает демонстрировать разнообразные позы. Зная, что его любят и ценят его красоту и грацию, он изящно выгибает дугой спину, картинно откидывает хвост, попеременно вытягивает в разные стороны каждую из четырех лап.
4. Как правило, Тихон добивается своего с помощью одного из трех первых действий. Если же по какой-то причине этого не происходит, он направляется к стоящему за тумбой венику и начинает грызть его веточки. При этом он поминутно с укором оглядывается на хозяев, явно недоумевая, как они, черствые и бездушные люди, могли заставить такого замечательного кота есть веник с риском для его здоровья, а может быть, и жизни.
5. Изредка, когда бывает особенно обижен на хозяев (обычно если у него отберут веник и не дадут еды), Тихон прибегает еще к одному варианту: садится возле входной двери и всем своим горестным видом показывает, что, как только она откроется, он навсегда уйдет из дома и скорее всего пропадет. Если дверь открывается, он очень медленно выходит и застывает на месте, оставив, на всякий случай, хвост на пороге. Этот вариант появился после неудачной вылазки Тихона на улицу, когда он не сумел найти обратную дорогу и провел ночь в подъезде. Утром он с отчаянным воплем бросился на зов, но хорошо запомнил, как были взволнованы члены семьи его исчезновением.

В связи с изложенным отметим два момента.

Во-первых, действия животного представляют собой навыки, сформировавшиеся в результате индивидуального опыта. Два последних варианта вообще не содержат элементов видотипичного поведения, в трех первых последние присутствуют в качестве инструментального оформления (мяуканье, хватание лапами с выпусканием когтей, мурлыканье, выгибание спины и др.).

Во-вторых, они основаны на проявлениях интуиции, на интуитивной оценке характеристик, имеющих то или иное отношение к удовлетворению потребности. В частности, Тихон интуитивно знает, что его любят, ценят его красоту, волнуются и переживают за него, когда он болен или пропадает; знает, насколько каждый член семьи податлив, в каком он бывает настроении. Все эти знания обусловлены их жизненной (потребностной) значимостью.

В рассмотренном примере предмет потребности животного опосредствован поведением людей, с которыми оно живет, поэтому его способность к интуиции направлена на них. Однако это, по существу, мало что меняет в характере его деятельности. Находясь летом на даче, Тихон столь же успешно, как «добывает» любимую еду в городской квартире, охотится на птиц и мышей. Та же способность к интуиции, пробуждаемая связанными с мотивами предметными чувствами, позволяет ему узнавать повадки соответствующей дичи.

Пластичность поведения животных рассматриваемого уровня психики неизмеримо превосходит пластичность поведения представителей перцептивного уровня. Напомним, что у последних она ограничена рамками ситуативных звеньев. Сами же звенья, как и их последовательность, всегда остаются обязательными. На интуитивно-избирательном уровне отражения

животные имеют возможность, сообразуясь с обстоятельствами, *выбирать* те или иные ситуативные звенья поведения. Таким образом, мы имеем здесь принципиально иной уровень пластичности поведения: пластичность присуща *поведению в целом.*

Новый уровень пластичности поведения, отличающий высокоразвитых млекопитающих и птиц, появился в результате длительной эволюции (см. рис. 1.4). Можно полагать, что повышение пластичности шло как по линии совершенствования инстинктивного поведения, увеличения в нем роли индивидуального опыта в пределах ситуативных звеньев, так по линии постепенного включения выбора, индивидуального научения в общую структуру поведения. По мере развития психики животных, развития их мотивационно-потребностной сферы инстинктивное поведение теряет жесткое закрепление за определенными стимулами, вызывается более разнообразными причинами. Происходит отмирание отдельных элементов цепи, поведение становится менее связанным с конкретными ситуациями.

Выход на принципиально иной уровень пластичности поведения ознаменовал появление нового вида адаптивной эволюции. А.Н. Северцов отмечает, что приспособление млекопитающих к изменениям в окружающей среде происходит в основном не посредством медленных изменений органов и их функций, а «путем быстрого изменения прежних привычек и навыков и образования новых, приспособленных к новым условиям среды». В неменьшей степени это относится и к высокоразвитым птицам.

Отметим основные черты проявления пластичности поведения животных на различных уровнях психического развития. Жизнедеятельность животных низших уровней, включая сенсорный, отличается однообразием, *практически отсутствием ситуативности.* Пластичность поведения выражена слабо, она ограничена в основном привыканием. Ассоциативные связи, появляющиеся на сенсорном уровне, устанавливаются с трудом и ненадолго.

На уровне перцептивной психики жизнедеятельность определяется сложным инстинктивным поведением с различными ситуативными звеньями. Жесткая закрепленность последовательности ситуативных звеньев, обусловленность каждого звена «ключевыми» раздражителями позволяют сказать, что животные этого уровня *живут ситуацией.* Внутри ситуативных звеньев они способны к целостному восприятию объектов, к гибкому и пластичному поведению, к индивидуальному научению. Отмечаются устойчивые условные рефлексы, но в основном в типичных для конкретных животных видах деятельности.

На уровне интуитивно-избирательного психического отражения жизнедеятельность организуется предметными чувствами, опосредствующими расширившуюся и усложнившуюся потребностно-мотивационную сферу. Наряду с дальнейшим развитием и усложнением ситуативности (новым уровнем пластичности внутри ситуативных звеньев, резким повышением их разнообразия) в поведении появляется *надситуативность.* Она связана с появлением долговременной памяти и обусловленной ею способности к образным представлениям. Животные живут уже не только ситуациями, они способны к выработке индивидуальных навыков, касающихся не только отдельных деталей внутри ситуативных звеньев, но и самих этих звеньев. Пробуждаемые предметными чувствами интуитивные проявления позволяют находить и закреплять в навыках новые варианты ситуативных звеньев поведения, адекватно, сообразуясь с обстоятельствами, выбирать те или иные освоенные варианты.

§ 5. Уровень психики человека

Уровень психики человека характеризуется наличием речемыслительного социогенного сознания. Развитие человеческого сознания обусловлено развитием системы знаний, а также выработкой морально-нравственных представлений и норм. Человеческое знание, в том числе знание морально-нравственных ценностей, также обусловлено процессами интуиции, но более высокого, чем на предыдущем этапе развития психики, уровня.

Известный американский физик и философ М. Бунге отождествляет научную интуицию с творчеством, с получением нового знания: «Одна логика никого не способна привести к новым идеям, как одна грамматика никого не способна вдохновить на создание поэмы и теория гармонии — на создание симфоний». Чисто дискурсивное формально-логическое мышление способно лишь довести уже полученное знание до его логических пределов, развить и завершить его, но не в состоянии достичь принципиально нового знания.

Уже начальный уровень развития интуитивных процессов, характерный для интуитивно-избирательного отражения, предполагает функционирование психики в особом режиме, отвечающем собственно активной фазе деятельности. Развитие человеческого знания, связанного с познанием не отдельных сторон, а *сути* предметов и явлений, также требует использования всех резервных возможностей психики, ее функционирования на высшем энергетическом уровне. В качестве механизма, который вводит в действие соответствующие интуитивные процессы и обеспечивает их энергетику, выступают такие предметные чувства, как глубокий непреходящий интерес, увлеченность, сильная привязанность.

Все эти предметные чувства по существу являются различными проявлениями любви. Решающая роль любви («восторгу любви к идее») отводится в теории познания Платона. По утверждению М.М. Пришвина, «любить, значит в то же время и единственная способность узнавать мир». Роль любви и близких ей чувств и заключается в том, чтобы задействовать в акте познания психику в целом, использовать все ее резервные возможности.

Очень показательно в этом отношении определение интуиции, приводимое И.О. Лосским: «Интуиция есть своеобразная интеллектуальная симпатия, посредством которой мы проникаем вовнутрь предмета, чтобы слиться с его индивидуальностью, следовательно, с невыразимою в общих понятиях природою, и постичь его в его собственном существе». Легко себе представить, какой силой должна обладать эта «интеллектуальная симпатия», чтобы проникнуть вовнутрь предмета и постичь его в его собственном существе. Такую силу могут предоставить только любовь и близкие ей чувства.

Из вышесказанного следует, что глубина и широта знания, степень охвата им окружающего мира и приближения к сущности предметов и явлений среди прочего зависят от характера и силы лежащих в основе этого знания чувств, их энергетики. В известном булгаковском романе и Крысобой, и Понтий Пилат, и Иешуа обладают знанием. Но они обладают знанием разного уровня, в том числе разного энергетического уровня.

По очень удачному выражению П. Тейяра де Шардена, «любовь соединяет сутью». Это справедливо по отношению ко всем проявлениям любви, увлеченности, глубоких непреходящих интересов, где та или иная сторона («единица») сущности человека соединяется предметным чувством с соответствующей единицей внешнего мира. Свойство любви и близких ей чувств соединять с предметом потребности сутью позволяет назвать *их сущностными предметными чувствами.* В отличие от предметных чувств, определяющих предыдущий уровень развития психики, эти чувства высвечивают не отдельные стороны, а суть предметов и явлений.

Познавательная функция сущностных предметных чувств обусловлена их рефлексией. Строго говоря, до момента своего осознания эти чувства не являются в полном смысле слова предметными. Это хорошо видно на примере чувства любви. Только рефлексия дает субъекту всю полноту непосредственного чувственно-практического знания своей любви и в то же время направляет внешнюю сторону познавательной функции чувства на объект. Эта внешняя сторона познавательной функции предметного чувства проявляется посредством интуиции.

Каждая сторона познавательной функции любви и других сущностных чувств имеет свои особенности. Сторона, направленная вовнутрь, на саму любовь, дает непосредственное чувственно-практическое знание. В этом знании сосуществуют два начала: одно определяется особенностями субъекта, а также культурно-историческим и социальным фоном, а другое — тем общим, объективным, благодаря чему стало возможным появление самого понятия любви. Ведь если бы любовь и близкие ей чувства определялись лишь индивидуальными особенностями субъектов (или группы, этноса, социально-культурного слоя и т.д.), то общих понятий о них не было бы. Итак, знание любви и близких ей чувств характеризуется непосредственностью и имеет объективное и субъективное начала.

Несколько иначе обстоит дело с той стороной познавательной функции чувства, что направлена на объект и связана с интуицией. В интуитивной философии (А. Бергсон, Н.О. Лосский и др.) интуитивное знание понимается как непосредственное и абсолютное - предмет познается «в его собственном существе». Но непосредственность интуиции как акта познания не свидетельствует о непосредственности полученного с ее помощью знания. Информационная база интуиции и эффективность переработки информации определяются, среди прочего, и уровнем достигнутых на данный момент знаний, и степенью их усвоения индивидом, и особенностями его характера, и его опытом, и развитостью его личностного мышления. Поэтому знание внешнее (знание объекта), опосредствовано особенностями индивида и соответственно является относительным.

Однако в этом опосредствованном особенностями субъекта внешнем знании, как и в знании внутреннем, есть общее, не зависящее от характеристик индивида. Без этого общего не могло бы существовать и само общее представление об объекте, он был бы, по меткому замечанию Н.О. Лоского, «невыразимым в общих понятиях», «несказанным». Эта не зависящая от особенностей субъекта и прочих факторов составляющая и привносит в интуитивное знание элемент абсолютности. Таким образом, интуитивное знание, оставаясь в целом относительным и непосредственным, всегда несет в себе и абсолютное, а значит, и непосредственное начало.

Вышеизложенное позволяет говорить об определенной симметрии в структуре внутреннего и внешнего знания. Принимая во внимание очевидную аналогию между объективностью внутреннего и абсолютностью внешнего знания и соответственно субъективностью внутреннего и относительностью внешнего, общую структуру знания можно представить в следующем (рис. 1.6) виде:

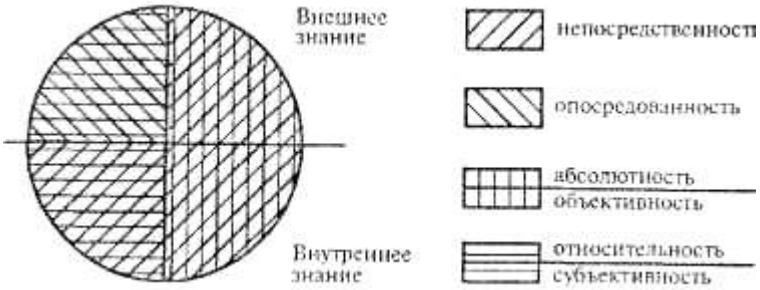


Рис. 1.6. Структура знания

Таким образом, и во внутреннем, и во внешнем знании выделяется начало, характеризующееся непосредственностью и объективностью (абсолютностью). Эта симметрия отражает единство внутреннего и внешнего, раскрывающееся в познавательной функции сущностных чувств. Любовь, отражающая ту или иную сущностную сторону человека, соединяет его с соответствующей единицей мира.

В то же время, несмотря на то что «любовь соединяет сутью», получаемое в этом единении знание сущности объекта опосредствовано, как было отмечено, особенностями субъекта, носит на себе его отпечаток. В связи с этим оно может быть названо *субъективно-сущностным.*

Сущностные предметные чувства, обеспечивающие функционирование интуитивных процессов высшего уровня, являются стержневыми образованиями собственно человеческой психики, уровень развития которой можно назвать *интуитивно-сущностным.*

Отличительной особенностью сущностных предметных чувств является *разделенностъ* — слияние одной из сторон сущности субъекта — сущностной потребности — с сущностью ее предмета. Так, разделенность присуща любви к родине, к природе, отношению к любимому делу, увлеченности тем или иным видом искусства или научной проблемой и т.д.

Другой особенностью сущностных предметных чувств является *их непреходящность,* неподвластность закону угасания потребности при ее удовлетворении. А.Н. Леонтьев выделяет предметно-функциональные потребности, образующиеся при

«сдвиге» мотива на содержание деятельности. Во всех сущностных связях с миром потребности обладают такой же природой: предметом потребности является сам процесс деятельности.
Это означает, что в сущностных жизненных отношениях имеет место слияние, синтез всех звеньев триады: потребности, ее предмета и соединяющей их деятельности. Аналогичное слияние наблюдается, как отмечалось (§ 1 глава 1) только в допсихической жизнедеятельности. Однако на сей раз мы имеем не материальное, а чисто психическое слияние. Таким образом, развитие психического, имея отправной точкой допсихическое отражение, осуществлялось по закону отрицания: на новом витке диалектической спирали оно пришло к той же форме, но с принципиально иным содержанием.
Сущностные предметные чувства и связанные с ними проявления интуиции по своей структуре аналогичны процессам психического отражения предыдущих уровней. Так, на сенсорном уровне мы имеем непосредственную материально-телесную связь субъекта с объектом («отпечаток» в нейрофизиологическом субстрате), аналитико-синтетическую деятельность в центральных и эфферентных звеньях рефлекторного акта ощущения и результат отражения в виде «чувственного представления» соответствующего свойства объекта.
Сопоставим акт ощущения с хрестоматийным примером научной интуиции — открытием Ф. Кекуле структуры бензольного кольца. Отличие состоит в характере связи субъекта с объектом, а также в уровнях и содержании аналитико-синтетической деятельности и результата отражения. В качестве связи с объектом во втором случае выступает, с одной стороны, сущностное предметное чувство — увлеченность исследователя, а с другой — многолетняя научно-исследовательская деятельность. Последняя определила высокий профессионализм, опыт и огромный объем переработанной информации. Увлеченность проблемой обеспечила устойчивый высочайший интерес, внимание и надлежащую для интуитивного акта энергетику.
Являясь целостными актами психического отражения, задействующими психику в целом, интуитивные процессы прежде всего представляют собой процессы мышления, осуществляющиеся в сфере бессознательного. Это означает, что общие понятия высокой степени абстракции и высшие логические формы мышления, созданные в сфере сознания, проникают в сферу бессознательного. При этом дискурсивное начало получает доступ к неизмеримо большему информационному объему, а также возможность его быстрой эффективной переработки, что связано с функционированием всех психических процессов на максимально возможном уровне. Эти важнейшие моменты определяются высочайшей энергетикой сущностных предметных чувств.
Как следует из рассмотрения предыдущих уровней отражения, уровень психики человека явился результатом закономерной цепи филогенетических преобразований, логическим развитием эволюции в мире животных. Вместе с тем антропогенез обусловлен принципиальными отличиями в самой направленности эволюционного развития. Главнейшее из них — принципиально иное решение задачи адаптации: если на предыдущих уровнях основным принципом является *приспособление к условиям среды,* то в процессе антропогенеза им постепенно становится *изменение самих условий.*
Отправной точкой в этом длительном процессе можно считать начало изготовления орудий труда.
В орудийной деятельности гоминид выделяют несколько периодов, характеризующихся изготовлением и использованием орудий разной степени совершенства. Отметим, что сама по себе орудийная деятельность известна и у высокоразвитых животных, в том числе птиц. У высших обезьян (антропоидов) наблюдается использование веток, палок, камней и других предметов для разбивания орехов, «ужения» муравьев и термитов и т.п. Применяемые орудия стандартизированы: ветки для «ужения» имеют определенную длину и очищены от листьев и мелких веточек, камни для раскалывания орехов выбираются определенной массы.
Таким образом, орудийная деятельность гоминид имеет свои истоки в аналогичном поведении видов, стоящих ниже на филогенетической «лестнице». Но у последних она ограничивается лишь самыми начальными формами, человеческая же линия в конце концов привела к появлению производительной деятельности, производства как основного средства обеспечения жизни.
Итак, формирование психики человека осуществлялось в процессе общественной по своей природе орудийно-трудовой деятельности. Именно с ее общественным характером связано развитие мышления и речи и, что не менее важно, развитие системы знаний. Без последнего невозможно ни развитие мышления и речи, ни развитие самой орудийно-трудовой деятельности.
Совершенно очевидно также, что сколько-нибудь развитая система знаний не может быть создана без творчества. Даже самые простые понятия, представляющиеся нам естественными, постигались нашими далекими предками на пределе их психических возможностей, требовали наивысшего уровня функционирования психики. Эти пики, всплески познавательной активности, приводившие к проявлениям интуитивных процессов, к получению нового знания, связаны, как было показано выше, с сущностными предметными чувствами.
Таким образом, в антропогенезе имеет место ряд взаимосвязанных и взаимозависимых процессов: развитие общественной по своему характеру орудийно-трудовой деятельности, сущностных предметных чувств, мышления и речи системы знаний. В процессе орудийно-трудовой деятельности возникают предпосылки для появления сущностных предметных чувств — сдвига мотива на сам процесс, содержание деятельности. Сущностный мотив, в свою очередь, обусловливает возможность творчества, получения нового знания, следовательно, появления новых понятий, дальнейшего развития мышления и речи. В результате появляются новые виды самой трудовой деятельности и тем самым расширяется сфера проявления сущностных предметных чувств.
Общественный характер орудийно-трудовой деятельности, связанное с ним развитие системы знаний, мышления и речи обусловливают и появление общественной формы сознания. Общественное сознание базируется на знаниях, полученных в результате совокупной деятельности людей. Сформировавшаяся система знаний, так же как возникающие на ее основе мировоззренческие установки, духовно-нравственные ценности, мораль, правила поведения и т.п., в той или иной степени «присваиваются» каждым членом общества и становятся существенной частью его индивидуального сознания, во многом определяют его.
С общественным характером деятельности людей связан также разрыв между индивидуальным сознанием и его социальными формами. Он определяется тем, что получаемые индивидом знания имеют разное происхождение и различный

статус. Часть из них, входя в его жизненную практику, подкрепляются его собственной деятельностью, т.е. выступают как непосредственный результат психического отражения. Другую часть составляют лишь «присваиваемые» знания, не подкрепленные собственным жизненным опытом. Последние существуют только как информация, но не как непосредственные знания.

Как было сказано выше, общественное сознание основано на системе знаний, формируемой в результате совокупной деятельности людей. Соответственно оно как бы аккумулирует в себе все проявления сущностных предметных чувств отдельных людей, приведшие к существующему уровню знания. Совокупная жизнедеятельность людей предстает при этом как определяемая именно сущностными мотивами.

На уровне же отдельного индивида сущностные предметные чувства и организуемые ими единицы деятельности далеко не всегда определяют жизнь в целом. Обычно значительная, даже преобладающая часть ее содержания связана с несущностными мотивами. Она-то и представляет собой фазу фоновой (поисковой) активности в деятельности человека. Собственно активная фаза деятельности проявляется соответственно в сущностных предметных чувствах: любви, глубоких интересах, привязанностях, увлеченности.

Основные параметры рассмотренных уровней психического отражения в филогенезе и уровня психики человека представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2

Уровни развития психики в филогенезе

Уровни развития психики	Основные параметры			Результат психического отражения	
	Характер связи с объектом	Источник активности	Необходимые условия психического отражения	Внутренний	Внешний
Уровень недифференцированной чувствительности	Непосредственное воздействие биологически значимых свойств среды	Первичное психическое «прарефлек-са»	Сигнальный характер биологически значимых свойств среды	Чувствитель-ность к биологически значимым свойствам среды	Биологически значимые свойства среды
Сенсорный уровень	Непосредст-венное воздействие свойства объекта на нейрофизиоло-гический субстрат	Эмоциональ-ная составляющая ощущения	«Узнавание» на уровне врожденных «биологических смысловых связей»	«Отпечаток» свойства объекта в нейрофизиоло-гическом субстрате	Собственно ощущение («чув-ственное представление») биологически значимого свойства объекта
Перцептив-ный уровень	Внимание в ситуативных звеньях инстинктивного поведения	Эмоциональ-ная составляющая перцепта и су кцесси вно-ситуативного внимания	«Узнавание» на уровне врожденных «биологиче-ских смысловых связей»	Объектная фиксация	Перцептив-ный образ («чув-ственное представление») биологически значимого объекта
Интуитивно-избирательный уровень	Предметное чувство, связанное с устойчивым надситуатип-ным мотивом	Эмоциональ-ная состав-ляющая предметного чувства и производных (ситуативных) эмоциональ-ных явлений	Память, воображение, элементарные формы мышления	Рефлексия предметного чувства	Субъективно-избирательноезн ание биологически значимого объекта

Интуитивно-сущностный уровень	Сущностное предметное чувство (сущностный мотив)	Эмоциональ-ная составляющая сущностного предметного чувства и производных (ситуатив-ных) эмоциональных явлений	Память, воображение, мышление и речь	Рефлексия сущностного предметного чувства	Субъективно-сущностное знание жизненно значимого объекта

Мы проследили развитие психики от ее начальной, зародышевой формы (нерасчлененной чувствительности) до психики человека, обладающего способностью познавать суть предметов и явлений, проникать в тайны мироздания. Какие важные для нас выводы можно сделать из рассмотрения филогенеза психического?

Прежде всего, отметим, что, зародившись как целостный функциональный орган, ориентирующий организм в среде при достижении предмета потребности (жизненно необходимых условий среды), психика на всех уровнях своего развития, включая уровень человека, остается в функциональном отношении единым целостным образованием, выполняющим ту же задачу. Неизмеримо усложняются потребности и соответствующие им мотивы, психика дифференцируется на сложные, внешне независимые друг от друга системы, но суть остается той же: все эти сложные системы, функционируя как целостное психическое, направляют активность индивида, обеспечивая осуществление его тоже неизмеримо усложнившейся жизни.

Другой важный вывод: филогенез психики представляет собой процесс закономерных преобразований, подчиняющийся диалектическому закону отрицания отрицания. Имея отправной точкой допсихическую форму отражения, связанную с непосредственным материальным взаимодействием живых организмов со средой (ассимилятивные биохимические процессы), психика в своем историческом развитии проходит ряд закономерных качественных изменений, достигая на уровне человека тоже непосредственного, но противоположного по содержанию отражения, основанного на духовном единении с предметом потребности.

Наконец, третий и самый важный вывод: филогенез психики показывает, *что именно в* психике человека является собственно человеческим, присущим только человеку. Напомним, что на каждом уровне развития психики она включает в себя все образования, свойственные предыдущим уровням. Однако главным, определяющим является то, что свойственно данному уровню в качестве средства обеспечения жизнедеятельности. Для человека как вида этим главным являются сущностные для него связи с миром, посредством которых происходит духовное единение с предметом потребности и обретается знание его сути.

Именно благодаря развитию сущностных мотивов в антропогенезе сформировалась система знаний и вместе с человек как вид, обладающий речемыслительным социогенным сознанием. В связи с этим при рассмотрении онтогенеза психики мы будем уделять особое внимание факторам, влияющим на развитие сущностных сторон жизни человека.

Глава 3. Мотивация

§ 1. Мотив, мотивационная сфера и жизненный замысел

Мотивация является центральным понятием в психологии. Выше (§ 2 главы 1) было показано, что жизнь как совокупная деятельность и, следовательно, все психические явления и процессы, как неотъемлемая часть структуры деятельности обусловлены именно мотивацией.

Мотив обычно понимается как побуждение, направляющее деятельность. В психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева мотивом, как отмечалось выше, выступает предмет потребности — «то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность как на побуждающее ее». А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «о потребностях ничего нельзя сказать иначе, как на языке мотивов. Даже об их динамике (степени их напряженности, мере насыщения, угасания) мы можем судить лишь по силам («векторам» или «валентности») мотивов. Курт Левин был первым, кто в изучении потребностей человека пошел по этому пути и открыл в психологии побудительную силу объектов».

В представлениях А.Н. Леонтьева четко различаются сама потребность как внутреннее «состояние организма» и мотив, придающий деятельности *определенную* направленность. То, что является единственным побуждением *направленной* деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности». Методологическое значение этого различения для анализа деятельности прежде всего состоит в том, что она побуждается не «переживанием потребности», а «побудительной силой объектов». Актуализация потребности, как было показано выше (глава 2), определяет лишь поисковую фазу деятельности, в результате которой потребность находит свой предмет. Собственно активная, направленная фаза деятельности определяется уже предметом потребности, мотивом. Существенным моментом является также то, что одна и та же потребность может быть реализована посредством различных мотивов (отвечающих ей предметов) и соответственно посредством различных деятельностей.

Вместе с тем четкое различение потребности и мотива проводится не всеми исследователями (А. Маслоу, Ж. Ньюттен, К. Левин и др.). Так, в работах К. Левина, посвященных именно динамике «побудительной силы объектов» употребляется термин «потребности», которые, как отмечает Х. Хекхаузен, имеют статус мотивов.

Понимание мотива как предмета потребности, в котором потребность «конкретизируется в данных условиях», представляется нам наиболее емким. Помимо возможности более полного анализа различных деятельностей, такое понимание подчеркивает тождественность жизни и деятельности, неразрывную связь индивида и среды, мира (см. § 2 главы 1).

В то же время трактовка мотива как объекта внешнего мира, на который направлена деятельность, отнюдь не исключает выделение его внутренней стороны, определяемой пристрастным, эмоциональным отношением субъекта. Пристрастность к предмету потребности, как было показано выше, интериоризирует отвечающий потребности объект внешнего мира и экстериоризирует саму потребность.

По степени действенности — отношению к осуществляемым или возможным деятельностям — А.Н. Леонтьев разделил мотивы на «реально действующие», «знаемые» («понимаемые») и потенциальные.

Реально действующие мотивы побуждают все деятельности, реально осуществляемые индивидом. *«Знаемые»* (понимаемые) мотивы определяют понимание человеком необходимости осуществления соответствующих деятельностей, но не имеют для их реального осуществления побудительной силы. Данное обстоятельство связано с разрывом между собственно знанием и информацией (см. § 5 главы 2). «Знаемые» мотивы представляют собой те или иные ценности общественного сознания, не ставшие реально действующими мотивами индивида как раз в силу отсутствия у него соответствующей этим ценностям жизненной практики. А.Н.Леонтьев отмечал, что «знаемые» мотивы «при определенных условиях становятся действенными мотивами». Эти условия — собственная жизненная практика человека, позволяющая ему принять ценность общественного сознания как свою собственную, как свое собственное знание.

Потенциальные мотивы — мотивы, которые обладают побудительной силой, но вследствие тех или иных *внешних* условий и обстоятельств не могут быть реализованы. Если внешние условия и обстоятельства меняются в благоприятную сторону, потенциальные мотивы становятся реально действующими. В.К. Вилюнас подчеркивает, что потенциальные мотивы, как и реально действующие, являются характеристикой личности и составляют очень значимую ее сторону.

Среди реально действующих мотивов А.Н. Леонтьев выделяет смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы.

Смыслообразующие мотивы отражают те или иные стороны личности человека, в связи с чем придают деятельности личностный смысл. *Мотивы-стимулы* выполняют роль дополнительных побудительных факторов (они могут быть как положительными, так и отрицательными). Например, выполняя любимую работу или занимаясь каким-либо другим интересным для него делом, человек делает это ради самого процесса деятельности, но дополнительным побудительным фактором может выступать зарплата (улов на рыбалке, охотничья добыча и т.п.).

Понятие *мотивации* обычно употребляется в двух значениях. В первом, более *узком значении* оно включает совокупность побуждений, направляющих какую-либо конкретную деятельность. От понятия мотива в этом значении понятие мотивации отличается тем, что включает дополнительные реально действующие мотивы (если деятельность полимотивирована), а также цели, ведущие к достижению мотива (мотивов), если они с ними не совпадают. В последнем случае в совокупности побуждений данной деятельности участвуют и волевые процессы, т.е. сфера призвольности.

Второе, *широкое значение* понятия мотивации объединяет все устойчивые мотивы человека, определяющие его совокупную деятельность, т.е. жизнь в целом. Для широкого значения понятия мотивации часто применяется термин «мотивационная или мотивационно-потребностная сфера». *Мотивационная сфера* является «ядром личности» (А.Н. Леонтьев), определяющим ее основные свойства, прежде всего направленность и главные ценности.

Помимо устойчивых реально действующих мотивов мотивационная сфера включает личностно значимые потенциальные мотивы, а также дальние устойчиво сохраняющиеся цели. Последние могут быть связаны как с личностно значимыми реально действующими или потенциальными мотивами, так и с понимаемыми («знаемыми») мотивами, если имеет место дефицит ценностей, обретенных в результате собственной жизненной практики (имеющих статус собственно знания).

Как было отмечено, для достижения целей (как ближних, так и дальних), не совпадающих с мотивами, в качестве непосредственной побудительной силы выступают волевые процессы (сфера произвольности). К. Левин связывал действия, направленные на достижение целей, именно с волевыми процессами. Действительно, если за целью стоит реально действующий, но не совпадающий с ней мотив, ее достижение обусловлено проявлением сферы произвольности. Если же цель связана с каким-либо «знаемым» мотивом, не имеющим собственной побудительной силы, то ее достижение целиком и полностью определяется сферой произвольности.

Итак, мотивационная сфера человека как ядро, стержень его личности включает личностно значимые (следовательно, устойчивые) реально действующие и потенциальные мотивы, дальние устойчиво сохраняющиеся цели, в том числе связанные с понимаемыми мотивами, а также сферу произвольности, выполняющую функцию побуждения в достижении целей.

Среди дальних целей, преследуемых человеком, особое место занимают цели, направленные на реализацию выбранного им жизненного пути. Они одновременно являются и главнейшими компонентами мотивационной сферы, показателем направленности личности, и той «генеральной линией», в соответствии с которой человек воплощает в жизнь выбранные им ценности. Пользуясь выражением Ф.Е. Василюка, совокупность целей, направленных на реализацию жизненного выбора, можно назвать «замыслом человека о себе, о своей жизни», или, более коротко, *жизненным замыслом.*

Первоначальное становление жизненного замысла происходит в юности, в форме личностного (морального) и профессионального самоопределения. Более полно мотивационный аспект понятия жизненного замысла будет раскрыт ниже.

§ 2. Индивидуальность, личность, сущность

Когда подчеркивается то общее, что есть у данного конкретного человека и всех других людей, принято использовать термин «индивид». Мы говорим о ребенке или о взрослом «индивид» и тем самым относим его к человеческому роду. Однако помимо сходства между отдельными представителями человеческого рода существуют межиндивидуальные различия. Когда употребляют термин «индивидуальность», имеют в виду как раз то, что данный конкретный человек отличается от других людей. *Индивидуальность,* это «своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Индивидуальность проявляется в чертах, темпераменте, характере, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида». Имея своей предпосылкой анатомо-физиологические задатки, ин-

дивидуальность человека складывается в процессе онтогенеза и зависит от воспитания и других условий, определяющих характер жизни и развития.

Понятие *«личность»* в отечественной психологии применяется тогда, когда человек характеризуется «как субъект социальных отношений и социальной деятельности». Человек рождается с огромными потенциальными возможностями. Как он их реализует, какой личностью станет, зависит от общества и его культуры, системы воспитания и обучения, особенностей общения с близкими людьми, наконец, от собственной активности (деятельности).

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что для характеристики личности человека нужно ответить на три вопроса. Прежде всего, нужно выяснить, *что он хочет,* что для него привлекательно, к чему он стремится. Это вопрос о *направленности личности,* потребностях, интересах, установках и идеалах. Вслед за этим, естественно, встает второй вопрос: *что он может ?* Иными словами — каковы его *способности,* его возможности? И третий: *что он есть,* как реализует свои возможности? Это вопрос об устойчивых «стержневых» *свойствах личности,* а также о том, что для человека значимо в мире и в чем для него смысл жизни.

Заключая краткую характеристику понятия личности, отметим вслед за Л.М. Фридманом, что личность человека «часто определяют как систему отношений этого человека к окружающему миру, к другим людям и к самому себе. Отношение человека к окружающему миру и к другим людям выражается в его взглядах, в его поведении, а самое главное — в его деятельности. Отношение же человека к самому себе выражается в его представлении о самом себе, в его самооценке, в его идеалах, в том, каким бы он хотел видеть себя». Таким образом, личность складывается в результате формирования мотивационной сферы и самосознания.

Как видим, широко применяемые в психологии понятия «индивидуальность» и «личность», с одной стороны, достаточно четко отличаются друг от друга, а с другой — во многом перекликаются. Формально понятие «индивидуальность» представляется шире понятия «личность». В то же время все характеристики человека, которые можно отнести только к индивидуальности (физические особенности, черты темперамента и т.п.), отражаются и на его личностных особенностях. А.Н. Леонтьев справедливо указывал, что наличие у человека тяжелого физического недостатка ничего не говорит о том, как сложится под влиянием этого фактора его личность. Фактом, однако, является то, что данный недостаток тем или иным образом, в ту или другую сторону повлияет на развитие личности, поскольку на отношения с окружающими этот недостаток так или иначе влияет.

С другой стороны, прижизненно формирующиеся особенности индивидуальности обусловлены системой отношений с социальным окружением: человек развивается как человек только в обществе людей. Профессия, увлечения, мода и другие социогенные факторы формируют и физические особенности (например, телосложение, походку и т.п.), и функциональные характеристики, и многое другое. Тесная переплетенность понятий «индивидуальности» и «личности» представляется вполне естественной: ведь речь идет об индивидуальности именно *человека,* которая, как и его личность, формируется только в социальной среде.

В отличие от понятий индивидуальности и личности понятие *сущности* применяется в психологической литературе не так широко. Вместе с тем оно позволяет выявить важнейшую сторону индивидуальности человека и наиболее емко охарактеризовать самый главный параметр личности — ее направленность. Слово «сущность» омонимично, как и «сущий», от которого оно происходит. Согласно Словарю русского языка С.И. Ожегова, последнее означает «имеющийся, существующий», а также «истинный, самый настоящий». Соответственно этому под сущностью понимается либо само содержание (существующее, сущее) предмета или явления, либо самое главное, основное, истинное, настоящее в его содержании.

В философии и психологии понятие «сущность» обычно трактуется во втором значении. Такое понятие заложено, в частности, в определение сущности человека, данное К. Марксом: «Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду», «она есть совокупность всех общественных отношений». Более общее и полное определение приводит Э.В. Ильенков: «Сущность каждого индивида, относящегося к «данному «роду», заключается... в той совершенно конкретной системе взаимодействующих между собой индивидов, которая только и делает каждого из них тем, что он есть». Как следует из приведенных определений, сущность рассматривается как главная, основная характеристика именно *рода индивидов,* что же касается каждого из них, то она дана как потенциальное, но не обязательно наличное, реализованное качество. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «сущность выступает как внутренняя основа изменений, как основа определений единичного, существующего, из которой при соотнесении с изменением условий могут быть выведены все изменения». Сущность рассматривается им в трех аспектах: «...прежде всего, сущность как основание всех изменений вещи, явления в процессе ее взаимодействия с другими, затем сущность как устойчивое в вещах в процессе их изменения... и, наконец, сущность в аспекте возможного и действительности».

В соответствии с данным пониманием сущность человека как «рода» индивидов определяется присущим ему уровнем развития психики и соответствующим характером связей с миром. Как было показано (§ 5 главы 2), сущностными для человека связями с миром являются те стороны жизни, которые связаны с любовью и близкими к ней предметными чувствами (увлеченностями, непреходящими глубокими интересами, привязанностями). Как и все другие связи с миром, любовь и близкие ей чувства, с одной стороны, представляют собой феномены психического отражения, а с другой — определяют и организуют соответствующие единицы жизни, единицы деятельности.

Напомним, что характерная черта сущностных связей состоит в слиянии воедино потребности, ее предмета (мотива) и связующей их деятельности. Потребностью (и соответственно мотивом) становится в этих связях и сам процесс деятельности. Отражением указанного слияния является, в частности, такое широко применяемое обращение к любимому человеку, как «любовь моя!». Отношение, чувство и организуемая им деятельность (общение) выступают здесь слитыми с самим объектом любви.

Сущностность разнообразных проявлений любви и эквивалентных ей предметных чувств вытекает и из рассмотренной выше роли этих связей с миром в процессе антропогенеза. Человек как явление, как «род» индивидов сформировался на основе созданной им системы знаний, на основе познания сути, сущности предметов и явлений. Последнее, как было показано, возможно лишь посредством тех деятельностей, которые организуются указанными предметными чувствами.

Концепция сущностности любви (и соответственно близких ей чувств) лежит в основе философии христианства, она обоснована в работах Н. Кузанского, В.С. Соловьева, В.П. Флоренского, П. Тейяра де Шардена, Э. Фромма, С.Л. Рубинштейна и других философов и психологов.

Выше (глава 2) мы уже цитировали .замечательное выражение П. Тейара де Шардена: «Любовь соединяет сутью». По существу, оно является самым емким определением феномена любви. Приведем не менее замечательные слова С.Л. Рубинштейна: «В настоящей любви другой человек существует для меня... не как носитель определенной функции, которая может быть использована соответствующим образом, а как человек в полноте своего бытия. Человека любят не за тот или иной поступок, встретивший одобрение или порицание других людей, который может быть случайным, и не за его заслуги, а за него самого, за его подлинную сущность». Аналогичное отношение к объекту любви как к одной из высших для себя ценностей, *сущность* которой созвучна, родственна своей собственной сущности, свойственно и всем другим проявлениям любви — привязанности к родным местам и отчему дому, любви к своему делу (призвание), любви к природе, музыке и т.п., многообразным непреходящим глубоким интересам и увлечениям и т.д.

Сущностный характер любви и близких ей чувств определяет (как было показано выше во 2-й главе) две их основные особенности*: разделенность* и непреходящесть. Так называемая безответная любовь — не любовь в полном смысле слова, поскольку не соединяет с предметом любви сутью. Собственно любовь, сущностное чувство, по определению соединяет с объектом любви сутью, и в этом единении дает *знание* сути предмета любви. Знание сути объекта любви является важнейшим свойством самого чувства, показателем его полноты и разделенности. Безответная любовь основана не на знании, а *на вере,* вере в будущее сущностное единение с ее объектом. Судьба чувства, его устойчивость в этом случае целиком определяется силой веры и в конечном итоге — характером именно субъекта любви.

Равным образом не является в полном смысле слова любовью, взаимное, но временное чувство: то, что соединяет сутью, не может быть преходящим. И в случае преходящести, и в случае неразделенности правомерно говорить не о любви, а о влюбленности.

Ввиду социогенности психики человека его сущность не дается ему от рождения. Она развивается (раскрывается) в процессе жизни и связана с познавательной стороной деятельности, детерминирована ею. Каждая возникающая сущностная связь с миром становится одной из «единиц» сущности. Но обрести ту или иную сущностную связь, «единицу» своей сущности, возможно лишь путем чувственно-практического познания отвечающей ей стороны жизни. Например, увлеченность живописью или музыкой при всех задатках может появиться лишь при доступности когнитивного освоения соответствующих единиц мира.

§ 3. Жизненный мир и центральный жизненный принцип

Многие особенности мотивации человека позволяет понять концепция жизненного пространства («жизненного мира», «психологического мира»), разработанная К. Левиным. Согласно К. Левину, индивид и воспринимаемый им окружающий мир представляют собой единое векторное поле, специфика которого определяется потребностной значимостью всего того, что воспринимается и осознается.

Любой значимый объект обладает силой притяжения или отталкивания той или иной интенсивности, в связи с чем возникает соответствующий напряженный вектор. Каждый вектор имеет, таким образом, определенную валентность, знак, направление и точку приложения.

Векторное поле жизненного пространства определяет особенности мотивации и поведения индивида: предпочтения, характер снятия напряжений, восприятие при перенапряжении потребностей и т.д. Концепция жизненного пространства позволила ввести понятие полевого поведения, описать эффект незавершенного действия и ряд других интересных феноменов мотивационно-потребностной сферы.

Представления К. Левина по существу являются одним из вариантов деятельностного подхода в психологии. Они исходят из единства индивида и окружающей среды и подразумевают активный, деятельностный характер его связей с миром. Каждая область жизненного пространства представляет собой «возможные действия индивида с вещами или относительно вещей, через которые только и могут быть определены все вещи».

Единство человека и значимых для него объектов окружающего мира мы хотели бы проиллюстрировать выдержкой из письма известного писателя А. Синявского своей жене: «Говорят — характер. Не знаю, что такое характер. И в себе я больше чувствую не себя, а отца, мать, тебя, Егора, Пушкина, Гоголя. Целая толпа. Накладываются на восприятие, участвуют в судьбе... и если писать человека реально, то это выльется скорее в пространство, в ландшафт, в океан, чем в характер».

Концепция жизненного пространства, предложенная К. Левиным, хорошо описывает динамику мотивационных процессов. Ее недостатком, свойственным и большинству других теорий, является отсутствие учета содержательной стороны мотивации, определяющей направленность личности и линию жизни человека.

Интересным развитием представлений К. Левина, ознаменовавшимся выходом на содержательную сторону мотивации, является типология жизненного мира Ф.Е. Василюка. Выделенные им типы жизненного мира (жизненного пространства) соотносятся с так называемыми *центральными жизненными принципами* (принципами существования). В качестве последних выступают *принципы удовольствия* и *реальности,* используемые в психоаналитической теории З. Фрейда, а также введенный Ф.Е. Василюком *принцип ценности,* означающий новую ступень в развитии мотивации. Тип жизненного мира и соответствующий ему жизненный принцип характеризуют направленность личности.

В основу типологического анализа Ф.Е. Василюк положил выделение в жизненном мире внутреннего и внешнего аспектов (внутреннего и внешнего мира). Внутренний аспект может быть простым или сложным, а внешний -легким или трудным. В результате выделяются четыре типа жизненного мира: простой и легкий; простой и трудный; сложный и легкий; сложный и трудный (рис. 1.7).

Рис. 1.7. Типы жизненного мира (по Ф.Е. Василюку)

Под простотой внутреннего мира понимается либо его «односоставность» (наличие только одной потребности) либо «отсутствие надерганической структурированности отдельных моментов жизни» — непересекаемость, независимость друг от друга имеющихся потребностей. В нашем жизненном мире имеет место взаимосвязь различных потребностей и, соответственно, появляются «в строение жизни, организация, сопряженность и связь между собой отдельных ее единиц». Легкость внешнего аспекта жизненного мира означает «непосредственность индивиду предметов потребностей, а трудности наличие препятствий к их достижению».

Типы жизненного мира были выделены и описаны Ф. Василюком «как особые измерения жизнедеятельной человека», как «определенные срезы психологической реальности, которые необходимо иметь в виду для анализа критерия жизненных ситуаций и выбора адекватных стратегий терапевтической помощи. В качестве онтогенетичких зов, отражающих особенности мотивации в целом не рассматривались. В то же время предложенная Ф. Василюком типология жизненного мира представляет интерес и с точки зрения онтогенеза мотивационной и соответственно выделения различных линий жизненного развития. В приводимой ниже краткой характеристике типов жизненного мира, основанной на их описании автором типологий, сделан акцент на онтогенетических аспектах. Типы жизненного мира рассматриваются не только как отдельные срезы, отдельные стороны мотивационной сферы, но и как «схемы для понимания», характеризующие варианты мотивации человека в целом.

Внутренне простой и внешне легкий жизненный мир (1-й тип) «соответствует жизненному миру существа, обладающего единственной потребностью и живущего в условиях непосредственной данности соответствующего ей предмета». Существование в данном жизненном мире характеризуется «абсолютной пассивностью, страдательностью», сведением всего к удовольствию-неудовольствию. По существу, это еще допсихическая форма жизни, не требующая никакой внешней активности. Центральным принципом существования является *принцип удовольствия.* Примером такого существования и мироощущения может служить пребывание в чреве матери, в меньшей степени — младенческое существование и соответствующее ему инфантильное мировоззрение.

стве отдельных мотивационных срезов (и соответственоо отдельных сторон жизни) простой и легкий жизненный мир проявляется в различных чертах инфантильном стремлении уйти от проблем, избежать ответственности, сохранить психологический комфорт вопреки ре- и т.п. Кроме того, данный уровень мотивации _основе всевозможных вредных и отрицательных с: лени, неряшливости грубости, сквернословия

с. «»п общей мотивации человека данный жизненный етствует всем случаям паразитического существо-го жизненный мир гончаровского Обломова, жиз-•*ир чад, независимо от возраста целиком сидящих дителей (особенно часто такое бывает в неполных де мать и в быту делает за горячо любимого сына о все). Это также случаи браков ради безмятежного вания за счет супруга (супруги). Так, немецкие со-обратили внимание на участившиеся в последнее РРГ браки совсем юных молодых людей на состоя-кенщинах среднего возраста.

Внутренне простой и внешне трудный жизненный мир •) отличается от предыдущего наличием трудностей - препятствия для удовлетворения потребности. Трудность обусловливает появление «опосредствованной психической деятельности». Простота внутреннего мира освобождает деятельность от внутренних препятствий и ограничений: существуют только внешние препятствия. В данном жизненном мире одна деятельность (одна сторона жизни) отождествляется со всей жизнью в целом.

Основное правило деятельности в этом жизненном мире заключается в необходимости отражать реальность (внешние препятствия), подчиняется ей. Центральным жизненным принципом становится *принцип реальности.* «Внутренняя ипостась реалистической установки — это механизм терпения». Механизм терпения, как и психологическая защита, действующая по принципу удовольствия, «актуализирует в сознании ощущение наличия блага». Таким образом, механизм терпения выступает в простом и трудном жизненном мире как отсроченный принцип удовольствия. Но этому механизму присущ психологический парадокс: при реальном достижении предмета потребности актуальность «ощущения наличия блага» исчезает — происходит привыкание и пресыщение.

Иллюстрацией данной формы жизни являются случаи (либо состояния), «при которых одна какая-нибудь потребность (мотив, отношение) получает резко доминирующее положение и интенсивность, не сопоставимую с силой других потребностей». В связи с этим деятельность в простом и трудном жизненном мире «характеризуется истовостью».

В качестве типа мотивации в целом этот жизненный мир отвечает случаям, когда для реализации гедонистической установки требуется та или иная деятельность. Он свойствен, например, алкоголику, перебивающемуся случайными заработками либо добывающему средства воровством, жульничеством и т.п. Близкий тип мотивационной сферы возникает при развитии гипертрофированной потребности к обогащению, когда внутренний мир становится практически простым и исчезают все внутренние препятствия морального характера. В этом случае ради наживы совершаются самые тяжкие и страшные преступления.

Внутренне сложный и внешне трудный мир (4-й тип) отличается от вышеописанного тем, что появляются противоречащие друг другу потребности (и соответственно мотивы), возникает борьба разнонаправленных мотивов. Борьба мотивов вызывает необходимость их соподчинения. Сложность и трудность мира обусловливают развитие воли, т.е. сферы произвольности, призванной преодолеть неблагоприятные условия существования, гармонизировать жизненный мир. Стремясь обрести целостность своей личности, человек порождает для себя тот или иной жизненный замысел. Воплощение его в реальность осуществляет воля. Воля ведет «борьбу с борьбой мотивов», она служит не отдельной деятельности, а «строительству всей жизни», «соотносит и связывает надситуативность и ситуативность жизни». Происходит «самостроительство» личности, активное созидание человеком самого себя, т.е. «жизненное творчество». В связи с этим центральным жизненным принципом сложного и трудного жизненного мира является, согласно Ф.Е. Василюку, *принцип творчества.*

Рассматривая данный тип жизненного мира, следует иметь в виду, что с точки зрения психологической помощи сложный и трудный мир является единственным типом, отражающим мотивационную сферу человека в целом. Остальные выделенные Ф.Е. Василюком типы жизненного мира выступают в этом аспекте как отдельные стороны мотивации. В онтогенетическом аспекте картина иная, здесь все типы жизненного мира в той или иной степени могут отражать мотивацию в целом. И поскольку «самостроительство» личности обычно присуще человеку независимо от типа его мотивации (за исключением рассмотренных выше 1-го и 2-го типов), то принцип творчества имеет в аспекте онтогенеза другой статус: он не может рассматриваться в качестве собственно центрального жизненного принципа конкретного типа жизненного мира.

В данном типе жизненного мира человек независимо от направленности своей личности стремится к воплощению того или иного жизненного замысла, в котором отражены его представления об оптимальной для него линии жизни. Но этот замысел несет на себе отпечаток сложности и трудности мира, т.е. подчинен все той же реальности. «Самостроительство» личности, «жизненное творчество» подконтрольно здесь принципу реальности, который распространяет свое влияние и на внутренний аспект жизненного мира.

Как и в простом и трудном жизненном мире, здесь необходимо адекватно отражать реальность, но реальность не только внешнего аспекта, а всего жизненного мира: реальность сложных отношений различных мотивов и реальность возможностей их реализации. Доминирующими становятся мотивы, отвечающие оптимальному сочетанию параметров «значимость — достижимость». Сочетание сложности и трудности мира обусловливает, таким образом, общую ориентацию на эгоистические, узко личные интересы и ценности. В этом жизненном мире теряется характерная для предыдущего простого и трудного мира связь с гедонистической установкой. Последняя сохраняется во 2-м типе жизненного мира именно ввиду его простоты, унаследования первичного уровня мотивации.

Внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир (3-й тип) как психологическая реальность, отвечающая формальному сочетанию сложности и легкости, не существует.

Ф.Е. Василюк отмечает, что сложность появляется в онтогенезе позже трудности. Следовательно, сложность может сочетаться только с трудностью, легкость исчезает еще до ее появления. Рассмотрев различные теоретические модели сложного и легкого мира, Ф.Е. Василюк в качестве его реального аналога называет «сферу нравственного поведения», в которой «трудность мира... выносится за скобки и человек действует в условиях как бы легкого мира». Таким образом, в реальности это не сложный и легкий, а *сложный и «как бы легкий»* жизненный мир, в котором трудность внешнего мира не исчезает, а перестает быть значимой.

Центральным жизненным принципом в сложном и «как бы легком» мире является *принцип ценности.* Сложность внутреннего мира вызывает необходимость соподчинения мотивов, что связано с выработкой системы ценностей. В общем случае системы ценностей могут быть самыми разными. В условиях 3-го типа жизненного мира они, как и жизненный замысел, определяются сложностью и трудностью мира, подчинены принципу реальности. Однако незначимость трудности внешнего мира может определяться не любыми, а только нравственными (духовно-нравственными) ценностями. Как отмечает **Ф.Е.** Василюк, ценность — это то, «что ведет к росту и совершенствованию личности». Единственным вариантом существования принципа ценности и подконтрольного ему жизненного мира может быть, следовательно, принцип духовно-нравственных ценностей.

Напомним, что те или иные ценности общественного сознания становятся ценностями индивидуального сознания только тогда, когда являются реально действующими мотивами, т.е. внутренними эмоционально переживаемыми побуждениями. С ними должны быть связаны направляемые этими мотивами соответствующие деятельности, соответствующие стороны жизни. Это значит, что духовно-нравственные ценности могут стать собственными ценностями человека только в том случае, если станут частью его собственной жизни, его собственной жизненной практики.

Что же это за стороны жизни, в которых человек эмоционально переживает внутреннюю необходимость духовно-нравственных ценностей, которые ведут «к росту и совершенствованию личности»? В. Франкл, автор широко известной книги «Человек в поисках смысла», связывает духовный рост человека с «самотрансцендированием» — выходом мотивации за рамки направленности на самого себя: «Быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или богу, которому он служит». Воспользуемся этим известным критерием В. Франкла. Прежде всего определим круг мотивов, не отвечающих условию «самотрансцендирования», не выходящих за рамки эгоцентричности. Сюда попадают очень многие побуждения, зачастую определяющие жизнь человека: гедонистическая установка, материальное благополучие и достаток как доминирующие мотивы, материальные ценности, богатство, престиж, карьера, слава, власть и т.п.

Соответствуют «самотрансцендированию» мотивы и отвечающие им стороны жизни, определяемые глубокими непреходящими интересами, увлеченностями, привязанностями, духовными отношениями между людьми (отношениями дружбы, любви и т.д.). Все это сущностные мотивационные отношения, сущностные предметные чувства, подробная характеристика которых дана выше (§ 5 главы 2 и § 2 настоящей главы).

Отметим, что сущностный характер указанных мотивационных отношений позволяет рассматривать их возникновение не как «самотрансцендирование» в собственном значении этого понятия, а как рост, развитие самой личности, развитие и расширение сущности человека. В каждой сущностной стороне жизни происходит единение той или иной «единицы» сущности субъекта с соответствующей ей «единицей» мира. Человек не выходит за свои пределы, он расширяет сущностную часть своего «Я». В этом смысле введенный Франклом термин «самотрансцендирование» представляется не совсем точным.

Итак, в тех сторонах жизни, которые определяются духовно-нравственными ценностями (в сущностных связях с миром), человек действует в условиях «как бы легкого мира», в условиях незначимости тех трудностей, которые возникают на пути реализации мотива. Например, любящая своего ребенка мать, защищая от опасности, проявит чрезвычайно высокие мужество, упорство и изобретательность независимо от того, отвечают эти качества ее характеру или нет. Аналогично действует человек во всех сущностных сторонах жизни: разнообразных проявлениях любви, увлеченности и т.п.

Незначимость трудности в этих сторонах жизни можно наглядно пояснить на примере поведения высокоразвитых животных при защите своих детей. И.А. Ефремов в романе «Лезвие бритвы» описывает прием, применяемый пастухами для защиты лошадей от волков. Если лошадь выпустить ночью на пастбище одну, волки задерут ее. Если же к ней подпустить жеребенка, она отобьется от волков, спасет и жеребенка, и себя.

Различный исход одной и той же по трудности ситуации объясняется различным уровнем мотивации (в данном случае связанной *с* инстинктом). Инстинкта сохранения своей жизни (тоже весьма сильного) оказывается недостаточно лошади для защиты от стаи могучих и ловких хищников. Заметим, что здесь мотив направлен на самого субъекта, не выходит за рамки эгоцентричности. Но если смертельная опасность грозит жеребенку, ценность которого для матери более высока, чем собственная жизнь, этот высший для нее уровень мотивации обусловливает функционирование всей психики (и соответственно моторно-двигательного аппарата) в максимально возможном, предельном режиме. Те же самые хищники, нападающие со всех сторон, уже как бы не существуют.

Выработанные за многотысячелетнюю историю человеческой цивилизации нормы нравственности и морали (например, заповеди Моисея) также связаны со сферой духовно-нравственных отношений, являются их производными. В индивидуальном сознании эти нормы имеют ту же основу: человек следует нормам нравственности и морали как внутренним побуждениям, определяющим незначимость трудности, только *при общей ориентации на духовно-нравственные ценности.* Последняя же возникает лишь при достаточном чувственно-практическом знании этих ценностей, при достаточной роли их в собственной жизненной практике, т.е. при достаточной роли сущностных сторон жизни.

Таким образом, сложный и «как бы легкий» жизненный мир, подконтрольный принципу ценности, как тип мотивационной сферы возникает только при определенном уровне значимости сущностных связей в общем содержании жизни. В сложном и трудном мире обычно тоже имеют место отдельные сущностные связи: люди, у которых совершенно отсутствуют те или иные проявления любви, привязанности, увлеченности и т.п., по всей вероятности, встречаются не часто. Однако вследствие их дефицита направленность личности, общая мотивационная ориентация определяются другими, несущностными сторонами жизни. По мере преодоления этого дефицита, по достижении определенного уровня их значимости в жизненном мире, происходит общая ориентация на духовно-нравственные ценности и внешний аспект мира становится «как бы легким», трудность перестает быть значимой.

В то же время внутренний аспект жизненного мира остается сложным. Это означает, что имеют место и значимые несущностные стороны жизни, определяемые значимыми несущностными мотивами. Воле, сфере произвольности приходится, как и в сложном и трудном мире, вести борьбу с борьбой мотивов, соподчинять их в стремлении к целостности личности. Отличие заключается в том, что жизненный замысел при общей ориентации на духовно-нравственные ценности всегда определяется именно ими. Вместе с тем наличие значимых несущностных мотивов сохраняет в сложном и «как бы легком» мире связь с реалистической установкой, принципом реальности. Несмотря на «как бы легкость» внешнего мира, происходящая борьба мотивов требует учета этой реальности внутреннего мира в условиях примата духовно-нравственных ценностей. Безраздельный контроль принципа ценности имеет место только во внешнем аспекте данного жизненного мира.

Как уже отмечалось, сложный и «как бы легкий» жизненный мир, подконтрольный принципу ценности, выходит за формальные рамки предложенной Ф.Е. Василюком типологии. Именно выход за эти рамки, учет содержательной стороны мотивации позволил ему ввести понятие принципа ценности, который по своему статусу в регулировании мотивации стоит в одном ряду с принципами удовольствия и реальности, знаменуя новый уровень развития психического.

Рассмотрение описанных Ф.Е. Василюком типов жизненного мира в онтогенетическом плане позволяет нам выделить еще один, 5-й тип мотивационной сферы человека. Он возникает тогда, когда в общем содержании жизни *определяющую* роль начинают играть ее сущностные стороны. Этот тип жизненного мира может быть назван сущностным.

Сущностный жизненный мир характеризуется незначимостью как трудности его внешнего аспекта, так и сложности внутреннего. Это «как бы простой» и «как бы легкий» мир. Незначимость сложности определяется в нем незначимостью несущностных мотивов, незначимостью всего того, что не соответствует духовно-нравственным ценностям. Все значимые мотивы в данном жизненном мире являются сущностными и потому принципиально однородными. Эти мотивы по сути своей не могут быть противоречивыми, разнонаправленными, в иерархии ценностей сущностного жизненного мира они представляют собой единый доминирующий блок.

Сущностные мотивы могут быть конкурирующими друг с другом лишь в условиях физической невозможности их одновременной реализации. При этом перевод части из них в потенциальные не снижает их ценности. Человек, увлеченный делом жизни и жертвующий ради него рядом других сущностных увлечений, все равно осознает сущностность последних. Они продолжают жить в нем, участвуя в формировании его личностной целостности.

Определяющая роль духовно-нравственных отношений в сущностном жизненном мире обусловливает обобщение чувственно-практического знания их высшей ценности. В связи с этим доминирование сущностных отношений в иерархии

мотивов принимает непосредственный характер и нужда в опосредствующем механизме принципа ценности отпадает. Центральным жизненным принципом становится *принцип сущностности.* Все иные мотивационные отношения, кроме сущностных, являются незначимыми.

Целостность мотивации, характерная для сущностного жизненного мира, позволяет рассматривать его как общую целостную связь индивида с миром. Подобно тому, как отдельная сущностная связь (конкретное проявление любви), с одной стороны, выступает как «единица» жизни, выражающая и раскрывающая определенную «единицу» сущности человека, а с другой — является предметным чувством, внутренней эмоциональной стороной мотива, сущностный жизненный мир представляет собой особую форму жизни (жизни в целом), раскрывающую всю сущностную целостность индивида, и в то же время является особым конкретным чувством (по М.М. Пришвину — «особым чувством жизни»).

Когда проявления любви, привязанности, глубокие непреходящие интересы, увлеченность становятся в общем содержании жизни определяющими, возникает особое чувство, в котором сила интегрированной любви фокусируется на самой сути бытия человека. Это не просто сумма отдельных проявлений сущностных чувств. «Особое чувство жизни» дает ощущение, знание своей сущностной целостности и соответственно знание целостности мира и своего единства с ним. Подобно тому, как отдельная конкретная любовь «соединяет сутью» с предметом любви (соответствующей «единицей» мира) и в этом единении дает чувственно-практическое знание его сущности, «особое чувство жизни» соединяет сутью со всем миром и дает чувственно-практическое знание о сущности мира в целом.

Подчеркнем, что сущностное единение с миром реализует основную потребность человека — быть самим собой и в согласии с миром. Два этих понятия означают, по сути, одно и то же. Их единство отражает единство индивида и окружающего, внутреннего и внешнего в жизненном мире.

Следует отметить, что целостность личности, воплощаемая волей посредством «самостроительства», «жизненного творчества», при наличии сложности (в сложном и трудном и в сложном и «как бы легком» жизненном мире) принципиально нереализуема. Пока не преодолена сложность внутреннего мира, пока происходит борьба противоречащих друг другу значимых мотивов, целостность личности представляет собой, по удачному выражению Ф.Е. Василюка, «не наличное, исполненное, но... вечно предстоящее единство». Сложность же преодолевается только в сущностной форме жизни. Человек может обрести целостность своей личности только как сущностную целостность, выйдя на сущностный уровень общей мотивации. Только в этом случае он становится самим собой и обретает согласие с миром.

Люди с сущностной формой жизни, по всей вероятности, встречались еще в глубокой древности. Таковым был, несомненно, создатель представлений о сущностности и всеохватности любви, ставший прототипом Христа. По-видимому, носителями данной формы жизни были Марк Аврелий, Николай Кузанский, Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов. Можно полагать, что в современную эпоху людей с сущностным жизненным миром неизмеримо больше, чем в прошлом. При все убыстряющемся расширении сферы человеческой деятельности неуклонно повышается и количество возможных сущностных связей с миром. Во всех областях деятельности имеет место не только необходимость, но и творчество, сущностное чувство, и именно это последнее определяет развитие данной области, ее основные достижения.

Из известных современников в числе носителей сущностной формы жизни можно назвать А. Швейцера, А. де Сент-Экзюпери, М. Джалиля, П. Брегга, П.П. Бажова и ряд других. Особый интерес представляет пример М.М. Пришвина, сумевшего обрести согласие с миром в результате долгого и трудного жизненного пути. Анализ дневников писателя показывает, что большую часть жизни ему был присущ сложный и «как бы легкий» мир, подконтрольный принципу ценности. Значимость сложности внутреннего мира была очень велика. В то же время с годами неуклонно повышалась роль сущностных связей с миром, постепенно все более оптимистичным становилось отношение к жизни, все чаще ощущалась радость бытия. Примерно с 65 лет (последние 15 лет жизни) жизненный мир М.М. Пришвина уже имел все черты сущностного.

§ 4. Особенности онтогенеза жизненного мира

Рассмотрение типов жизненного мира в онтогенетическом аспекте позволяет установить общую последовательность смены условий существования и соответствующих форм жизни. Графически она представлена на рис. 1.8.

1—4 — типы жизненного мира (по Ф.Е. Василюку)

Рис. 1.8. Онтогенетическая последовательность типов жизненного мира

Следует иметь в виду, что при смене форм жизни тот или иной этап онтогенеза контролируется соответствующим типом жизненного мира лишь преимущественно. Формы жизни, характерные для предыдущих этапов, сохраняются в виде отдельных психологических срезов, сторон жизни и на последующих. Кроме того, встречаются промежуточные типы жизненного мира.

Как следует из характеристик сменяющих друг друга форм жизни, их общая последовательность подчиняется диалектическому закону отрицания отрицания. Совершая полный виток диалектической спирали развития, первоначальный простой и легкий жизненный мир, обеспечивающий материально-телесное единение с миром, преобразуется в аналогичный по форме, но противоположный по содержанию, основанный на духовном, сущностном единении.
Закону отрицания отрицания подчиняются в онтогенезе все основные параметры форм жизни. Так, подконтрольность этому закону «нормальных условий существования» следует из самих названий сменяющих друг друга типов жизненного мира: простой и легкий, простой и трудный, сложный и «как бы легкий», «как бы простой» и «как бы легкий».
Высший жизненный принцип, первоначально представленный принципом удовольствия, преобразуется в принцип реальности, сохраняющий в своей «внутренней ипостаси» прежнюю феноменологию. Распространяясь и на внутренний аспект жизненного мира, принцип реальности полностью утрачивает связь с гедонистической установкой. В свою очередь замещающий его принцип ценности вытесняет принцип реальности вначале из внешнего аспекта жизненного мира, а затем и из внутреннего, теряя при этом статус жизненного принципа вследствие генерализации непосредственной данности высшей ценности сущностных отношений. Пройдя полный виток диалектической спирали развития, высший жизненный принцип преобразуется из принципа удовольствия в принцип сущностности.
Развитие центрального жизненного принципа является главным фактором, определяющим ход онтогенеза жизненного мира. Появляющийся на свет ребенок некоторое время сохраняет в качестве центрального принципа существования принцип удовольствия, обеспечивающий первичное материально-телесное согласие с миром. Отдельные проявления «инфантильного мироощущения», как отмечалось выше, нередко имеют место и в дальнейшей, в том числе взрослой, жизни. Это стремление уйти от проблем, создать максимально возможный эмоциональный комфорт вопреки реальности, избежать ответственности и т.п.
Но есть и другая сторона инфантильного мироощущения — согласие с миром, способность быть самим собой.
Именно ее имел в виду Экзюпери, заявляя, что он «родом из своего детства». Его высказывание хорошо дополняется мыслью М.М. Пришвина, который тоже призывал хранить всю жизнь «нерушимое детство». В одной из дневниковых записей он представил проблему следующим образом. Детство мы теряем тогда, когда наше «Хочется» переходит в «Надо». Но «если в труд входит любовь и самый труд становится любовью, «Хочется» и «Надо» — одно».
Эта пришвинская метафора наглядно показывает, что способность быть самим собой, согласие с миром у взрослого человека принципиально иные, чем у ребенка. Первичное согласие с миром основано на отсутствии «Надо», на эгоцентризме, на обращенности вовнутрь. У взрослого человека согласие с миром основано на *знании того,* что «Хочется» и «Надо» одно, т.е. детерминировано когнитивно. Речь идет о непосредственном сущностном знании, обретаемом только жизненной практикой, иными словами, о сущностных связях с миром. И поскольку согласие с миром взрослого человека детерминировано когнитивно, оно основано на обращенности вовне, *на расширении* жизненного мира и на сущностном единении с ним.
В основе первичного согласия с миром лежит гедонистическая установка, принцип удовольствия. Попадая в условия трудного жизненного мира, он преобразуется в принцип реальности, опосредствованный механизмом терпения. При этом характер мотивации не меняется, внутренний мир остается тем же, в связи с чем принцип реальности выступает как «отсроченный» принцип удовольствия. Однако по замещении легкости трудностью он не в состоянии обеспечить согласия с миром. Актуальность «материально-телесных» предметов потребностей, обусловленная механизмом терпения, исчезает при их реальном обретении: все достигаемые блага в простом и трудном жизненном мире подвержены привыканию и пресыщению.
Закономерен вопрос: почему же большинство людей, пройдя в онтогенезе сквозь сито трудности и сложности, в той или иной степени теряют согласие с миром, а некоторые, подобно Экзюпери, сохраняют? Здесь принципиально важным представляется то обстоятельство, что у каждого человека безусловно сохраняется сама потенциальная способность к согласию с миром. Согласия с миром человек может достичь через познание тех сторон жизни, которые соединяют его с миром, через расширение сущностных связей.
Таким образом, человек рождается, во-первых, с изначальным согласием с миром, основанным на принципе удовольствия, и, во-вторых с уже имеющейся потенциальной способностью к принципиально иному, сущностному согласию с миром, детерминированному когнитивно. В идеале в процессе онтогенеза по мере разрушения первоначального согласия с миром оно должно замещаться окончательным, сущностным. Но на практике в подавляющем большинстве случаев происходит сбой, разрыв, который обычно так и не устраняется.
Предпосылки для разрыва целостности жизненного мира создаются с самого начала онтогенеза. Как только исходный жизненный мир с первичным материально-телесным согласием с миром, основанным на непосредственном удовлетворении единственной потребности в пище, начинает расширяться, в зависимости от характера образующихся новых связей целостность жизненного мира может либо сохраниться, либо нарушиться. Дальнейшее развитие жизненного мира идет по тому же сценарию: каждый новый акт его расширения, если образующееся новое пространство заполняется неадекватным содержанием, приводит к нарушению согласия с миром.
Можно говорить о двух различных линиях в онтогенезе жизненного мира: развитии, сопровождающемся ломками и сбоями, и оптимальном развитии, сохраняющем целостность жизненного пространства, согласие с миром. Оптимальная линия с самого начала обеспечивает незначимость появляющихся в онтогенезе трудности и затем сложности, осуществляя как бы перерастание первичного материально-телесного согласия с миром в сущностное. Это линия развития жизненного мира Экзюпери и, по всей вероятности, большинства людей с сущностной формой жизни. В то же время пример М.М. Пришвина показывает, что и обычная неоптимальная линия развития при ее последующей оптимизации может привести к сущностному жизненному миру. Условия, определяющие ту или иную линию онтогенеза жизненного мира на его различных этапах, будут рассмотрены при описании соответствующих возрастных периодов.

§ 5. Мотивация и типы характера

Связь мотивации и типа характера в наибольшей степени раскрывается в типологическом подходе П.Б. Ганнушкина. Он выделил типы психопатий и ввел основные понятия, ставшие фундаментом для исследования типов акцентуаций характера (К. Леонгард, А.Е. Личко и др.). Отнесенные к «средним людям» (Э. Кречмер), эти типы выступают как тенденции характера, широко используемые для типологической характеристики личности.

К. Леонгард и А.Е. Личко выделяют соответственно 12 и 11 типов акцентуаций характера. Для характеристики тенденций удобнее использовать 8 типов: демонстративный (истероидный), сензитивный (тревожный), гипертимный, дистимный (астено-невротический), возбудимый (эпилептоидный), осторожный (психастенический), лабильный и застревающий (шизоидный). В случае не акцентуаций, а более мягко проявленных тенденций они охватывают практически все возможные типы. Так, циклоидный тип может быть при этом объединен с эмоционально-лабильным, а тревожный — с эмотивным и экзальтированным.

Ниже приводятся свойственные различным акцентуациям характера черты, определяющие доминирующие мотивы и направленность личности. Использованы характеристики типов акцентуаций и психопатий, данные П.Б. Ганнушкиным, К. Леонгардом, А.Е. Личко, М.Н. Бурно. Будучи присущи именно акцентуациям и особенно психопатиям, указанные черты выступают до крайности заостренными. В то же время, проявляясь в виде более слабых тенденций, склонностей, они определяют структуру характера человека и наиболее свойственных ему особенностей мотивации.

Каждой акцентуации (тенденции) характера присущи как положительные, так и отрицательные черты. К. Леонгард подчеркивает, что в случае акцентуаций более сильно проявляются отрицательные, а в случае простых тенденций — положительные свойства личности.

1. Демонстративный (истероидный) тип. Главной чертой данного типа, как отмечает А.Е. Личко, является «беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. Характерны поверхностность эмоциональных проявлений, их направленность на внешний эффект, стремление «позировать, не быть, а казаться» (М.Е. Бурно). Отмечаются непостоянство привязанностей, вообще неразвитость духовной сферы, склонность к ревности и зависти. Характерна повышенная внушаемость.

В прямом смысле благоприятные для развития сущностных мотивов черты не отмечаются. Тенденцию к ним можно предполагать в высокой значимости отношения к себе окружающих и в характерной для истероидов способности к перевоплощению.

Проявления сущностных связей с миром не характерны. По А.Е. Личко, «увлечь может лишь то, что дает возможность покрасоваться перед другими». Доминирующий мотив демонстративных личностей — слава во всех ее значениях и всех возможных проявлениях, от детского желания привлечь к себе внимание любой ценой и стремления иметь модные и престижные вещи, одежду, прическу до жажды широкой известности в той или иной сфере деятельности. Стремление к первенству, карьере, власти также опосредствует этот главный мотив.

2. Сензитивный (тревожный) тип. Данный тип обладает весьма широким набором черт, благоприятных для развития сущностных отношений. Это способность к сильным и глубоким чувствам, постоянство привязанностей и увлечений, их широта и многообразие; естественная (внутренняя) склонность к высоким нравственным нормам в оценках и в поведении; легкая, естественная усвояемость социальных ценностей, восприимчивость к интересам, обычаям, вкусам старшего поколения. Важной положительной чертой является склонность к интуитивному восприятию и мышлению.

Одновременно сензитивному типу характера свойствен и ряд черт, неблагоприятных для сущностных связей с миром. К ним относятся повышенная впечатлительность, тревожность и боязливость, трудности с контактностью, склонность к чувству собственной недостаточности, сильное переживание неудач, повышенная утомляемость. Увлечения в основном интеллектуально-эстетические, в них, как отмечает А.Е. Личко, привлекает «сам процесс занятий».

Доминирующие мотивы людей данного типа характера связаны с духовно-нравственными ценностями. В то же время становление сущностной формы жизни, возможной лишь при *определяющей* роли сущностных связей в общем ее содержании, затруднено вследствие вышеуказанных отрицательных черт.

3. Гипертимный тип. В этом типе характера также отмечается целый ряд черт, благоприятных для обретения сущностных связей с миром. Прежде всего, это встречающееся почти исключительно у данного типа оптимистическое отношение к своему будущему, а также постоянно приподнятое настроение, «солнечность» (А.Е. Личко). Соответственно, характерно обычно хорошее самочувствие. Следует отметить общительность, стремление быть в компании, уверенность в своих силах, живой интерес ко всему новому, стойкость к неудачам, богатство и разнообразие увлечений. К положительным моментам относятся также целеустремленность, активность и предприимчивость, малая утомляемость, способность рисковать, отходчивость, способность легко прощать обиды.

Существенными недостатками, затрудняющими развитие сущностных отношений, являются непостоянство, отвлекаемость (в том числе и в увлечениях), беззаботность, недостаток четкого видения грани между дозволенным и недозволенным, стремление к лидерству, командованию, недостаточная основательность, легкомыслие, непереносимость критических замечаний в свой адрес.

Доминирующие мотивы у гипертимов могут быть самыми различными. В благоприятных условиях, способствующих преодолению непостоянства, отвлекаемости и других отрицательных черт, они будут связаны с сущностными сторонами жизни. При таком развитии мотивации определяющая роль сущностных связей и соответственно становление сущностного жизненного мира облегчается свойственной гипертимным личностям оптимистическим отношением к жизни. В менее благоприятных условиях развития доминирующими могут стать мотивы первенства (престижная мотивация), карьера, власть и даже гедонистическая установка — удовольствия и развлечения как основной мотив.

4. Астено-невротический (дистимный) тип. Отличается рядом крайне неблагоприятных черт — склонностью к пессимизму, ощущению непрочности жизненной радости, повышенной утомляемости и раздражительности, к ипохондричности, к пониженному уровню настроения. Характерны недостаток уверенности в себе и напряженность при преодолении трудностей.

В то же время отмечаются черты, благоприятствующие развитию сущностных жизненных отношений, — потребность в близких друзьях и в общении с окружающими, отзывчивость (хотя и избирательная), вдумчивость, склонность к творческому мышлению, ответственность в работе. К. Леонгард указывает, что «личности этого типа по натуре серьезны», в связи с чем им свойственны «тонкие, возвышенные чувства, несовместимые с человеческим эгоизмом». Кроме того, «серьезная настроенность ведет к формированию серьезной этической позиции».

У личностей данного типа есть все предпосылки для доминирования сущностных мотивационных отношений и общей ориентации на духовно-нравственные ценности. Однако свойственные им отрицательные черты, прежде всего пессимизм, сильно затрудняют становление сущностного жизненного мира.

5. Эпилептоидный (возбудимый) тип. Резко преобладают черты, неблагоприятные для сущностного развития. Характерна склонность к властолюбию, к сведению отношений, в основном к выяснению, кто выше, кто важнее. Соответственно склонность подчиняться тем, кто сверху, к лести, к лицемерию и ханжеству. Отмечается злопамятность, мстительность, склонность к дисфориям, к ссорам. Типично грубое преследование личных интересов. Характерны также ревнивость, мелочность, придирчивость. Эпилептоиды обычно четко проводят грань, делящую мир на «мое» и «не мое».

Отмечающиеся положительные черты в связи с вышеуказанной гранью в аспекте развития сущностных мотивов также имеют отрицательный оттенок. Есть основательность, способность всегда найти пользу, но именно свою пользу. Аккуратность, бережливость проявляются по отношению к своему — своим вещам, своим порядкам. В известном смысле к положительной черте можно отнести скрупулезность, если ее очистить от мелочности и тенденции превращаться в самоцель.

А.Е. Личко отмечает у эпилептоидов тягу к спортивным занятиям, позволяющим развивать физическую силу, а также возможность увлечений прикладным искусством, ювелирной работой. Он указывает, что многие эпилептоиды любят музыку и пение, получая от занятий ими удовольствие.

Доминирующие мотивы эпилептоидов — карьера, власть, мотивы первенства. Кроме того, значимы материальные стороны жизни — достаток, богатство, ценные вещи, все формы владения и собственности. Они также часто становятся доминирующими мотивами. Сущностные мотивы возможны, но их развитие, особенно в сфере отношений между людьми, обычно затруднено свойственными личностям этого типа чертами. При достаточной выраженности данной тенденции характера общая ориентация на духовно-нравственные ценности маловероятна, жизненный мир остается сложным и трудным.

6. Психастенический (осторожный) тип. Для данного типа характерно сочетание как благоприятных, так и неблагоприятных для развития сущностных мотивов черт. К положительным относятся сильная привязанность к близким, легкая усваиваемость социально-нравственных норм, широкий круг интеллектуальных интересов и увлечений. Однако указанные благоприятные черты сопровождаются весьма существенными неблагоприятными — тревожной мнительностью и впечатлительностью, склонностью к обсессиям, пессимизмом, футуристической направленностью мнительности и тревоги, недоверием к себе, к своим собственным решениям и действиям, нерешительностью, склонностью к сомнениям и колебаниям, трудностями с контактностью.

Увлечения, как правило, интеллектуально-эстетические. А.Е. Личко отмечает «потребность» в них.

Доминирующие мотивы личностей психастенического типа связаны с сущностными сторонами жизни. Вместе с тем при общей ориентации на духовно-нравственные ценности переход к сущностному жизненному миру затруднен свойственными им отрицательными чертами, в первую очередь пессимизмом и тревожной мнительностью.

7. Лабильный тип. Этот тип характеризуется многими чертами, благоприятными для развития сущностных мотивов, и в то же время противоречивостью, наличием затрудняющих их развитие отрицательных свойств. Среди благоприятных характеристик отмечается способность к глубоким чувствам, к искренней и постоянной привязанности, преданной дружбе; повышенная синтонность; общительность, тяга к компании, легкая контактность, причем склонность к эмоциональным контактам; способность интуитивно чувствовать отношение окружающих и отвечать открытой и искренней взаимностью.

Неблагоприятными чертами являются крайняя изменчивость настроения, непостоянство увлечений, легкая внушаемость, исключительная тяжесть переживания неприятностей и несчастий, зависимость отношения к своему будущему от настроения.

Согласно А.Е. Личко, в подростковом возрасте увлечения обычно ограничиваются «общением с товарищами, художественной самодеятельностью, да еще некоторыми домашними животными... Ни одно... не длится долго и скоро сменяется другим». В то же время М.Е. Бурно отмечает, что этим личностям «свойственны глубокие, стойкие чувства привязанности».

Доминирующими обычно являются мотивы, связанные с духовно-нравственными ценностями. Однако отрицательные черты характера сильно затрудняют становление сущностной формы жизни.

8. Шизоидный (застревающий) тип. Данному типу свойственны черты, сильно затрудяющие развитие сущностных мотивов. К ним относятся замкнутость, отгороженность от окружающего, сниженная потребность в общении, низкая синтонность и низкий эмоциональный контакт с окружающими людьми, отсутствие «внутреннего единства» (А.Е. Личко), холодность и сдержанность.

В то же время этому типу свойствен и целый ряд черт, весьма благоприятных для развития сущностных сторон жизни. Это богатство внутреннего мира, способность к сильным привязанностям, сила и постоянство увлечений, их широта, богатство и значимость, высокая потребность в самовыражении, способность к творчеству, созиданию нового. Кроме того, характерны целеустремленность и склонность к организаторской деятельности.

Доминирующие мотивы этих индивидов нередко связаны с сущностными сторонами жизни, особенно в сфере увлечений и глубоких интересов (эстетические и познавательные мотивы). В то же время сущностные отношения с людьми весьма затруднены. Даже сильные постоянные привязанности, любовь часто остаются неразделенными (т.е. несущностными) вследствие замкнутости, отгороженности, низких синтонности и контактности. Постоянство отношения обусловлено в таких случаях не сущностностью, а застреваемостью. Сущностная форма жизни весьма затруднена свойственными этим личностям отрицательными чертами (отгороженностью от окружающего, сниженной потребностью в общении и т.д.).

Следует иметь в виду, что тенденции характера, как и более резко проявленные акцентуации, чаще всего образуют различные сочетания из двух или трех типов. В зависимости от входящих в эти сочетания тенденций благоприятные и неблагоприятные для сущностной мотивации черты последних могут как взаимодополняться, усиливаться, так и компенсировать друг друга. Наиболее удачными для формирования сущностных мотивов можно считать сочетания сензитивного типа с гипертимным, осторожного (психастенического) с гипертимным, вышеназванные сочетания с включением в них застревающего (шизоидного) типа, а также ряд других. При этом имеется в виду, что по своим результирующим характеристикам сочетания тенденций характера будут отличаться от соответствующих сочетаний собственно акцентуаций, в которых обычно наиболее резко проявляются отрицательные черты сочетающихся типов (К. Леонгард: «Легкая степень отклонений связана чаще с положительными проявлениями, а высокая — с отрицательными»).
В заключение сделанного краткого обзора тенденций характера в аспекте их связей с мотивацией приведем весьма обоснованный, по нашему мнению, взгляд В. К. Вилюнаса на генезис и проявления акцентуаций. В основе всех акцентуаций (тенденций) характера лежат инстинктивные побуждения, выработанные биологической эволюцией для повышения выживаемости вида в изменчивых условиях среды. Предрасположенность к проявлению любой из тенденций в той или иной степени заложена в каждом человеке и может реализоваться в соответствующих условиях. Например, эпилептоидная тенденция в крайне жестких условиях существования (война, криминальная среда и т.п.) проявляется даже у тех, в ком степень расположенности к ней весьма слабая. Таким образом, даже сильно выраженные задатки той или иной тенденции при определенных условиях развития могут быть затушеваны, могут не найти возможностей для проявления, и, наоборот, слабо выраженные — развиться.

§ 6. Доминирующие мотивы и варианты линий онтогенеза

Закономерности и условия доминирования у человека различных по содержанию мотивов рассмотрены в концепции основателя гуманистической психологии А. Маслоу. Согласно А. Маслоу, в каждом человеке заложены от природы так называемые «инстинктоидные» базовые потребности, проявляющиеся в определенной иерархической последовательности (рис. 1.9). В основании иерархической пирамиды потребностей лежат наиболее значимые, жизненно необходимые, которые вместе с тем представляют более низкие уровни мотивации. Продвигаясь вверх по иерархическим ступеням этой пирамиды, человек растет, развивается как личность. Но каждый вышележащий базовый уровень мотивации может проявиться лишь тогда, когда удовлетворены потребности нижележащего уровня.

Рис. 1.9. Иерархия потребностей (по А. Маслоу)

Самый низший (и самый значимый) базовый уровень составляют *физиологические (органические) потребности.* От их удовлетворения зависит *физическое выживание.* К ним относятся потребности в кислороде, сне, пище и питье, нормальной (для физического выживания) температуре, отдыхе при высоких физических нагрузках и т.п. Если та или иная физиологическая потребность не удовлетворяется, то она становится доминирующей и все потребности вышележащих уровней перестают быть значимыми, отходят на задний план. Согласно А. Маслоу, хронически голодный человек неспособен к творческой деятельности, отношениям привязанности и любви, стремлению к карьере и т.д.
Следующий от основания пирамиды уровень включает *потребности безопасности и защиты, связанные с долговременным выживанием.* Это потребности в защите от стихийных бедствий, от хаоса и беспорядков, от болезней; потребности в законности, в стабильности жизни и т.п. Не являясь собственно биологическими, они тем не менее примыкают к самому нижнему базовому уровню мотивации, будучи в целом близким аналогом инстинктивной потребности самосохранения у животных. Эти потребности становятся актуальны тогда, когда достаточно удовлетворены и отходят на задний план физиологические потребности.
Третий уровень мотивации представлен *потребностями принадлежности и любви.* Они проявляются при удовлетворении потребностей двух предыдущих уровней. Человеку необходимы отношения привязанности и любви с членами своей семьи (отношения супругов, родителей и детей, братьев и сестер и т.д.), отношения дружбы, духовной близости, в том числе в группе (с товарищами по интересам и коллегами по работе и т.д.). Кроме того, он нуждается в привязанности к отчему дому,

месту, где вырос, и т.п. Эти потребности, выделенные А. Маслоу как особый уровень мотивации, перекликаются с понятием психосоциальной тождественности в концепции Э. Эриксона. Как и психосоциальная тождественность, реализация потребностей данного уровня является, согласно А. Маслоу, основной предпосылкой психического здоровья.

При достаточном удовлетворении потребностей в принадлежности и любви их актуальность снижается и возникает следующий, четвертый уровень мотивации — проявляются потребности *в уважении и самоуважении.* Потребности в самоуважении направлены на обретение уверенности в себе, на достижения, свободу и независимость, компетентность. Потребности в уважении (другими людьми) связаны с мотивами престижа, статуса, репутации, признания, славы, оценки. Удовлетворение потребностей этого уровня порождает чувство собственного достоинства, осознание своей полезности и необходимости. Неудовлетворение ведет к пассивности, зависимости, низкой самооценке, чувству неполноценности.

При достаточной степени удовлетворения потребностей четырех перечисленных уровней возникает *потребность в самоактуализации.* А. Маслоу понимает ее как «стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций. Это стремление можно назвать стремлением... к идентичности».

Человек испытывает «неудовлетворенность оттого, что он занимается совсем не тем, к чему предрасположен. Ясно, что музыкант должен заниматься музыкой, художник — писать картины, а поэт — сочинять стихи, если, конечно, они хотят жить в мире с собой. Человек *обязан* быть тем, чем он *может* быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе».

Таким образом, в основу представлений А. Маслоу о мотивации положена «концепция удовлетворения», предполагающая проявление закона угасания потребности при ее удовлетворении на всех базовых уровнях мотивации. «Человек, удовлетворив свою базовую потребность, будь то потребность в любви, безопасности или в самоуважении, лишается ее. У нормального здорового... человека нет... потребности в безопасности, любви, престиже или самоуважении, за исключением тех редких моментов, когда он оказывается перед лицом угрозы... Человека, не удовлетворенного в какой-либо из базовых потребностей, мы должны рассматривать как больного или по меньшей мере «не-дочеловеченного» человека... Кто сказал, что нехватка любви менее пагубна для человека, чем нехватка витаминов?»

Распространение закона угасания потребности при ее удовлетворении на все базовые уровни мотивации, включая потребности в принадлежности и любви, связано с трактовкой А. Маслоу последних как эгоистических, обусловленных тем или иным дефицитом, нуждой (в утешении, общении, самоутверждении и т.п.). А. Маслоу выделял два вида любви: дефициентную (дефицитарную) и бытийную. При дефициентной любви человек «любит потому, что нуждается в любви, тоскует о ней, жаждет ее, потому, что ему недостает любви и он обречен на стремление восполнить этот дефицит». Другой вид любви возникает, согласно А. Маслоу, на уровне потребности в самоактуализации, у «людей, *удовлетворивших* свои потребности в безопасности, любви, уважении и самоуважении и потому *не мотивированных* этими потребностями». «Самоактуализированный индивидуум не испытывает дефициентной нужды... Он любит, потому что любовь присуща ему, потому что любовь — такая же неотъемлемая часть его существа, как доброта, честность и искренность... Любовь для него — не только аспект становления, но и аспект бытия, и потому ее можно назвать высшей любовью, любовью на уровне бытия, или любовью к бытию другого».

Мы не можем согласиться с делением А. Маслоу любви на низшую, эгоистическую и высшую. Любовь независимо от ее вида и происхождения всегда является сущностным мотивом человека, она всегда «неотъемлемая часть его существа», всегда (по определению) соединяет существа их сутью и потому несовместима с эгоизмом, направлена на бытие другого. Если это не так, то это не любовь. Если любовь связана лишь с нуждой в чем-то для себя, то ее можно определить как то или иное духовное иждивенчество, но никак не любовь.

Нельзя согласиться и с тем, что любовь (по А. Маслоу — бытийная любовь) — привилегия лишь самоактуализированных людей. Редкий человек не имеет хотя бы одной сильной привязанности, хотя бы одного сущностного мотива. Это может быть не только любовь к человеку, но и привязанность к родным местам, к отчему дому, к четвероногому питомцу; чувство дружбы, увлеченность чем-то и т.д. В связи с этим данный уровень мотивации, связанный, как было показано выше (§ 3 настоящей главы), с духовно-нравственными ценностями, в аспекте развития личности, безусловно, занимает более высокое положение, чем уровень потребности в уважении и самоуважении.

Напомним, что в отличие от потребностей первых двух уровней мотивации, а также потребностей в уважении и самоуважении, сущностные потребности и мотивы принципиально ненасыщаемы: потребность и мотив (предмет потребности) смещены на содержание деятельности, неразрывно слиты с ним. Вследствие этого на них не распространяется закон угасания потребности при ее удовлетворении — все сущностные отношения непреходящи. Кроме того, поскольку им всегда свойственна разделенность (единение сутью), связанные с ними мотивы не могут быть эгоистичными.

В любви мужчины и женщины, как и во всех других сущностных связях с миром, безусловно, имеет место удовлетворение своей собственной потребности, своей собственной нужды. В этом смысле сущностная мотивация не отличается от мотиваций других уровней. Но своя нужда, своя потребность сливается здесь с сутью объекта отношения, т.е. с предметом потребности, мотивом. Бытие любимого человека, его нужды становятся сущностной частью своего собственного бытия. Как и во всех других сущностных отношениях, в любви человека к человеку направленность на себя, на свое «Я» неотделима от направленности на объект, слита с ней. Сливаясь с сутью объекта и расширяя свое «Я», человек остается эгоистичным, но лишь в том смысле, что служение бытию другого, всемерная забота о нем становится его собственной потребностью. Как отмечает сам А. Маслоу, в любви происходит «укрепление индивидуальности обоих партнеров... слияние двух «Я» означает не ослабление, а укрепление каждого из них».

В связи с вышеизложенным, заметим также, что невозможно любить, не испытывая потребности в любви, нужду в ней. Если «любовь присуща» человеку, если «любовь — неотъемлемая часть его существа», он не может не нуждаться в ней. Любовь без потребности в ней, «любовь-дар» (К.С. Льюис) — это снисхождение, прихоть, все что угодно, но ни коим образом не любовь. Любовь невозможно разделить на «любовь-нужду» и «любовь-дар», эти два ее компонента нераздельны. Другое дело, что человек может нуждаться в утешении, защите от одиночества, самоутверждении и т.п. и использовать любовь другого человека для удовлетворения этих потребностей. Но это уже совсем другие мотивационные отношения, с потребностью в любви они ничего общего не имеют.

Несмотря на отмеченные и некоторые другие противоречия, концепция А. Маслоу получила широкую известность и признание благодаря своей гуманистической направленности. Центральное место в ней занимают представления о свойственной человеку потребности в самоактуализации — высшем, отвечающем собственно человеческой сущности уровне мотивации.

Что представляет собой этот уровень? Прежде всего отметим, что самоактуализация, т.е. «самовоплощение», реализация своего потенциала, имеет статус не потребности и соответствующего ей мотива, а *цели.* Это частный случай жизненного замысла, а воплощение жизненного замысла в реальность, как было показано Ф.Е. Василюком (см. § 3 настоящей главы), осуществляет воля. Участие в самореализации волевых процессов однозначно позволяет рассматривать ее как цель. Мотив, на который направлен жизненный замысел, мы определили выше как обретение способности быть самим собой и в согласии с миром. Практически такое же представление о данной мотивации мы находим у А. Маслоу: «Человек... должен соответствовать собственной природе, если он хочет жить в мире с самим собой».

А. Маслоу дал развернутую характеристику самоактуализированных людей. Многие из отмеченных им черт случайны, иногда неточны и даже ошибочны. Тем не менее ему удалось выделить и главные, существенные особенности, не оставляющие сомнений в том, что речь идет о людях сущностного жизненного мира. Ниже эти главные качества приведены в формулировках самого Маслоу. Они тем более интересны, что А. Маслоу, судя по некоторым положениям своей теории (в частности, широкой трактовке концепции удовлетворения), не был носителем сущностной формы жизни. Однако несомненен его глубокий интерес исследователя к самоактуализированным людям. Глубокий интерес, предполагающий в том числе интуитивное познание предмета исследования, и позволил ему выделить эти главные черты.

А. Маслоу особо подчеркивает креативность самоактуализированных людей. «Креативность — универсальная характеристика всех самоактуализированных людей... Креативность самоактуализированного человека сродни креативности ребенка, еще не испорченного влиянием культуры. Креативность — фундаментальнейшая характеристика человеческой природы, это потенциал, данный каждому человеку от рождения... Креативность не ищет себе подтверждений, она необязательно проявляется в музицировании, стихосложении или занятиях живописью. Это скорее особый способ мировосприятия, особый способ взаимодействия с реальностью... Ее следы можно обнаружить в любой деятельности самоактуализированного человека, даже в самой обыденной, в самой далекой от творчества в обычном понимании этого слова. Чем бы ни занимался креативный человек, что бы он ни делал, во все он привносит присущее только ему отношение к происходящему, каждый его акт становится актом творчества. В этом смысле звания творца может заслужить любой самоактуализированный сапожник, портной или кондитер».

Очень точно описанная Маслоу всеобщность проявления творческого начала, связанная с *особым отношением ко всему* окружающему, вытекает из генерализации сущностных мотивационных отношений. Для людей с сущностной формой жизни, как отмечалось выше (§ 3 настоящей главы), жизнь в целом выступает как единая целостная сущностная связь с миром. Отсюда всеобщность проявления творческого начала, которое в других формах жизни характерно только для ее отдельных (сущностных) сторон.

«Самоактуализированный индивидуум... объединил частности в общее, поднялся на уровень наджитейской целостности... Здоровый человек в каждом своем поступке одновременно и эгоистичен, *и* альтруистичен... Долг не отменяет для него удовольствия, работа не мешает игре — напротив, обязанность становится удовольствием, а работа превращается в игру, когда человек, добродетельно исполняя свой общественный долг, находит в нем наслаждение и счастье... Психическая жизнь этих людей целостная и единая, ее невозможно расчленить на отдельные сферы, их когнитивные процессы существуют в неразрывном... единстве с их влечениями и эмоциями». Совершенно очевидно, что речь здесь идет о *сущностной* целостности, о целостности человека с сущностной формой жизни.

«Поведение самоактуализированного человека высоконравственно. Это люди с твердыми моральными устоями... как правило, причины их поступков кроются в самой деятельности и в переживаниях, связанных с этой деятельностью. Они умеют получать удовольствие от самого процесса, умеют чувствовать самоценность деятельности». Здесь отмечена связь сущностных сторон жизни с духовно-нравственными ценностями.

«Самоактуализированные люди обладают удивительной способностью радоваться жизни. Они не перестают удивляться, поражаться, испытывать восторг и трепет перед многочисленными и разнообразными проявлениями жизни... Для такого человека закат солнца, пусть даже он видит его в сотый раз, будет так же прекрасен, как и в тот день, когда он увидел его впервые... Даже повседневность становится для него источником радости». Радость бытия — производное эмоциональное состояние от сущностных мотивационных отношений (предметных чувств), в которых человек становится самим собой и в согласии с миром. В сущностной форме жизни, представляющей собой единую целостную сущностную связь с миром, радость бытия проявляется наиболее часто.

«Самоактуализированным людям чужда всякая поза... они терпеть не могут позеров. Ханжество, лицемерие, неискренность, фальшь, притворство, желание произвести впечатление — все эти качества совершенно не свойственны им. Они не хотят казаться лучше, чем они есть...»

Человек с сущностным жизненным миром самодостаточен, он не нуждается во внешних эффектах. Его общая сущностная мотивация делает эгоистические мотивы не только незначимыми, но и противоречащими его сути.

«...У самоактуализированного человека... необходимость выбора не вызывает амбивалентного отношения, сомнений или колебаний; в чем бы ни состоял выбор, он делает его легко и свободно. Стоит лишь раз окунуться в атмосферу... приятия жизни, испить любви к ней во всех ее проявлениях и тут же очень многие из ныне существующих проблем покажутся вам несущественными, неважными. Неверно было бы заявить, что они находят свое решение, скорее они отступают, уходят в небытие в тот момент, когда человек понимает, что это надуманные проблемы... То, что среднестатистический индивидуум воспринимает как мучительный конфликт, то, что обрекает его на муки ценностного выбора — для самоактуализированного человека даже не вопрос». Здесь очень четко выражена незначимость сложности внутреннего мира, характерная для сущностной формы жизни. Внутренний аспект жизненного мира становится как бы простым.

«Каждого из этих людей можно назвать индивидуалистом, но каждый из них в то же время является глубоко социальной личностью, личностью, идентифицирующей себя со всем человечеством... Эти люди сумели *приблизиться* и к своей человеческой, общевидовой природе и к своей уникальной, индивидуальной природе».

«Самоактуализированного человека отличает глубочайшее чувство идентификации с человечеством, симпатия и любовь к людям... Можно сказать, что самоактуализированный человек ощущает себя членом большой семьи, воспринимает людей как своих братьев... Он остро чувствует свою принадлежность к человеческому роду, свое родство с миром». В «как бы простом» и «как бы легком» жизненном мире сущностное единение с миром включает в себя идентификацию со всеми людьми Земли. Ее хорошо выразил в «Планете людей» А. де Сент-Экзюпери. Как и всякая идентификация, она не растворяет индивидуальность, а, наоборот, раскрывает и развивает ее.

Таким образом, высший, собственно человеческий, по А. Маслоу, уровень мотивации соответствует сущностному жизненному миру. В то же время как принятая Маслоу последовательность предшествующих ступеней мотивации, так и положенная в ее основу концепция удовлетворения не могут быть приняты полностью. Согласно Маслоу, мотивы, связанные с духовно-нравственными ценностями и отличающиеся неэгоистической направленностью, могут появиться лишь в самой верхней части иерархической пирамиды, при условии удовлетворения потребностей всех нижележащих ступеней. На практике же сущностные мотивы в той или иной степени проявляются почти у всех людей, но при доминировании несущностных побуждений они не определяют общее содержание жизни.

В связи с этим представляется невозможным дать ту или иную иерархическую структуру мотивации, которая была бы применима для всех людей. Иерархия мотивов человека определяется типом его жизненного мира, и лишь динамика развития последнего может привести к принципиальным мотивационным перестройкам.

Соответственно рассмотренным в § 3 настоящей главы типам жизненного мира можно выделить 4 различных вида направленности личности, для каждого из которых характерна своя иерархическая структура уровней мотивации:

а — гедонистическая направленность личности

б — эгоистическая направленность личности

в — духовно-нравственная направленность личности

г — сущностная направленность личности

Рис. 1.10. Направленность личности и доминирующие мотивы

1. *Гедонистическая направленность личности,* отвечающая *простому* и легкому или *простому* и трудному жизненному миру. Мотивационная сфера неиерархизирована: в ее основе лишь потребности, связанные с гедонистической установкой (рис. 1.10 *а).*

2. Эгоистическая направленность личности, соответствующая сложному и трудному жизненному миру (рис. 1.10 б). Доминирует тот или иной эгоистический мотив: карьера, престиж, слава, власть, материальные блага и т.п.

3. *Духовно-нравственная направленность личности,* отвечающая сложному и «как бы легкому» жизненному миру (рис. 1.10 *в).* Доминирует тот или иной сущностный мотив.

4. *Сущностная направленность личности,* соответствующая «как бы простому» и «как бы легкому» (сущностному) жизненному миру (рис. 1.10 *г).* Доминирует генерализованный мотив сущностного единения с миром.

Конкретные варианты мотивации для различных видов направленности личности и определяемые ими линии онтогенеза представлены в табл. 1.3.

Таблица 1.3

Типы жизненного мира, направленность личности и основные линии онтогенеза

Тип жизненного мира	Центральный жизнен-ный принцип	Направленность лично-сти	Наличие согласия с миром		Доминиру-ющий мотив, определяющий ведущую деятельность	Структура ведущей деятельности	Мотивы, определяющие нарушение согласия с миром*
			Вид согла-сия с миром	Факто-ры, нарушающие согласие с миром			
1	2	3	4	5	6	8	9
Простой и легкий (атавистический)	Принцип удо-вольствия	Гедонистическая	Материально-телесное (певичное)	—	Мотив получения удовольствий и развлечении	Деятельность не имеет места в связи с непосредственной обеспеченностью паразитического существования	—
Простой и трудный (атавистический)	Принцип реально-сти как отложенный принцип удовольствия	Гедонистическая		Трудность достижения удовольствий и развлечений	Мотив получения удовольствий и развлечений	1 . Действия, направленные на обеспечение паразитического существования, в том числе криминальные 2. Трудовые профессиональ-ные действия с целью получе-ния заработка	Мотив получения удовольствия и развлечений (в условиях трудности внешнего мира)
Сложный и трудный	Принцип реальности	Эгоистическая	—	Трудность достижения предметов	1 . Карьера, престиж, слава и т.п.	1 . Трудовые профессиональ-ные действия 2. Различные нетрудовые	1 . Доминирующий мотив и все другие значимые мотивы, не относящиеся к

				Потребностей (реализации Мотивов); сложность внутреннего мира	2. Власть 3. Матери- альные блага и ценности	действия (интриги, угодничество и т.п.), в том числе криминальные Действия, направленные на обретение власти (интриги, устранение соперников и т.п.), в том числе криминальные 1 . Трудовые профессиональные действия 2. Действия, направленные на выгодное замужество (женить-бу) и сохранение обеспечиваю-щего материальные блага брака 3. Мошенничес-тво и прочие криминальные действия	сфере духовно-нравственных ценностей — в связи с трудностью их реализации, а также страхом потери или пресыщением 2. Нереализованные значимые мотивы
Сложный и «как бы легкий» (трудность мира незначима)	Принцип ценности	Духовно-нравственная	—	Сложность внутреннего мира	1 . Содержание профессиональной деятельности (призвание) 2. Семья	Трудовые профессиональные действия, являющиеся для человека главной ценностью жизни Действия в семейных отношениях,	I . Нереализованность или несущност-ность семейных отношений 2. Значимые несущностные мотивы (карьера, слава и т.п.) 1. Нереализованность в профессио-

					3. Непреходящий глубокий интерес (интересы), увлеченность (увлеченности), не относящиеся к профессии	связанные с любовью к жене (мужу), детям, близким родственникам, являющиеся главной ценностью жизни Действия, связанные с глубоким интересом (увлеченностью), являющиеся главной ценностью в жизни	нальной сфере (работа без призвания) 2. Значимые несущностные мотивы 1 . Нереализованность в профессиональной сфере (работа без призвания) 2. Нереализованность или несущностность семейных отношений 3. Значимые несущностные мотивы
Сущност-ный («как бы простой» и «как бы легкий») — трудность и сложность незначимы	Принцип сущностности	Сущностная	Духовное (когнитивно-сущностное)	—	Генерализованный мотив сущностного единения с миром	Действия, связанные с сущностными сторонами жизни (определяющими общее ее содержание)	—

* Для сложного и трудного и сложного и «как бы легкого» типа жизненного мира — наиболее вероятные варианты

Глава 4. Возрастное развитие: факторы и закономерности

§ 1. Предмет и методы возрастной психологии

Возрастная психология изучает процесс развития психических функций и личности на протяжении всей жизни человека. Особенно интенсивно человек развивается в начале жизненного пути — с рождения до 17 лет, пока стремительно взрослеющий ребенок не окончит школу и не вступит во взрослую жизнь. В соответствующем разделе возрастной психологии *выявляются закономерности и факты детского развития.*
Помимо *детской психологии* и *психологии отрочества* возрастная психология включает также акмеологию* (психологию развития зрелой личности) и геронтопсихологию.

* Акме (греч.) — вершина; в психологии под акме понимается вершина жизни, период расцвета личности.

Главное, что отличает возрастную психологию от других областей психологии, — акцент на динамике развития. Поэтому ее называют *генетической* психологией (от греч. «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, каковы их особенности в определенном возрасте. Связь возрастной психологии с социальной дает возможность проследить зависимость развития и поведения ребенка и затем взрослого человека от специфики тех групп, в которые он входит: от семьи, группы детского сада, школьного класса, подростковых компаний и т.д. 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. Но при этом рассматриваются и возможные отклонения в ту или иную сторону от магистральных линий развития, в том числе различные линии развития во взрослых возрастах.

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

Во-первых, психологический возраст может не совпадать с хронологическим, записанным в свидетельстве о рождении, а затем в паспорте. Возрастной период со своим неповторимым содержанием — особенностями развития психических функций и личности, особенностями взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью — имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один человек вступает в новый возрастной период раньше, а другой — позже. Особенно сильно «плавают» границы возрастных этапов зрелости.

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 «затявшееся 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 возрастное развитие?

Организация психологического исследования может быть различной. Часто используется *метод срезов:* в достаточно больших группах с помощью конкретных методик изучается определенный аспект развития, например уровень развития интеллекта. В результате получают данные, характерные для этой группы — 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 — сравнивая 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 обучения.

Конечно, подбирая группы по какому-то признаку для проведения срезов, психологи стараются «уравнивать» другие существенные различия — 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.

Лонгитюдиналъный (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 охватывают «поперечные» срезы.

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

' Организация исследования предполагает и обработку полученных данных, обычно математическую, и их интерпретацию.

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* определяются уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношения ребенка к окружающим, так и интеллектуального развития. 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 — перенесения 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, позволяют 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.

* С некоторыми методиками можно ознакомиться в главе 4 раздела П.

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:

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

Если ребенок решает все задания для своего возраста, его IQ равен 100 баллам. Дети, набирающие больше 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).

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 сообщить 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».

Что касается изучения развития взрослого человека, то специфических методов в акмеологии и геронтопсихологии нет. В основном используется метод срезов, позволяющий установить возрастные изменения в функционировании памяти, внимания, мышления и др.: «пики» развития, упражняемость и специализацию в процессе профессиональной деятельности, изменения внутри- и межфункциональных связей, угасание. Данные срезов, проводимых с интервалами в несколько лет, получаются с помощью конкретных методик, известных из курса общей психологии. Такие исследования были начаты Б.Г.

Ананьевым и сейчас продолжаются в созданной им ленинградской (петербургской) психологической школе, хотя в целом акмеология и геронтопсихология — наименее разработанные разделы отечественной возрастной психологии.
Изучение развития зрелой личности — отдельных черт, особенностей самосознания, мотивации, мировоззрения и т.д. — проводится посредством широко известных «взрослых» вариантов проективных методик, опросников и других методов. При этом выявляется не столько динамика, сколько варианты развития. Применяется биографический метод, анализируются дневники, письма, мемуары. Используется также художественная литература: дается анализ характеров персонажей, их переживаний, поступков (К. Леонгард, Ф.Е. Василюк и др.).

§ 2. Факторы и закономерности развития психики

Что собой представляет процесс возрастного развития? Чем он обусловлен?
В психологии создано много теорий, по-разному объясняющих возрастное психическое развитие, его истоки. Их можно объединить в два больших направления — биологизаторское и социологизаторское. В *биологизаторском направлении* человек 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 человек одаренным, много достигнет или окажется посредственностью. Среда, в которой воспитывается ребенок, становится лишь условием такого изначально предопределенного 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 два месяца начинает приобретать человеческий вид, на его ластообразных конечностях намечаются пальцы, укорачивается хвост; к концу четвертого месяца у эмбриона появляются черты человеческого лица.
Э. Геккелем в XIX в. был сформулирован закон: онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития вида).
Перенесенный в возрастную психологию *биогенетический закон* позволил представить развитие психики 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) в духе средневекового фанатизма 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 так же, как его далекого предка, притягивает пещера. 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 в. 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 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 приобретается все больший и больший опыт. Развитие ребенка, не проявляющего собственной активности, напоминает скорее процесс роста, количественного увеличения или накопления.
Что понимается под биологическим и социальным факторами развития в настоящее время?
Биологический фактор включает в себя, прежде всего, *наследственность.* Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике человека генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по крайней мере, два момента — *темперамент и задатки способностей.* У разных людей 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* Человек с сильной, малоподвижной нервной системой, преобладанием торможения — *флегматик,* отличающийся медлительностью и менее ярким выражением эмоций. *Меланхолик,* обладающий 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 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.
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 в. 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 счастья».
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 определенного рода 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, 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 считал 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 считал 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 т.д.) 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 наводящие 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 его актуальный 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 отрываться 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», — писал С.Л. Рубинштейн. Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его *деятельности.*

Чрезвычайно важен вопрос о *соотношении* биологического и социального факторов развития. Вильям 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. В то же время в развитии всегда «участвует» среда. Никогда никакой признак детского развития, в том числе базовые 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 биологичеких и социальных моментов, изучать его динамику. В современной зарубежной психологии подчеркивается взаимодействие наследственных признаков и характеристик социальной среды. Считается, что наследственно определен *диапазон* развития какого-либо свойства (например, музыкальных или спортивных способностей), а внутри этого диапазона степень развития свойства зависит от условий среды (Л. Первин, О. Джон).

Как же протекает процесс развития, каковы его особенности? Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности или особенности детского развития.

1. **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.

2. **Неравномерность развития**. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена. Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцированно. 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»), не полностью 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 — сменой 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, лишенного всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

3. **«Метаморфозы»** в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, 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.

4. 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.

Глава 5. Стадиальность психического развития

§ 1. Критерии периодизации возрастного развития

Понять закономерности возрастного развития, специфику отдельных возрастных этапов позволяет разделение жизненного пути на периоды. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития. Л.С. Выготский различал *три группы периодизаций',* 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. Согласно этой позиции онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Поэтому 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 4.

Еще один пример — периодизация Р. 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 следует 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 в периодизации П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

Павел Петрович Блонский выбрал объективный, легкодоступный 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, — поглаживание, сосание, освобождение кишечника и т.д. Стадии развития связаны со смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие. Конкретные стадии возрастного развития по З. Фрейду и их характеристика будут даны в главе 6 раздела I.

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

В *третьей группе* периодизаций периоды возрастного развития выделяются на основе *нескольких существенных* особенностей этого *развития.* Примером могут служить периодизации *Льва Семеновича Выготского* и *Даниила Борисовича Элъконина,* которые будут рассмотрены ниже.

§ 2. Л.С. Выготский о стадиальности развития

Возрастное развитие, в особенности детское, — 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 писал 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 ситуации к следующей. Л.С. Выготский ввел 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 переживают разные дети, даже дети одного возраста — близнецы. В результате на развитии одного ребенка конфликт между родителями, например, скажется слабо, а у другого вызовет невроз и прочие отклонения. 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.

Л.С. Выготский рассмотрел 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 нескольку лет. И возрастные новообразования, появляющиеся 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 на 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 труднопереносимым, 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 снижается 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 ранее 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 - 1 год) - кризис 1 года - раннее детство (1—3

года) — кризис 3 лет — дошкольный возраст (3—7 лет) — кризис 7 лет — школьный возраст (7— 13 лет) -кризис 13 лет — пубертатный возраст (13—17 лет) — кризис 17 лет.

§ 3. Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину

Д.Б. Эльконин развил представления Л.С. Выготского о возрастном развитии. Он 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, заключает 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 деятельностях 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, но по существу, и то и другое — освоение элементов человеческой культуры. Деятельности второго типа имеют дело с системой отношений «ребенок — общественный предмет» или «человек — вещь».

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. (рис. 1.11).

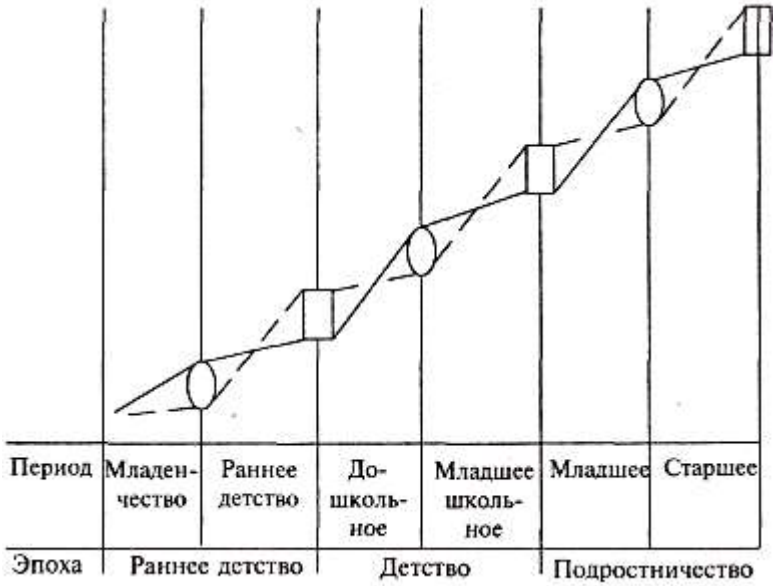


Рис. 1.11. Периодизация психического развития ребенка (по Д. Б. Эльконину):

——— — развитие мотивационно-потребностной сферы;
– – – – — развитие иутеллектуально-познавательной сферы;
ʃ- переходы от эпохи к эпохе;
0— переходы от периода к периоду

Д. Б. Эльконин так формулирует *закон периодичности:* «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. Периодизация Д.Б. Эльконина — наиболее распространенная в отечественной психологии. Она легла в основу и той характеристики возрастных периодов, которая будет дана во втором разделе этой книги.

§ 4. Стадии развития взрослого человека

Периодизаций возрастного развития довольно много. Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве и отрочестве. Это не случайно. Первый этап в жизненном цикле человека -истоки, время становления и психических функций, и личностных образований; он очень значим в генетическом плане и хорошо изучен. В зрелости уже не будет качественных изменений («метаморфоз») в развитии психологических процессов: взрослый человек имеет творческое мышление, произвольную смысловую память, произвольное внимание, развитые формы речи, включая письменную, и т.д. Отдельные их показатели колеблются в том или ином диапазоне, но таких существенных сдвигов, как в детстве, в зрелости не наблюдается.

О личности детские психологи говорят, начиная с дошкольного возраста. Формирование мотивационной сферы, самосознания, ценностных ориентации и др. прослеживается на протяжении младшего школьного и подросткового возрастов. По окончании отрочества начинается стабилизация личностного развития, хотя в юности именно в этом плане могут происходить существенные изменения.

Таким образом, психическое развитие ребенка и подростка интенсивно и охватывает все сферы. Оно имеет общие закономерности, прежде всего потому, что условия жизни в это время однотипны. В семье, детском саду и школе осваиваются основные нормы поведения и отношений со взрослыми и сверстниками, наиболее важные виды деятельности — непосредственно-эмоциональное общение с матерью, манипулирование предметами, игра, учение.

Американские психологи рассматривают влияние на развитие личности трех типов факторов — нормативного возрастного, нормативного исторического и ненормативного. Как видно на рис. 1.12, возрастные изменения в психике для всех максимальны в детстве, минимальны в юности и зрелости; роль нормативного возрастного фактора несколько повышается в старости. Исторические условия (экономический подъем или спад, война, революция, политическая стабильность и т.д.) отражаются на развитии личности наиболее сильно в юности. Для детей, которые не видели в своей жизни ничего другого, и для пожилых людей, мировоззренческие взгляды и ценности которых давно сложились и мало зависят от обстоятельств, этот фактор малозначим. И наконец, неуклонно повышается с возрастом роль ненормативных факторов — индивидуальных условий жизни, достижения или недостижения конкретным человеком поставленных целей, важнейших событий, таких, как обретение любви, рождение ребенка, утрата близкого человека, тяжелая болезнь и т.п.

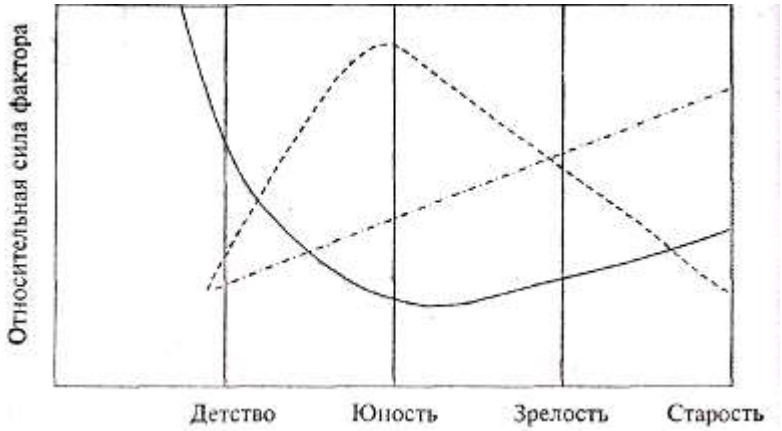


Рис. 1.12. Роль нормативных и ненормативных факторов в развитии личности (по Г. Крайг):

——— — нормативные возрастные факторы;
– – – — нормативные исторические факторы;
– · – · – — ненормативные факторы

В детстве и отрочестве развитие зависит от нормативных возрастных факторов и подчиняется общим закономерностям. Возрастные периоды вследствие этого имеют определенное содержание и достаточно четкие временные границы. Возрастные периоды, приходящиеся на середину и конец жизненного цикла, охарактеризовать труднее: с возрастом увеличиваются индивидуально-типические различия. Развитие личности на каждом этапе зрелости зависит от жизненного замысла и его реализации, «дорог, которые мы выбираем». Менее определенными становятся, наряду с содержанием, и границы периодов. Анализируя развитие зрелой личности, следует исходить не столько из общих закономерностей, сколько из вариантов развития.

В то же время существуют периодизации развития взрослого человека. В них отражены представления, иногда совершенно различные, о целостном жизненном пути, решаемых задачах, переживаниях и кризисах. Возрастные рамки периодов чаще всего определяются следующим образом. Граница юности и молодости устанавливается около 20—23 лет, молодости и зрелости — 28—30 лет, иногда ее отодвигают до 35 лет, граница зрелости и старости — примерно 60—70 лет. В некоторых периодизациях выделяется дряхлость. Последнюю границу жизни особенно трудно определить. По современным статистическим данным, в развитых западных странах это 84 года у женщин и 77 лет у мужчин. Но индивидуальные различия настолько велики, что некоторые долгожители продлевают последний возрастной период до 100 и более лет. Наиболее известной и признанной в мировой психологии является периодизация Э. Эриксона, охватывающая весь жизненный цикл. Она представлена в следующей главе.

Приведем в качестве примера две различные периодизации развития зрелой личности Ш. Бюлер и Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта.

Выделяя пять фаз жизненного цикла человека, Ш. Бюлер делает акцент на зрелости — времени расцвета; после 50 лет начинается старение, окрашивающее жизнь в мрачные тона.

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
1.До 16-20 лет	Нет семьи, профессии, жизненного пути
2. От 16-20 до 25—30 лет	Предварительное самоопределение, выбор супруга
3. От 25-30 до 45—50 лет	Зрелость: собственная семья, призвание, постановка конкретных жизненных целей и самореализация
4. От 45-50 до 65—70 лет	Стареющий человек переживает трудный возраст душевного кризиса. В конце периода нет ни самоопределения, ни постановки жизненных целей
5. После 65-70 лет	Старый человек теряет социальные связи. Бесцельное существование, обращенность к прошлому, пассивное ожидание смерти, самозавершенность

Более оптимистична периодизация американских психологов Р. Гаулда, Д. Левинсона, Д. Вейланта. Во взрослой жизни человека они подчеркивают два кризиса — 30 и 40 лет; в остальное время, в том числе и в старости, наступает душевное равновесие.

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода
1. 16—22 года	Время взросления, стремление к самостоятельности, неопределенность. Уход из родительского дома
2. 23-28 лет	Осознание себя как взрослого человека с его правами и обязанностями, сформированность представлений о своей будущей жизни, работе. Встреча со спутником жизни, заключение брака
3. 29—32 года	Переходный период: прежние представления о жизни оказываются не совсем верными. Иногда жизнь строится заново
4. 33-39 лет	«Буря и натиск», как бы возврат отрочества. Семейное счастье часто теряет свое очарование, все силы вкладываются в работу, достигнутое кажется недостаточным
5. 40—42 года	Взрыв в середине жизни: впечатление, что жизнь проходит зря, молодость утрачена Новое равновесие. Привязанность к семье
6. 43—50 лет	Семейная жизнь, успехи детей — источник постоянного удовлетворения. Вопросы о смысле жизни, ценности сделанного
7. После 50 лет	

В отечественной психологии, по сравнению с западной, проблеме периодизации развития зрелой личности уделялось меньше внимания; интерес к ней повысился в последнее время.

В периодизации В.Ф. Моргуна 10 этапов.

Возраст	Психологическое содержание возрастного периода

1. Юность (18-23 года)	Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение
2. Молодость (24-30 лет)	Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «оседлости». Специализация в выбранной профессии
3. Переход к расцвету (около 30 лет)	Кризис, если недостаточно благополучно прошла эпоха самоопределения
4. Расцвет (31 -40 лет)	Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что остается людям?»
	Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию
5. Переход к зрелости (около 40 лет)	Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим
6. Зрелость (40-55 лет)	Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит или к пессимизму, или к изменению образа жизни, постановке новых целей
	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение
7. Кризис 50-55 лет	Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки
8. Пожилой возраст (55-75 лет)	Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта, включению многих приспособительных систем, в том числе на уровне личности
9. Старческий возраст (75-90 лет)	
10. Долгожительство (свыше 90 лет)	

Более подробно содержательная сторона периодизаций развития зрелой личности представлена у А.В. Толстых и Г.С. Абрамовой. К положениям А.В. Толстых, не давшего жестких рамок возрастных периодов, мы будем обращаться в III разделе книги. Укажем возрастные границы по Г.С. Абрамовой.

Юность — 18—22 года
Взросление — 23—30 лет
Переходный возраст — 30—33 года
Зрелость — 36—50 лет
Пожилой возраст — 51—65 лет
Старость — старше 65 лет

Глава 6. Развитие личности

§ 1. Периодизация развития личности по З. Фрейду

В своей периодизации возрастного развития *Зигмунд Фрейд* прослеживает одну линию — психосексуального развития. Человек, по З. Фрейду, изначально биологическое существо, обладающее инстинктами жизни, а также инстинктом смерти. Энергией жизненных поступков является энергия либидо (от лат. «желать», «хотеть»), которая находит разрядку в сексуальном поведении.

Зрелая личность имеет сложную структуру: она состоит из трех инстанций — Оно (ид), Я (эго) и Сверх-Я (супер-эго). **Оно** как биологическое начало «содержит страсти», иррационально и аморально. Побуждения, исходящие из Оно, требуют немедленного и полного удовлетворения. Подчиняется Оно принципу удовольствия — первичному принципу человеческой жизни.

Вторая инстанция Я принимает решения, удовлетворяя желания Оно в той мере, в какой это позволяют реальные обстоятельства. Ориентируется Я на ограничения, налагаемые внешним миром, и подчиняется принципу реальности. Жить по принципу реальности — значит знать, что кроме собственных потребностей существует внешний мир, и ждать, когда в нем создадутся необходимые условия для удовлетворения потребностей, терпеть отсрочку этого удовлетворения. Выход либидозной энергии тормозится, осуществляется медленно и постепенно или направляется в другое русло, приемлемое при сложившихся обстоятельствах.

Если Оно является воплощением страстей и влечений, то Я — разума и рассудительности. Однако, как подчеркивает З. Фрейд, «по отношению к Оно Я подобно всаднику, который должен обуздать превосходящую силу лошади... Как всаднику,

если он не хочет расстаться с лошадью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и Я превращает обыкновенно волю Оно в действие, как будто бы это было его собственной волей».
Третья инстанция личности, **Сверх-Я,** становится носителем моральных норм, критиком и цензором. Когда действия Я расходятся с требованиями Сверх-Я, появляется чувство вины.
Структура личности, включающая три инстанции, формируется в онтогенезе постепенно. Рождаясь, ребенок имеет только Оно и живет по принципу удовольствия. Сталкиваясь с ограничениями и запретами, исходящими от окружающих его людей, ребенок развивается как личность — у него появляются Я и Сверх-Я. Таким образом, с одной стороны, человек с самого начала жизни находится в антагонистических отношениях с обществом, общество давит на него, с другой стороны, без этого давления невозможен личностный рост.
Возрастное развитие, его стадии, по З. Фрейду, связаны со смещением эрогенных зон — тех областей тела, стимуляция которых вызывает удовольствие (отсюда — своеобразные названия возрастных этапов).
На оральной стадии (до 1 года) эрогенная зона — слизистая рта и губ. Ребенок получает удовольствие, когда сосет молоко, а в отсутствии 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, Оно, в конце стадии появляется 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 интенсивно развивается Я, определяющим становится принцип реальности. Кроме того, 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 (с 12 лет) соответствует собственно половому развитию. Объединяются все эрогенные зоны, появляется стремление к нормальному сексуальному общению. Биологическое начало — Оно — усиливает свою активность, и личности приходится бороться с его агрессивными импульсами, используя механизмы психологической защиты.

§ 2. 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 в., 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 - Сиу, 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 и 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 отучают 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.
До 17—20 лет 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 — кризисность. Кризисы присущи всем возрастным стадиям, это «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом. В каждом личностном качестве, которое проявляется в определенном возрасте, заключено глубинное отношение человека к миру и к самому себе. Это отношение может быть позитивным, связанным с прогрессивным развитием личности, и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии, его регресс. Ребенку и затем взрослому человеку 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 открыто существовать и может проявиться значительно позже, когда взрослый человек столкнется с серьезной жизненной неудачей.

Последовательность появления этих полярных личностных новообразований отражена в табл. 1.4.

Таблица 1.4

Стадии развития личности по Э. Эриксону

Стадия развития	Область социальных отношений	Полярные качества личности	Результат прогрессивного развития
1 . Младенчество (0- 1)	Мать или замещающее ее лицо	Доверие к миру — недоверие к миру	Энергия и жизненная радость
2. Раннее детство (1-3)	Родители	Самостоятельность — стыд, сомнения	Независимость
3. Детство (3-6)	Родители, братья и сестры	Инициатива — пассивность, вина	Целеустремленность
4. Школьный возраст (6-12)	Школа, соседи	Компетентность — неполноценность	Овладение знаниями и умениями
5. Отрочество и юность (12-20)	Группы сверстников	Идентичность личности — непризнание	Самоопределение, преданность и верность
6. Ранняя зрелость (20-25)	Друзья, любимые	Близость — изоляция	Сотрудничество, любовь
7. Средний возраст (25-65)	Профессия, родной дом	Продуктивность — застой	Творчество и заботы
8. Поздняя зрелость (после 65)	Человечество, ближние	Целостность личности - отчаяние	Мудрость

На первой стадии развития (орально-сенсорной), соответствующей младенческому возрасту, возникает *доверие или недоверие к миру.* При прогрессивном развитии личности ребенок «выбирает» доверительное отношение. Оно проявляется в легком кормлении, глубоком сне, ненапряженности 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 (мышечно-анальная) 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, 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 (локомоторно-генитальной), 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 (латентная), связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Школа становится для них «культурой в себе», со своими особыми целями, достижениями и разочарованиями. Постижение 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.
Подростковый возраст и 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 дольше не вступать во взрослую жизнь, со смутным, устойчивым состоянием тревоги, чувством изоляции и опустошенности. Диффузность идентичности может проявляться 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).
В ранней зрелости, на шестой стадии, перед взрослым человеком встает проблема *близости* (интимности). Именно в это время проявляется, истинная сексуальность. Но человек готов к близости с другим не только в сексуальном, но и в социальном плане. После периода поисков и утверждения собственной идентичности он готов «слить» ее с идентичностью того, кого любит. Близкие отношения с другом или любимой женщиной требуют верности, самопожертвования и нравственной силы. Стремление к ним не должно заглушаться страхом потерять свое «Я».
Третье десятилетие жизни — время создания семьи. Оно приносит любовь, понимаемую Э. Эриксоном в эротическом, романтическом и нравственном смысле. В браке любовь проявляется в заботе, уважении и ответственности за спутника жизни.
Неспособность любить, устанавливать близкие доверительные отношения с другими людьми, предпочтение поверхностных контактов приводит к изоляции, чувству одиночества. *Зрелость,* или *средний возраст,* — седьмая стадия развития личности, необычайно длительная. Решающим здесь становится «отношение человека к продуктам своего труда и к своему потомству», забота о будущем человечества. Человек стремится к *продуктивности* и творчеству, к реализации своих возможностей передать что-то следующему поколению — собственный опыт, идеи, созданные произведения искусства и т.д. Желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений является естественным, в этом возрасте оно реализуется, прежде всего, в отношениях с детьми. Э. Эриксон подчеркивает зависимость старшего поколения в семье от младшего. Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным.
Если продуктивность не достигается, если нет потребности в заботе о других людях, делах или идеях, появляется безразличие, сосредоточенность на себе. Тот, кто балует себя как ребенка, приходит к застою, обеднению личной жизни.
Последняя стадия, *поздняя зрелость,* становится интегративной: в это время «созревают плоды семи предшествовавших стадий». Человек принимает пройденный им жизненный путь как должный и обретает *целостность личности.*
Только сейчас появляется мудрость. Взгляд в прошлое дает возможность сказать: «Я доволен». Дети и творческие достижения воспринимаются как продолжение себя, и страх смерти исчезает.
Не ощущают целостность своего «Я» люди, недовольные прожитой жизнью, считающие ее цепью ошибок и нереализованных возможностей. Невозможность что-то изменить в прошлом, начать жить заново раздражает, собственные недостатки и неудачи кажутся следствием неблагоприятных обстоятельств, а приближение к последней границе жизни вызывает отчаяние.

§ 3. 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 развития. Рассмотрим представления *Лоренса Колберга* о становлении морального сознания.
Л. Колберг продолжил эксперименты Жана Пиаже, в которых выявлялись моральные суждения и этические представления детей разного возраста. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказов 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?»

Р е б е н о к : 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.

П о д р о с т о к : Врач не имеет на это права. Он не может дать жизнь и не должен ее уничтожать.

В з р о с л ы й : Умирающая 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 выбирать 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 процесс. Обобщив обширный экспериментальный материал, он выделяет шесть стадий развития, объединяющихся в три уровня.

Первый — *доморалъный 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.

*Конвенция — договоренность, соглашение.

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 и 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.

Как организуют свое поведение дети разного возраста в соответствии со своими этическими представлениями, показано в табл. 1.5.

Т а б л и ц а 1 . 5

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 я 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 удовольствие	Чтобы все хорошо обо мне думали — другие и я сам
С 12 лет	Удовлетворять общественным требованиям	Чтобы способствовать стабильности общества, быть настоящим гражданином

Следует отметить, что индивидуальные различия здесь велики, и 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.

§ 4. Периодизации 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 характерны 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 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 удается 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 самооценки. 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 группы. В последнем случае у него развиваются соответствующие асоциальные черты. На рис. 1.13 показаны линии двух вариантов развития, возможных на каждом возрастном этапе.

Рис. 1.13. Периодизация развития личности (по А.В. Петровскому)

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 ситуация 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. 1.13).

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 (период старшего школьного возраста) — доминирование процесса интеграции над процессом индивидуализации. Таким образом, согласно А.В. Петровскому, детство — это в основном приспособление ребенка к социальной среде, отрочество — проявление своей индивидуальности. В юности должна произойти интеграция в обществе.

Глава 7 Интеллектуальное развитие

§ 1. Периодизация интеллектуального развития по Ж. Пиаже

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

Основные понятия и принципы. Ребенок, как и взрослый, имеет определенные *схемы действий,* позволяющие ему решать разнообразные познавательные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего спрятанный 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 — ассимиляция и аккомодация. Когда новая задача меняется и подгоняется под уже имеющуюся схему действий, 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 требования 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; полная логическая уравновешенность достигается 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. I.6.). 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.

Таблица 1.6

Интеллектуальное развитие ребенка по Ж. Пиаже

Периоды	Подпериоды и стадии	Возраст
I. 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. Начато интериоризации схем действий	18-24 месяца
II. Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2-11 лет)	1 . Дооперациональные представления	2—7 лет
	2. Конкретные операции	7-11 лет
III. Формальные операции		11-15 лет

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»). 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. Это стадия *упражнения рефлексов.* В результате упражнения 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 проявляются 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 кроватки всеми предметами, которые оказались в руках, и т.д.

Четвертая стадия — *начало практического интеллекта.* Схемы действий, 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 действий.

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 приходить к правильному решению. Например, девочка, держа в 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 двух 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 начато 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 потому 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, обусловлена 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 координации 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 предмета сохраняются, 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, соотнесению 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 11 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.

Аутистинеская мысль подсознательна, она не приспосабливает ребенка к окружающей его внешней действительности, а сама создает 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.

Социализированная, направленная мысль, наоборот, сознательна, преследует ясные цели, приспосабливает ребенка к действительности, выражается в речи и заключает 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 эгоцентрическом 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, их объяснял по-другому. 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 нужный цветной карандаш. 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 синее». 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, необязательно 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 эгоцентрические 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. Как показано выше, 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 оно 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 изменения 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 Ж. 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 шести лет формировалось и в эксперименте Л.Ф. Обуховой. 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 наливали одинаковое количество воды, потом одну из бутылок переворачивали 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.

Проводилась длительная работа с детьми — организация разного рода измерений и сравнений, обучение детей аккуратному, точному измерению, способам фиксации получаемых результатов (откладыванию фишек по числу отложенных мер или счету), объяснение того, что каждую величину можно измерять только своей мерой и что одну и ту же вещь можно измерять по-разному — по длине, по площади, по объему, по весу и т.д. В результате дошкольники давали правильные ответы в самых трудных задачах Пиаже, но постоянно отмечали, что «кажется одно, а на самом деле получается другое».

§ 2. Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру

Джером Брунер пересмотрел некоторые представления Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии. Последнее складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений — 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 действий 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,

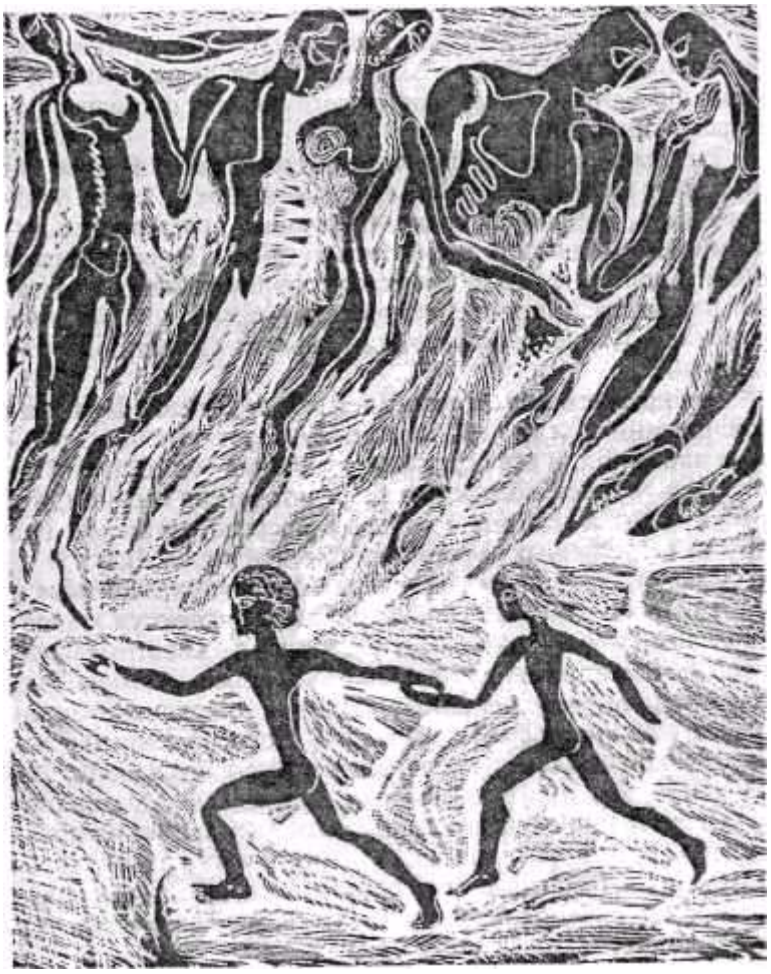
охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Речь, которую осваивает ребенок, перестраивает его непосредственный опыт. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.
Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления 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.

Литература

Анцыферова Л. И. О теории личности в работах Курта Левина // Вопросы психологии. 1960. № 6.
Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.
Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1963,
Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
Будасси С.А. Личность и эмоции. М., 1996.
Бунге М. Интуиция и наука. М., 1967.
Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1989.
Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
ВеккерЛ.М. Психические процессы. Л., 1974. Т. 1.
Вилли К. Биология. М., 1968.
Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. М., 1986.
Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1.
Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика // Избранные труды. М., 1964.
Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979.
Выготский Л. С. Основы педологии. Стенограмма лекций, прочитанных во II мединституте (рукопись). М., 1934.
ВыготскийЛ.С, Собр. соч.: В 6т, М., 1982. Том 2.
Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Том 4.
Даррел Дж. Только звери. М., 1955.
Джемс У. Психология. Спб., 1911.
Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина. М., 1981.
Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М., 1983.
Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд. М., 1971.
Колюцкий В.Н. Сущностный жизненный мир: феноменология и вопросы онтогенеза // Вестник Университета Российской академии образования. 1997, № 2.
Колюцкий В.Н. Филогенез: уровни психического отражения и центральная нервная система. М., 1998.
Кречмер Э. Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.
Кузанский Н. Сочинения: В 2 т. М., 1980. Т. 2.
Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1996.
Кулагина И.Ю. Личность школьника. М., 1999.
Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д, 1997.
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
Ломов Б. Ф. Проблема образа в психологии // Вопросы общей педагогической и инженерной психологии. М., 1991.
Лоренц К. Человек находит друга. Кольцо царя Соломона. М., 1995.
Лосский И.О. Интуитивная философия Бергсона. Пг., 1922.
Льюис К. С. Любовь // Вопросы философии. 1989. № 8.
Мак-Дауголл У. Основные проблемы социальной психологии. М., 1916.
Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1999.
Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.
Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
Опарин А. И. Возникновение жизни на Земле. М.; Л., 1941.
Первин Л., Джон О. Психология личности. М., 2000.

Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
Поддьяков Н.Н. Психика ребенка: особенности развития // Магистр. 1998. № 1
Пришвин М.М Дневники. М., 1990.
Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники. М., 1992.
Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
Психология эмоций. Тексты. М., 1984.
Развитие личности ребенка / Пер. с англ. М., 1987.
Рибо Т. Психология внимания. Спб., 1890.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, М., 1989.
Рубинштейн С.Л. Человек и мир// Проблемы общей психологии. М., 1973.
Северное А.Н. Главные направления эволюционного процесса. М., 1967.
Симонов П.В. Что такое эмоция? М., 1966.
Соловьев В. Смысл любви // Русский эрос, или Философия любви в России. М., 1991.
Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
Терц А. (А. Синявский). Голос из хора // Собр. соч.: В 2 т. М., 1993. Т. 1.
Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988. *Фабр Ж.-А.* Жизнь насекомых. М., 1939.
Фабри К.Э. Зоопсихология. М., 1993.
ФлейвеллДж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
Флоренский П. Столп и Утверждение Истины // Русский эрос, или
Философия любви в России. М., 1991.
Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989.
Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М., 1975.
Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М., 1997.
Фромм Э. Искусство любить//Душа человека. М., 1992.
Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
ХьеллЛ., ЗиглерД. Теории личности. СПб., 1998.
Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
Экман П. Почему дети лгут? М., 1993.
ЭльконинД.Б. Избранные психол. труды. М., 1989.
Энгельс Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека //Диалектика природы. М., 1948.
Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

РАЗДЕЛ II. РАЗВИТИЕ В ДЕТСТВЕ И ОТРОЧЕСТВЕ



Глава 1. Младенчество (до 1 года)

§ 1. Новорожденность

Ребенок рождается и 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 ребёнку 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, и все остальные движения тормозятся. Поскольку ребенок полностью сосредоточен на сосании, эта реакция была названа «пищевым сосредоточением». Ряд других безусловных рефлексов приведен в табл. II. 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, держащееся 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 11. 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 животом вниз ребенка	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 целом образование условных рефлексов характерно для более позднего времени.

* 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.

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-й неделе. Резкий звук, скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений ребенка, он замирает и замолкает. Позже, на 3—4-й 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-й 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*, 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.

* Или другого близкого человека, который ухаживает за ним. Здесь рассматривается стандартная, «нормальная» ситуация, когда о ребенке заботится главным образом мать

§ 2. Младенческий возраст

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. II.2. Что касается познавательного развития ребенка, то здесь нужно рассмотреть в первую очередь развитие восприятия и тонких ручных движений.

Таблица II.2

Физическое развитие младенца

Время появления движений	Развитие моторики
1 месяц	Поднимает подборок
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

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

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 картинки, а быстро останавливается на границе белого и черного пространства. Если показывают одновременно две картинки — однотонную и с вертикальными черными линиями, он дольше смотрит 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 внимание ребенка. Более того, новые, значительно отличающиеся от ранее увиденных предметы могут вызвать тревогу, испуг или плач.

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 условно-рефлекторных связей. Активный же интерес к цвету появляется позже, с 6 месяцев.

Начинает развиваться 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 (см. табл. II.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 координации.

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 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 действия 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 действия 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. II.3). Добиваясь успеха, ребенок действует методом проб и ошибок. Скажем, отыскивая спрятанную под подушкой игрушку, он сначала переворачивает все подушки, попадающиеся ему на глаза.

Таблица II.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
2—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

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 маленькие 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.
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 один из 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 вспоминают, 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 11 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)*.

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

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 маминой 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.д.
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

Переходый 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 досягаемых 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 актуальность.
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 *автономной**. 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 отличаются от них. Встречаются слова, не похожие на соответствующие слова взрослых (например, «ика» — шкаф, «гилигилича» — карандаш); слова — обрывки слов взрослых («ка» — каша, «па» — упала); слова — искажения слов взрослых, сохраняющие тем не менее их фонетический и ритмический рисунок («тити» — часы, «ниняня» — не надо); звукоподражательные слова («ав-ав» — собака, «му-му» — корова).

* 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.

Еще более интересны семантические различия. Маленький ребенок вкладывает в слова 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 Чарлза 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 всеми 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 невозможно, хотя здесь могут помочь неязыковые средства — жесты и выразительная мимика ребенка, сопровождающая непонятные слова. Следовательно, автономная речь допускает общение, но в других формах и другого характера, чем то общение, которое станет возможным для ребенка позднее.

§ 4. Жизненный мир младенца

Несмотря на кризис новорожденности, ребенок в первые месяцы жизни еще сохраняет основные черты простого и легкого жизненного мира и соответствующее ему первичное согласие с миром. Прежде всего это относится ко времени новорожденности, в течение которого ребенок до 80% времени проводит во сне и которое, как отмечал Л.С. Выготский, близко к внутриутробному развитию. Напомним, что в это время все потребности младенца удовлетворяются взрослым, т.е. для него самого они удовлетворяются как бы непосредственно.
Практическое отсутствие собственной активности во взаимодействии с внешней средой сказывается и в типичной для простого и легкого жизненного мира непроявленности психики. Согласно экспериментальным данным, выполненным под руководством П. Фресса, эмоциональные реакции ребенка примерно до возраста 3 месяцев недифференцированы или слабо дифференцированы.
Еще одним подтверждением сохранения простого и легкого мира в первые месяцы жизни являются первичные круговые реакции, простейшие движения, выполняемые ребенком ради самих движений, т.е. *ради самого процесса* движений. Это безусловный признак легкости внешнего аспекта жизненного мира. Таким образом, в первые месяцы жизни младенца онтогенез жизненного мира единообразен, он во всех случаях сохраняет первичную форму жизни, подконтрольную принципу удовольствия.
Вместе с тем уже в первые месяцы после рождения исходный простой и легкий жизненный мир, сведенный к немногим как бы непосредственно удовлетворяемым биологическим потребностям, постепенно начинает расширяться. Это происходит главным образом за счет развивающегося общения с матерью. Можно полагать, что в соответствии с рассмотренным В. К. Вилюнасом механизмом мотивационного обусловливания мать вначале становится сопутствующим раздражителем — стимулом, эмоционально воспринимаемым в связи с потребностью в пище. Затем эмоциональная реакция на мать как на сопутствующий стимул постепенно смещается на *сам процесс* общения с матерью. Не исключено, что начало этого смещения закладывается уже в конце новорожденности, когда появляется комплекс оживления. Во всяком случае, сложные условно-рефлекторные связи начинают формироваться уже на втором месяце жизни.
Постепенно процесс эмоционального общения с матерью становится более значимым, чем получаемая пища. Согласно Э. Эриксону, кормление начинает занимать «лишь ограниченное место и фрустрации при кормлении могут с лихвой компенсироваться эмоционально-мимическими способами общения ребенка со взрослым». Таким образом, в расширяющемся жизненном мире первичное материально-телесное согласие с миром органично замещается иной, более высокой формой согласия. Э. Эриксон отмечает, что «сформировавшееся социальное доверие как бы пронизывает весь организм ребенка, проявляясь в глубине сна, легкости его кормления и ненапряженности внутренних органов».
Второе направление в развитии жизненного мира младенца связано с его предметно-познавательной деятельностью. Начиная с возраста 5 месяцев (со стадии вторичных круговых реакций, по Ж. Пиаже), ребенок все более интенсивно манипулирует предметами, познавая окружающий мир вещей посредством представлений действием. В предметно-познавательной деятельности ребенка можно выделить две стороны: игровую и собственно познавательную. Согласно Ж. Пиаже, игра соответствует процессу ассимиляции (см. § 1 главы 7) — в ней повторяются уже освоенные ребенком действия. Можно сказать, что *в игре «реальность адаптируется к собственным потребностям ребенка».* Собственно познавательные же действия связаны с целью их осмысления, они *«включают в себя функцию приспособления к реальности».* Вместо с тем С. Миллер отмечает, что «провести различия между действиями, направленными на освоение навыков, и игрой — достаточно сложно. Смех и другие признаки удовольствия сопровождают и игры, и восприятие нового». Это значит, что между игрой и восприятием нового, исследовательским поведением .ребенка нет четких границ — и то и другое осуществляется ради самого процесса деятельности, ради интереса к нему. Иными словами, все стороны жизни ребенка при оптимальных условиях развития для него увлекательны, полны интереса и радости (удовольствия). Это роднит его жизненный мир с тем исходным, первичным жизненным миром, с которым он появился на свет. В известном смысле этот первичный жизненный мир продолжается. Но уже есть основное отличие: с каждым месяцем все большее место в нем начинает занимать собственно деятельность, внешняя активность и развивающаяся в связи с деятельностью психика.

Ребенок рождается с еще допсихической по своей сути формой жизни, главная особенность которой — *непосредственность* удовлетворения потребностей, сведенных, по существу, к одной общей потребности — потребности в поддержании жизни. Непосредственность удовлетворения потребностей обеспечивает первичное согласие с миром. В то же время именно непосредственность удовлетворения потребностей является тем общим, что объединяет допсихическую (по А.Н. Леонтьеву — «внутреннюю») жизнедеятельность как с игровой и познавательной деятельностью детей, так и с сущностными связями с миром, формирующимися с конца дошкольного возраста. Во всех этих видах деятельности потребность и соответствующий ей мотив слиты с *самим процессом деятельности, т.е. соответствующей стороной жизни.*

Таким образом, между первичным и сущностным согласием с миром в онтогенезе ребенка существуют промежуточные его формы, связанные как с общением с близкими людьми (в младенчестве — с матерью), так и со всеми видами игровой и предметно-познавательной деятельности. Для всех них характерен феномен непосредственности удовлетворения потребностей, который и является показателем согласия с миром. Этот феномен обусловлен слиянием мотива деятельности с самим ее содержанием.

Помимо деятельностного характера формирующихся связей с миром, расширяющееся жизненное пространство младенца отличается от первичного жизненного мира появлением начальной формы трудности — различных препятствий в рамках развивающейся предметно-познавательной деятельности. Они связаны с необходимостью как чисто физических усилий, так и освоения новых схем познавательных действий. Однако интерес к самому процессу деятельности обусловливает незначимость этой первичной трудности и, соответственно, сохранение согласия с миром.

Итак, при полноценном эмоциональном общении с матерью и достаточно насыщенной и многообразной предметно-познавательной игровой деятельности жизненный мир младенца формируется в условиях естественного замещения первичного материально-телесного согласия с миром согласием более высокого уровня. Этот более высокий уровень согласия с миром обусловлен непосредственным удовлетворением возникающих потребностей в общении и предметно-познавательной деятельности.

Нарушения согласия с миром в младенческом возрасте связаны с фрустрированием указанных двух сторон его жизни. Прежде всего это касается главной из них — общения с матерью или замещающим ее лицом. Выше (§ 4 главы 1) отмечалось, что отсутствие эмоционального общения со взрослым приводит к значительной задержке психического развития младенца (явление госпитализма). С неполноценностью этого общения Э. Эриксон связывал отсутствие главного новообразования периода младенчества — базового доверия (доверия к миру). В отечественной психологии центральным возрастным новообразованием младенческого периода считается потребность в общении со взрослым, весьма близкая эриксоновскому доверию к миру. По существу, это несколько разные аспекты одного и того же явления. Но даже в том случае, если эмоциональное общение со взрослым не фрустрировано полностью и потребность в общении формируется, те или иные проявления его неполноценности обусловливают значимую трудность жизненного мира младенца и соответственно нарушают согласие с миром.

Отсутствие условий для разнообразной и содержательной предметно-познавательной деятельности вследствие недостаточного внимания взрослых к этой стороне жизни младенца также может привести к появлению значимой трудности внешнего аспекта жизненного мира. Как и при дефиците общения со взрослым формируется не простой и «как бы легкий» (когда трудность внешнего мира незначима), а простой и трудный жизненный мир.

Можно полагать, что в младенческом периоде обычно имеют место благоприятные для оптимального развития жизненного мира условия. Большинство детей, по всей вероятности, завершают его без существенных нарушений согласия с миром. Об этом свидетельствует, в частности, в большинстве случаев сравнительно спокойное протекание кризиса 1 года. Кроме того, рассмотренные выше фрустрирующие факторы одновременно являются и факторами общей задержки психического развития, включая развитие психических функций. Благополучие в этом отношении с большой степенью вероятности позволяет судить и об оптимальности развития жизненного мира.

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, непонятна большинству окружающих, его возможности общения с близкими людьми значительно расширяются. Познавательное и эмоциональное развитие ребенка основывается в первую очередь на потребности общения со взрослыми — центральном новообразовании данного возрастного периода.

Имея сразу после рождения первичный простой и легкий тип жизненного мира (состоящий только из биологических потребностей, удовлетворяющихся взрослым, т.е. субъективно непосредственно), младенец начинает постепенно все более активно взаимодействовать с окружающей средой. Появляющаяся при этом трудность внешнего аспекта жизненного мира в большинстве случаев не становится значимой.

Глава 2. Раннее детство (от 1 года до 3 лет)

Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с нею 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 психические 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 по звучанию и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на 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 ко взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2—3 слов. Это чаще всего субъект и его действия («Мама идет»), действия 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 побью 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 им в таких случаях? В основном практическое действие ребенка, та наглядная ситуация, в которой и по поводу которой возникает общение. Часты диалоги, вплетающиеся в совместную со взрослыми 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, обусловливая 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 многу 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 *наглядно-действенным.* 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 проявляется 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 взрослыми 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 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 деятельности 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 проявляется 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 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. Элькониным *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. Играя, ребенок манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредоточиваясь на самих действиях с ними. Тем не менее в конце раннего возраста в своих первоначальных формах уже проявляется игра с сюжетом. 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, буть 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 больший опыт, чем те, кто воспитываются дома. Но и «ясельные» дети не избавлены от возрастных трудностей в общении. Они могут проявить 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 его 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, что-то выкрикивая. Причиной гнева или плача могут быть помимо «неподдающихся» вещей и отсутствие внимания к нему со стороны близких взрослых, занятых 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 взрослые достаточно спокойно на них реагируют, а по возможности — вообще игнорируют. 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, обычно также 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 спросила, что 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 возрастом — 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 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, она 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: расплакавшись, 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 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, что 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, диктуя, 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 раньше было привычно, интересно и дорого, 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.

§ 4. Развитие жизненного мира

На протяжении раннего возраста жизненное пространство ребенка расширяется по тем же двум основным направлениям, что и в период младенчества: по линии общения и по линии предметно-познавательной деятельности. Линия общения расширяется — она включает теперь в качестве значимых объектов обоих родителей — и одновременно обогащается. Все большую роль в ней начинают играть выходящие на первое место мотивы сотрудничества. В то же время главной стороной жизни становится предметно-познавательная манипулятивная деятельность. Характерно тесное переплетение, с одной стороны, общения с родителями и предметно-манипулятивной деятельности (совместная деятельность со взрослым), а с другой — мотивов эмоционального общения и сотрудничества в рамках общения с родителями.
Несмотря на интенсивное расширение жизненного мира, он в течение всего раннего детства остается простым. Ребенок живет наглядными ситуациями, непосредственно связанными с его аффективно окрашенным восприятием, его мотивы

ситуативны и потому не могут вступать друг с другом в конфликт. В каждый данный момент им движет только одно побуждение.

Как отмечалось выше (§ 4 главы 1), в конце младенческого возраста дети, в основном, имеют простой и «как бы легкий» жизненный мир. Аффективная окрашенность восприятия и связанной с ним познавательной предметно-манипулятивной деятельности благоприятствует сохранению «как бы легкости» внешнего мира и в раннем детстве. Направленность потребностей на сам процесс предметно-манипулятивной деятельности, так же как и на сам процесс общения, обусловливает непосредственность их удовлетворения. Эта непосредственность, в свою очередь, определяет незначимость трудности внешнего мира. Возникающие в рамках окрашенной аффективным интересом деятельности отдельные преодолеваемые препятствия (физического и иного порядка) не могут стать источниками значимой трудности.

Факторами, приводящими к появлению значимой трудности и нарушающими согласие с миром, могут быть в этих условиях главным образом отрицательные моменты в общении с родителями. Отмеченная тесная переплетенность предметно-манипулятивной деятельности и общения определяет решающую роль последнего в жизни ребенка. Э. Эриксон подчеркивает, что появляющиеся в раннем детстве при аномальной линии развития «чувства стыда и сомнения... формируются не столько в результате собственных ошибок, промахов и неудач, сколько вследствие отрицательной социальной оценки сверхтребовательными взрослыми».

Несмотря на унаследованность в раннем детстве общих условий формирования жизненного мира, имевших место в младенческом возрасте, отклонения от оптимальной линии его развития отмечаются в данном периоде значительно чаще. Об этом свидетельствует, в частности, нередко очень болезненное прохождение кризиса 3 лет. Кризис 3 лет, кризис «выделения своего «Я» протекает под знаком пересмотра отношений ребенка со взрослыми. Резкие проявления негативизма, упрямства, строптивости, своеволия и других негативных моментов данного кризиса являются показателем как неблагополучия в этих отношениях, так и значимости трудности внешнего мира.

Помимо излишней требовательности, которую Э. Эриксон считал основной причиной регрессивной линии развития в раннем возрасте, отклонения от оптимального развития жизненного мира вызываются и другими причинами. Ими могут быть дефицит общения и его неполноценность (как в эмоциональном аспекте, так и в аспекте сотрудничества), недостаток требовательности, вседозволенность, исключительность положения в семье и т.д. В результате кроме неуверенности (по Эриксону, «сомнений, стыда») нередко появляются капризность, агрессивность, доминантность, лень и другие негативные черты характера. При этом одни и те же неблагоприятные моменты воспитания (общения) в зависимости от наследственных особенностей ребенка могут привести к различным отрицательным чертам характера. Например, та же чрезмерная требовательность у одних детей может сформировать неуверенность, а у других — агрессивность.

Развитие отрицательных черт характера обусловливает появление мотивационных факторов, нарушающих оптимальную линию онтогенеза жизненного мира. Напомним, что последняя связана с сохранением непосредственности удовлетворения потребностей. Эти мотивационные факторы можно разделить на две группы: фрустрирующие оптимальное развитие и искажающие его. В обоих случаях в жизненном мире появляется значимая трудность, означающая потерю непосредственности удовлетворения потребностей и потерю согласия с миром. К фрустрирующим мотивационным факторам относятся утрата или снижение интереса к общению с родителями и сопряженные с этим затруднения в познавательной предметно-манипулятивной деятельности, вплоть до замкнутости и инертности. Искажающие факторы связаны с появлением различных эгоистических мотивов, а также гедонистической установки.

Причины значительных различий в формировании жизненного мира младенца (когда в основном сохраняется оптимальная линия его онтогенеза) и ребенка раннего возраста состоят, как представляется, в резком повышении многообразия и усложнения как внешних, социальных, так и внутренних, наследственно обусловленных моментов его развития. С одной стороны, значительно повышается роль воспитательных воздействий в общении и совместной деятельности взрослых с ребенком. С другой — одни и те же воздействия по-разному отражаются на детях с различным генотипом и с различными прижизненно сформировавшимися ранее индивидуальными особенностями. В одной и той же семье разные дети нередко уже в раннем детстве становятся совершенно непохожими друг на друга и в мотивационном плане. Из-за сложного переплетения внешних и внутренних факторов развития оптимальная линия в общении с ребенком находится родителями далеко не всегда. К этому следует добавить, что уже в раннем детстве некоторые негативные черты характера, искажающие оптимальную линию онтогенеза жизненного мира, начинают складываться путем мотивационного подражания. Те или иные отрицательные черты родителей, будучи подкрепленными наследственной предрасположенностью, формируются и у их детей.

Еще раз подчеркнем, что, как и в младенчестве, незначимость трудности, сохранение согласия с миром определяются в раннем детстве непосредственностью удовлетворения потребностей. Последняя связана с интересом, аффективной окрашенностью самого содержания деятельности (основных сторон жизни). Но если в младенческом возрасте определяющей для мотивационной сферы в целом была психосоциальная тождественность с матерью, то в раннем детстве при сохранении важнейшей роли общения со взрослыми главной стороной жизни становится игровая предметно-манипулятивная деятельность. На данном возрастном этапе закладывается (или не закладывается) второй после психосоциальной тождественности со взрослым важнейший фактор сохранения согласия с миром — трудолюбие. Представляется, что именно в этом возрасте решается дальнейшее отношение к труду, возможность или невозможность придать в будущем своему труду творческий характер, с которым, как писал Пришвин, «любовь входит в труд, и самый труд становится любовью». Творчество, безусловно, вырастает из игры, недаром их объединяет интерес к самому процессу деятельности. И если в раннем детстве ребенок идентифицирует любую деятельность с игрой, то в будущем он сумеет сделать свой труд творческим.

Перефразируя термин, данный Э. Эриксоном применительно к младенческому периоду, можно сказать, что основным завоеванием раннего возраста при оптимальной линии онтогенеза является доверие к деятельности, иными словами, доверие к жизни. Самостоятельность, уверенность в себе формируются уже на основе этого доверия.

Итак, к концу раннего детства ребенок подходит либо с простым и «как бы легким», либо с простым и трудным жизненным миром. В обоих случаях, естественно, его форма жизни имеет черты, соответствующие доступному для трехлетнего ребенка

уровню когнитивного освоения мира. С появлением и развитием в конце данного возраста образных представлений этот уровень все разительнее отличается от уровня мировосприятия младенца. Однако для него характерна, как подчеркивает Ж. Пиаже, очень высокая степень конкретности представлений, а также связанные с ней центрация (фиксированность на отдельных ярких свойствах объектов) и статичность восприятия, необратимость и ассоциативность связей, подверженность влиянию аффектов. Доминирование среди психических функций восприятия, отсутствие временной перспективы и соответственно опоры на прошлый опыт, зависимость от непосредственного поля восприятия (черты, родственные перцептивному уровню психического отражения в филогенезе) обусловливают неразвитость устойчивых (надситуативных) мотивационных отношений. Ребенок живет главным образом ситуациями, определяемыми непосредственным восприятием.
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 с сюжетом. 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.
Жизненный мир на протяжении почти всего раннего детства остается простым: ребенок живет только ситуациями, каждое его побуждение связано с непосредственным восприятием. Однако в отличие от младенчества у значительной части детей появляется значимость трудности жизненного мира.

Глава 3. Дошкольное детство (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 с сюжетом «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.
Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около трех 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 впервые возникает игра с сюжетом. 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 дейметно-манипулятивная, в рамках которой возникают первые примитивные игры с сюжетом. 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.
Жизненный мир на протяжении почти всего раннего детства остается простым: ребенок живет только ситуациями, каждое его побуждение связано с непосредственным восприятием. Однако в отличие от младенчества у значительной части детей появляется значимость трудности жизненного мира.

Глава 3. Дошкольное детство (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 с сюжетом «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.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Около трех 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 впервые возникает игра с сюжетом. 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, уйдя на кухню, была потрясена видом ощипанной утки, оставленной на столе. Вечером девочку находят 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 (в большинстве подвижных, спортивных и печатных игр).

Проследим развитие игры, рассмотрев вслед за Д.Б. Элькониным 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 и то же по нескольку 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 различных 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 поезд 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 две 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 ясные цель и удачные способы ее достижения.
Л и з : Давай понарошку это будет моя машина.
Д ж е й н : Нет.
Л и з : Давай понарошку это будет наша машина.
Дж е й н : Ладно.
Л и з: Можно мне покататься на нашей машине?
Д ж е й н : 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 приводили 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 фрустрации*. Когда дети зашли в эту 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.

* Фрустрация — состояние, вызванное непосредственными трудностями, возникшими на пути к достижению цели

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, данное экспериментатором, — стоять прямо и не двигаться. 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 образцы 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 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. Детьми 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». Больной 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 начаепился», «Уж лучше я непокушанный пойду гулять», «Мама сердится, но быстро удобряется».

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 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.

* Содержание такой речи раскрывается в самом контексте и поэтому становится понятным слушателям независимо от знания или незнания обсуждаемой ситуации

Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые *сообщения* — монологи, 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 вылупляется, или он молокососный?», «Мама, кто меня выродил? Ты? Я так и знала. Если бы папа, я была бы с усами».

Память. Дошкольное детство — возраст, наиболее благоприятный для развития памяти. Как указывал 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 *непроизвольна.* 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, непроизвольно запоминается и словесный материал, если он вызывает эмоциональный отклик. Ребенок быстро запоминает стихотворения, особенно совершенные по форме: в них важны звучность, ритмичность и смежные рифмы. Запоминаются сказки, рассказы, диалоги из фильмов, когда ребенок сопереживает их героям. На протяжении дошкольного возраста повышается эффективность непроизвольного 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 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. Например, 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.

Интенсивное развитие и включение памяти в процесс формирования личности определяет ее позицию доминирующей в дошкольном возрасте функции. С развитием памяти связано появление устойчивых образных представлений, выводящих на новый уровень мышление.

Кроме того, сама появляющаяся в дошкольном возрасте способность к рассуждению (ассоциациям, обобщениям и т.д., независимо от их правомерности) также связана с развитием памяти. Развитие памяти обусловливает новый уровень развития восприятия (подробнее об этом будет сказано ниже) и других психических функций.

Восприятие в дошкольном возрасте благодаря появлению опоры на прошлый опыт становится многоплановым. Помимо чисто перцептивной составляющей (целостного образа, определяемого суммой сенсорных воздействий) оно включает самые разнообразные связи воспринимаемого объекта с окружающими предметами и явлениями, с которыми ребенок знаком по своему предшествующему опыту. Постепенно начинает развиваться *апперцепция* — влияние на восприятие собственного опыта. С возрастом роль апперцепции постоянно повышается. В зрелости разные люди в зависимости от своего жизненного опыта и связанных с ним личностных особенностей нередко совершенно по-разному воспринимают одни и те же вещи и явления.

В связи с появлением и развитием в дошкольном возрасте апперцепции восприятие становится *осмысленным,* целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются *произвольные действия* — наблюдение, рассматривание, поиск.

Появление в дошкольном возрасте устойчивых образных представлений приводит к дифференцированию перцептивных и эмоциональных процессов. Эмоции ребенка становятся связанными главным образом с его представлениями, вследствие чего *восприятие утрачивает свой первоначально аффективный характер.*

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 возрастном периоде, часто мешает ребенку сделать правильные выводы относительно того, что он наблюдает. В экспериментах Дж. Брунера, описанных в главе 7 раздела I, 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.

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

С л а в а 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...»

И л ь я К . (5 лет 5 мес.): «Откуда сон приходит?» — «Когда смотришь что-нибудь, он в мозги зайдет, а когда спишь, 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 бросить 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 осваиваются 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 с), но слегка затрудняется, относя к этой категории дерево (думает 1,3 с) или тюльпан (почти 2 с). 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.).

§ 3. Развитие эмоций, мотивов и самосознания

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.

Эмоции. Для дошкольного детства характерна в целом спокойная эмоциональность, отсутствие сильных аффективных вспышек 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 обусловливали 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, а 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 насыщен 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 переживаются исключительно последствия собственных действий, их оценка взрослым человеком — т.е. то, похвалили ребенка за сделанное или наказали. Не возникает переживаний по поводу того, заслуживает ли 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 начинает 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 чистотой игровую 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 обиду, ребенок плакал, бросался на диван, закрывая лицо руками, или хаотично двигался, выкрикивая бессвязные слова, его движения были неровными, пульс частым; в гневе он краснел, кричал, сжимал кулаки, мог сломать подвернувшуюся 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.

Мотивы. 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 развертывающихся немедленно действий. Если разные желания возникали одновременно, ребенок оказывался в почти неразрешимой для него ситуации выбора.

Мотивы дошкольника приобретают разную силу и 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 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 побуждений 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 содержанию 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».

* Мотивация достижения, включающая тенденции к достижению успеха и избеганию неудачи, описана в главе 5 раздела II.

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 детсадовской 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 оторвешь 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, начавшееся 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. Воспринимая, 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, это — 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.д. 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 взрослым 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 одним из родителей. Дети охотнее подражают заботливым родителям, чем безразличным. Кроме того, они принимают стиль поведения и установки взрослых, часто общаясь и включаясь в совместную с ними деятельность.
В общении с безусловно любящими их родителями дети 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 с 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 содержит 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 сомнений 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 досточно 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 ровесников, 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».

§ 4. Развитие жизненного мира

Начало дошкольного возраста знаменуется появлением сложности жизненного мира, обусловленной соподчинением мотивов. Соподчинение мотивов и связанная с ним сложность становятся возможными благодаря новому уровню развития памяти и появлению временной перспективы. Жизненный мир выходит за рамки ситуативное™, за рамки побуждений, связанных с непосредственно воспринимаемыми ситуациями. Вначале появляется возможность подавлять свои непосредственные побуждения благодаря более сильным, стоящим «над ситуацией» мотивам (впервые это проявляется во время кризиса 3 лет); затем, с дальнейшим развитием долговременной памяти и временной перспективы (психологического прошлого и психологического будущего), постепенно складывается система относительно устойчивых мотивов и мотивационных предпочтений. К концу дошкольного возраста, с появлением осознания переживаний, начинают формироваться постоянные (надситуативные) мотивы. Закладывается фундамент будущей структуры жизненного пространства и направленности личности взрослого человека. Л. Толстой был близок к истине, утверждая, что уже в пять лет был на 80% тем, чем стал в зрелые годы.
Напомним, что ранний возраст ребенок завершает с простым и «как бы легким» или с простым и трудным жизненным миром, причем в отличие от младенчества доля детей с трудным миром достаточно велика. Каковы условия сохранения согласия с миром у тех детей, которые вошли в дошкольный возраст с целостным, ненарушенным жизненным миром? Незначимость трудности и формирующейся сложности обеспечивается, как и прежде, непосредственностью удовлетворения потребностей, их слиянием с самим содержанием деятельности (главных сторон жизни).

Наибольшее влияние на развитие дошкольника оказывает, как было показано выше, сюжетно-ролевая игра. Игровая деятельность наряду с сопряженной с ней познавательной активностью, а также общением определяла на предыдущих возрастных этапах и определяет теперь незначимость трудности. Незначимость появившейся сложности также определяется игрой: слияние мотива деятельности с самим процессом игры, возникающая при этом непосредственность удовлетворения потребности позволяют без серьезных проблем преодолевать противоречащие этой деятельности побуждения. То же самое происходит в процессе познавательной деятельности и общения со значимыми взрослыми. При этом следует иметь в виду, что незначимость противоречащих перечисленным деятельностям побуждений имеет место тогда, когда указанные стороны жизни дошкольника действительно являются главными, представляющими его жизнь в целом.

Что же приводит к невыполнению этого условия и формированию трудности и сложности жизненного мира? Как и в раннем возрасте, нарушение оптимальной линии онтогенеза жизненного мира связано с двумя группами мотивационных факторов: фрустрирующими и искажающими. Но в дошкольном возрасте резко возрастает и становится явно преобладающей роль искажающих мотивационных факторов. Как раз в это время у детей формируются основные черты характера, появляются те или иные его тенденции. Как было отмечено выше (§ 4 главы 3 раздела I), они складываются на основе конкретных сочетаний наследственной предрасположенности и условий развития. Последние определяются принятым в семье стилем воспитания и примером окружающих взрослых. Механизм мотивационного подражания, проявляющийся уже в раннем возрасте, у дошкольников начинает играть очень важную роль. Детей чрезвычайно интересуют все стороны взрослой жизни, они приобщаются к ней через ролевую игру (ведущую деятельность, т.е. главную сторону их жизни). Примеряя на себя различные роли взрослых, дошкольники, как было показано выше, имеют образы, образы конкретных взрослых, и осваивают их соответственно сочетанию своих задатков и наблюдаемых образцов поведения.

Складывающаяся к концу возраста индивидуальная мотивационная сфера основывается, таким образом, на формирующихся у детей тенденциях характера. Такие распространенные типы тенденций, как демонстративный, возбудимый, отчасти гипертимный, способствуют развитию эгоистических мотивов (лидерства, доминантности, привлечения внимания к себе и т.п.). При этом вследствие смещения, отклонения мотива от содержания самой деятельности теряется непосредственность удовлетворения потребностей и становятся значимыми сложность и трудность мира.

Ряд типов тенденций характера (тревожный, осторожный и др.) при достаточной выраженности могут способствовать нарушению согласия с миром посредством фрустрирования главных сторон жизни дошкольника. Наконец, в этом возрасте путем мотивационного подражания может возникнуть или закрепиться гедонистическая установка — склонность к «ничего-не-деланию» и развлечениям. Ей подвержены дети с неустойчивым типом характера (по А.Е. Личко).

В конце периода в связи с осознанием переживаний и обусловленным им формированием надситуативных мотивов (предметных чувств) создаются предпосылки для появления собственно сущностных связей с миром. Все жизненные отношения начинают оформляться в плане их сущ-ностности либо несущностности.

С этим обстоятельством связан иногда отмечающийся пересмотр отношения ребенка к тому или другому родителю. Возникающее в раннем детстве предпочтительное отношение к матери или отцу может поменяться, скорректироваться в соответствии с начавшимся формированием направленности личности.

В конце дошкольного возраста появляются первые собственно сущностные связи, характеризующиеся рефлексивностью предметного чувства: привязанность к близким людям, любовь к родине (в наиболее локальных проявлениях), у отдельных детей может зародиться призвание. Намечаются особенности круга интересов, в рамках которого в будущем возможно образование сущностных связей с миром.

Формирование сущностных связей гораздо легче происходит в тех случаях, когда у детей достаточно полноценно представлены тесно связанные друг с другом главные для дошкольников стороны жизни: ролевая игра, познавательная деятельность и общение со значимыми взрослыми и сверстниками. У детей с недостаточным развитием указанных сторон жизни, а также с искажающими оптимальную линию онтогенеза жизненного мира эгоистическими мотивами (лидерства, доминантности, привлечения внимания к себе и др.) возникновение сущностных связей с миром значительно затруднено. То же самое имеет место и в случае развития гедонистической установки.

Наиболее полное развитие сущностных связей с миром происходит у детей, сохранивших к моменту осознания переживаний непосредственность удовлетворения потребностей, их слияние с самим содержанием главных сторон жизни. В этом случае идет процесс естественного замещения промежуточных форм согласия с миром окончательным сущностным согласием.

Выше отмечалось, что после рождения ребенок постепенно замещает первичное материально-телесное согласие с миром (соответствующее простому и легкому жизненному миру) более высокими формами согласия. Первым этапом этого процесса было формирование психосоциальной тождественности с матерью. Теперь начинает складываться окончательная форма согласия, основанная на познании сущности различных сторон жизни (отвечающих сущностным задаткам ребенка) и их слиянии в целостную сущностную связь с миром.

В дошкольном возрасте начинают оформляться основные линии онтогенеза, впоследствии приводящие к становлению различных типов жизненного мира: сложного и трудного, сложного и «как бы легкого», «как бы простого» и «как бы легкого» (сущностного), а также атавистических форм, аналогичных простому и легкому и простому и трудному. Последние связаны с развитием гедонистической установки.

При рассмотрении типов жизненного мира мы отмечали, что «как бы легкость» может появиться лишь в результате общей ориентации на духовно-нравственные ценности, а «как бы простота» является следствием определяющей роли сущностных связей в общем содержании жизни, что приводит к непосредственности доминирования духовно-нравственных отношений.

В конце дошкольного возраста, когда у некоторых детей происходит естественное замещение первичного согласия с миром когнитивно-сущностным, о ценностно-нравственном сознании еще не может быть и речи. Напомним, что, по данным Л. Колберга, подавляющее большинство дошкольников еще находятся на доморальном уровне развития сознания. Однако незначимость формирующихся трудности и сложности имеет аналогичную основу. Этой основой является сущностная природа связей с миром. Сущностность связей с миром в своей основе равнозначна нравственности ценностного сознания. Это непосредственная естественная нравственность, обусловленная неадекватностью принципа удовольствия и принципа реальности согласия с миром.

Только в сущностных мотивационних отношениях нет привыкания и пресыщения при удовлетворении потребностей, незначимы трудность и сложность мира, человек становится самим собой. И только в этих отношениях имеет место выход мотивации за рамки направленности на самого себя, за рамки эгоистичности. Ребенок живет в них чем-то большим, чем он сам, и получает от этих сторон жизни самую большую радость.

Итак, в конце дошкольного возраста у детей уже намечается протоструктура будущей мотивационной сферы взрослого человека и соответственно складываются основные черты того или иного типа жизненного мира. Это дает возможность судить о дифференциации жизненного мира в данном возрасте по тем соотношениям, которые отмечаются в онтогенезе позднее. Основываясь на данных Л. Колберга, можно полагать, что дети с будущей общей ориентацией на духовно-нравственые ценности (сложным и «как бы легким» жизненным миром) составляют примерно 10% от общего количества. О количестве будущих носителей сущностного жизненного мира можно судить на основании исследований А. Маслоу самоактуализированных личностей. Согласно его мнению, на их долю приходится менее 1%. Следовательно, почти 90% детей к концу дошкольного возраста имеют сложный и трудный жизненный мир (их, по всей вероятности, значительное большинство), либо атавистические аналоги простого жизненного мира (легкого или трудного), подконтрольные гедонистической установке.

Следует иметь в виду, что эти соотношения весьма приблизительны и к тому же зависят от состояния общества в целом. Так, затянувшийся кризисный период в российском обществе наряду с рекламным беспределом создает предпосылки для снижения уровня ориентации на духовно-нравственные ценности и в то же время повышает роль в развитии детей гедонистической установки. Кроме того, приведенные соотношения не учитывают промежуточных типов жизненного мира.

Таким образом, подавляющее большинство детей завершают дошкольный возраст со значительными отклонениями от оптимальной линии онтогенеза жизненного мира. Напомним, что в младенчестве оптимальная линия онтогенеза в основном сохраняется; в раннем детстве уже значительная часть (но, по-видимому, еще не большинство) детей теряет целостность жизненного мира. Дошкольный возраст в связи с резким расширением сферы социальных отношений и соответствующими воздействиями на формирующуюся направленность личности приводит к соотношениям линий онтогенеза жизненного мира, близким для взрослых людей.

Подчеркнем, что эти соотношения являются, прежде всего, результатом воздействий социальной среды, воспитания как в узком смысле (направленное формирование тех или иных черт), так и в широком (влияние на развитие всех и всяческих воздействий). Как и все другие аспекты развития, оптимальное развитие жизненного мира лишь облегчается или затрудняется наследственной предрасположенностью. В принципе сущностный тип жизненного мира с непосредственным удовлетворением потребностей, слитых с самим содержанием главных сторон жизни, может формироваться у каждого ребенка. Реальное же соотношение формирующихся у детей типов жизненного мира в конечном итоге зависит от состояния общества, в котором они растут.

Экзюпери был абсолютно точен, заявляя, что он «родом из своего детства». У каждого человека действительно *свое детство.* Оно определяется как ближайшим окружением, так и обществом в целом. В большинстве случаев решающая роль принадлежит последнему.

* * *

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, наконец, появление первых сущностных связей с миром и основ будущей структуры жизненного мира — вот главные особенности личностного развития дошкольника.

Центральными новообразованиями этого возраста можно считать соподчинение мотивов и самосознание.

В дошкольном возрасте появляется сложность жизненного мира, определяемая соподчинением мотивов. Происходит дифференциация линий онтогенеза, ведущих к тому или иному типу жизненного мира; формируются устойчивые (надситуативные) мотивы и начинает складываться направленность личности. У большинства детей проявляется значимость сложности и трудности мира.

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 непроизвольная 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 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 щадящий 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 взора 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 возникают 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, нарушаются 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 благополучных 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 плане.
Помимо тех общих проблем обучения 6-летних детей, которые здесь были перечислены, встает еще одна, связанная с индивидуальными различиями. Исходя из определенных теоретических знаний, 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 психологически 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, без-болезненного 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 дошкольников. 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 *внеситуативно-личностное 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, уметь 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, подходившая 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, предвосхищая 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, выявляющие 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 методик.

*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.

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 мышиные хвосты, и ручки также представляют собой элементы букв.

* Упоминаемые 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 раздела). 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.

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, рис. 2), 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 двумя 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, или, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом, методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

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, непроста 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 запомнить 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 состоит рисунок, показано в Приложении (рис. 4).

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А.Л. 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-логичесного 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 моют посуду и в самом конце тарелки вытирают 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 соответствуя 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

пословиц («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 соответствуя 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 этих 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, создание 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 Е.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*.

* В этом параграфе указываются лишь варианты нормального развития, часто наблюдаемые в школьной практике; не рассматриваются более значительные отклонения, в частности задержка психического развития. Существенные отклонения не пропускаются в школах при отборе 6-летних детей.

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 руку и перебивая друг друга, делятся с учителем своими соображениями и чувствами. Например, когда на уроке математики учитель зачитывает условие 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 следя 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 *интеллектуальная 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. Комплексная 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, 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: театрально, 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 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 порицание и продолжает делать то, за что его наказывают.

Таким образом, желательно найти возможность самореализации. Лучшее место для проявления демонстративности — сцена. Помимо 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 малозаметны, 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 выглядит 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 неудовлетворяющей 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. 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. Произнося «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 высокоценимой 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 проходят 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 еще будет 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 (рис. II. 1). 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.

Рис II. 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, что происходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

Утрата интереса к игре и становление учебной мотивации 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. Естественно, она имеет определенную *структуру.* Рассмотрим кратко компоненты учебной деятельности в соответствии с представлениями Д.Б. Эльконина.

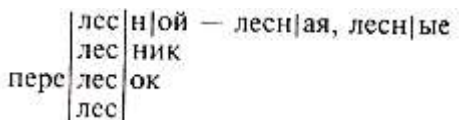
Первый компонент — *мотивация.* Учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами. С многообразием этих мотивов мы познакомимся позже, в § 4. Пока отметим, что среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его 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 действий. 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 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 вариантные 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:



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, наконец, 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 учителя. 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 пооперационный контроль — за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ученика контролировать сам процесс своей 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 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, 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: 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 на пустом месте. 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. Элькониным и В.В. Давыдовым, дает значительный развивающий эффект. В начальной школе дети получают знания, в которых отражаются закономерные отношения объектов и явлений; умение самостоятельно добывать такие знания и использовать их при решении разнообразных 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.

* Разные системы **обучения** (Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и др.) подробно излагаются в курсе педагогической психологии.

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 мешает 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 непроизвольно 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 непроизвольное 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 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: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у них 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. Другие 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 или 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 отвле-каемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

В целом можно выделить две основные линии развития психических функций — интеллектуализацию и произвольность.

§ 4. Мотивация и самооценка

Развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится 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, является ядром 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. Получение высокой отметки становится для ребенка целью, за которой могут стоять различные мотивы. Один из них — социальный мотив учения, связанный с подтверждением своего нового статуса школьника. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель и родители, его ставят в пример другим детям. В классе, где мнение учителя — не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, высокие отметки обеспечивают особый статус в коллективе. Кроме того, высокие отметки для маленького ученика — залог его эмоционального благополучия, предмет гордости, источник других поощрений, его особенно значительные успехи отмечаются сладким пирогом или подарком — в зависимости от семейных традиций.

К *широким социальным мотивам учения* помимо статуса хорошего школьника относятся также долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети) и т.п. Они тоже осознаются учениками, придают определенный смысл их учебной работе. Но эти мотивы остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева. Если ради получения высокой отметки или похвалы ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнить все задание, то абстрактное для него понятие долга или далекая перспектива продолжить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебной работе не могут. Тем не менее социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах.

Мотивация неуспевающих школьников специфична — она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильных мотивов, связанных с получением отметки, круг их социальных мотивов учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Некоторые социальные мотивы у них появляются к 3-му классу.

Широкие социальные мотивы учения 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, переписывания 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 добиваться наилучших учебных результатов. Индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным искажают развитие личности таких детей. Кроме того, взрослея, они достигают высокой продуктивности деятельности, но оказываются неспособными к творчеству: стремление все сделать лучше и быстрее других лишает их возможности сосредоточиться на самом содержании работы, 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 приводит к аффективным реакциям в ситуации неуспеха. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается. Мотивация достижения успеха, а также цель получения высокой оценки для них характерны в начале 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 эта отметка, — недовольства учителя, санкций родителей (будут ругать, запретят гулять, смотреть телевизор и т.д.). Данная 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 стремления получать высокие отметки (хотя продолжают рассчитывать на похвалу), а мотивация избегания неудачи приобретает значительную силу. Она сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. 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.

Итак, практически все дети приходят в школу с желанием хорошо учиться. В процессе обучения у них формируются различные учебные мотивы, у каждого складывается своя особая мотивационная система. К концу младшего школьного возраста у части детей отношение к учению изменяется, отрицательное отношение складывается у хронически неуспевающих учеников (по нашим данным — у 20%, еще 40% относятся к учебе амбивалентно). Низкая успеваемость по основным предметам или цепь учебных неудач могут вызвать у некоторых из них крайне тяжелые переживания и даже невротические реакции. Приведем в качестве примера воспоминания о школьных годах Марка Шагала:

«Ужас сковывал меня при взгляде на множество голов над партами.

Содрогаясь болезненной дрожью, я успевал, пока шел к доске, почернеть как сажа или покраснеть как рак.

И все. Иногда я вдобавок еще и улыбался. Полный ступор.

И сколько бы мне ни подсказывали с первых парт — безнадежно.

Я действительно знал урок. Но заикался.

Мне казалось, я лежу без сил, а надо мной стоит и лает рыжая из страшной сказки собака. Рот у меня забит землей, землей облеплены зубы.

Зачем мне все эти уроки?..

Отстаньте от меня!
.«Ну что, Шагал, - говорил учитель, — ты будешь сегодня отвечать?»
Я открываю рот: та... та... та...
Мне казалось, что меня сейчас сбросят с четвертого этажа...
Но в конце концов меня просто отправляли на место. Рука учителя выводила в журнале аккуратную двойку».

Снижение уровня отношения к учению может начаться и при достаточно высокой успеваемости. Известный педагог С.Т. Шацкий писал:
«Первые четыре года я учился чрезвычайно добросовестно и был на отличном счету у своих учителей. Я хорошо помню, как уже к концу четвертого года мое учение стало в значительной степени мне надоедать. Я жадно искал среди взрослых такого человека, который бы мог меня понять, на кого бы я мог опереться. У меня были надежды, что в старших классах все будет идти как-то по-другому, но эти надежды не оправдались. Тот протест, который я чувствовал в себе и который видел в среде своих товарищей, стал гораздо более ясным в старших классах гимназии... В наших отношениях с учителями были и серьезные битвы, были маленькие победы и большие поражения. Учение мне окончательно опостылело».
В заметках С.Т. Шацкого прослеживаются два момента: отрицательное отношение к учению обычно усиливается или появляется в следующем, подростковом возрасте; кроме учебных неудач его часто определяют отношения с учителями.
Самооценка. 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 возникают 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 соглашаются с позицией отстающих, которая закрепляется за ними в 1—2-х 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 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-го к 4-му 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. Эриксон 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. Боцмановой 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 имеют стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке некритичности 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 унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной (необязательно 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, — поддержание 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-м классе и расходятся к 4-му 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 эффектная 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?»

В о л о д я : «Я представляю себя высоким, ростом в 2 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».

И р а : «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».

Данные А.И. Липкиной относятся к 70-м годам. В последнее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране и снижением ценности образования неуспевающие младшие школьники, достаточно низко оценивающие свои способности, имеют более определенную прогностическую самооценку. Усилилась ориентация на приобретение профессии, не требующей среднеспециального или высшего образования, но дающей высокие заработки. Причем такого рода ориентация может сочетаться с позитивной личностной направленностью. Например:

С е р е ж а Т .: «Когда я вырасту, буду работать и хорошо зарабатывать. Если будет много денег, куплю машину. У меня будет много друзей. Не буду пить, курить, это плохо».

С а ш а А . : «Я буду работать, как папа, в автосервисе, мне это нравится. У меня будет обязательно своя машина и за ней будет легко ухаживать. Постараюсь заработать хорошие деньги. Ведь когда вырастаешь, то создаешь свою семью, а ее нужно обеспечивать. У меня будет двое детей. Хорошо бы, если мальчики, с ними интересней будет. Я научу их автоделу. Буду воспитывать их справедливо. В доме будет все самое необходимое. Вырасту, сам буду заботиться о своих родителях».

Саша В. (второгодник): «Когда я стану взрослым, то буду работать, как папа, оперуполномоченным. Буду бороться с бандитами. Жить хочу в деревне, выращивать картошку, а потом ее собирать. Картошка — самая вкусная еда. Женюсь только на отличнице. Моя жена будет растить детей умными и послушными».

Если ребенок приходит в школу, принимая ценности и притязания родителей, то позже он в большей 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 личных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной. А.В. Захарова, прослеживая развитие самооценки на протяжении младшего школьного возраста, выявила общее снижение ее уровня, появление у детей более критического отношения к себе. Причем ход и результаты своей деятельности младшие школьники оценивают более полно, объективно и обоснованно, чем свои возможности. 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.

§ 5. Линии развития жизненного мира

В конце дошкольного возраста у детей наметились линии онтогенеза, ведущие к тому или иному типу жизненного мира. Важным моментом в этой дифференциации явилось осознание переживаний, благодаря чему стало возможным формирование устойчивых (надситуативных) мотивов и выделение среди них доминирующих, определяющих направленность личности. Появляющаяся во время кризиса 7 лет логика чувств способствует дальнейшему осознанию ребенком различной значимости своих побуждений, выделению среди них приоритетных.

Как и на предыдущих возрастных этапах, наибольшее значение для развития жизненного мира имеет ведущая деятельность — главная сторона жизни. У младших школьников это учебная деятельность (если они мотивированы самой учебой) либо - при неблагоприятном развитии мотивации — какая-либо другая деятельность, опосредствованная учебой. И в том и в другом случае учеба в школе и все, с ней связанное, являются главным фактором, определяющим онтогенез жизненного мира. Именно формирование мотивов, связанных с учебой, закрепляет те линии развития, что наметились еще в дошкольном детстве.

Какие же мотивы учения соответствуют каждой из этих линий? Выше отмечалось, что наиболее ценны для учебы познавательные мотивы и мотивация достижения успеха. В обоих случаях мотив представляет собой ценность, выходящую за рамки узко личных интересов: либо интерес к самому предмету, следовательно, и к самому процессу деятельности (при познавательных мотивах), либо интерес к высокому качеству результата независимо от его внешней оценки, т.е. интерес к

высокому качеству выполнения своей работы как к самостоятельной ценности. Последнее равнозначно интересу к процессу (содержанию) деятельности. Таким образом, как познавательные мотивы, так и мотивация достижения успеха являются проявлениями сущностной мотивации. Их доминирование характерно для линий развития, ведущих к духовно-нравственной и сущностной направленности личности (сложному и «как бы легкому» и сущностному типам жизненного мира).
Доминирование ряда других мотивов учения свидетельствует о линии развития, формирующей эгоистическую направленность личности (сложный и трудный жизненный мир). Это престижная мотивация, а также большинство мотивов, стоящих за целью получения высокой отметки: мотив подтверждения своего социального статуса, мотив статуса в классе, мотивы самоуважения и гордости, одобрения и похвалы, привлечения к себе внимания и т.п. Линию развития сложного и трудного жизненного мира предполагает и доминирование мотива избегания неудачи, когда ребенок выполняет учебные задания ради того, чтобы не получить двойки, наказания за нее и т.п.
Наконец, доминирование мотивов безмятежности, эмоционального комфорта свидетельствует о развитии гедонистической направленности личности. Как полагают Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова, склонность к «спокойной жизни» и низкая тревожность наиболее характерны для троечников. Многие из них — «это будущие безынициативные, безответственные, вялые обыватели». В эту же категорию попадают и некоторые из неуспевающих младших школьников — те, для которых двойки не являются источником ни значимых внешних неприятностей, ни соответствующих переживаний.
Помимо учебы формирование жизненного мира определяется в младшем школьном возрасте и другими значимыми сторонами жизни. Важную роль играет общение, прежде всего общение с одноклассниками. Появившееся в конце дошкольного детства осознание переживаний выводит мотивы общения на новый уровень, делает возможным становление на их основе сущностных связей с миром. Выше (глава 1 раздела I) мы отмечали, что уже в младшем школьном возрасте могут закладываться основы школьной дружбы — чувство общности с теми, кто живет общей школьной жизнью. Она рождается из совместных форм учебной деятельности, групповой работы в классе, из совместных внеучебных занятий (совместные игры, кружки, походы в театры и музеи и т.п.). Школьная дружба, психосоциальная тождественность с одноклассниками для многих навсегда остается одной из важных сущностных сторон личности. Именно благодаря ей школьные годы нередко запоминаются как один из самых светлых периодов жизни. И если даже через несколько десятков лет происходит встреча одноклассников, она всегда приносит радость общения всем ее участникам.
Школьная дружба, окончательно складывающаяся в старших классах, дает начало всем будущим уровням психосоциальной тождественности — как в малых группах (сотрудники по работе, группы по интересам и т.п.), так и в больших, включая и возможное чувство общности со всеми людьми Земли. Последнее хорошо выражено Экзюпери в «Планете людей».
Продолжается начавшееся в конце дошкольного детства установление сущностных отношений с близкими людьми. Наряду *с* привязанностью к родителям и другим близким родственникам уже в это время может зародиться дружба с кем-либо из сверстников.
Получает дальнейшее развитие чувство родины: помимо его локальных проявлений начинает формироваться соответствующее отношение к своей стране. Могут также появиться другие сущностные жизненные отношения, не связанные с учебой в школе, — различные увлечения, занятия спортом, привязанности к животным, любовь к природе в тех или иных проявлениях и т.д.
Итак, в младшем школьном возрасте развитие жизненного мира идет у детей по тем линиям, что дифференцировались в конце дошкольного детства. Как отмечалось в предыдущей главе, формирование сложного и «как бы легкого» жизненного мира, соответствующего духовно-нравственной направленности личности, происходит (если основываться на данных Л. Колберга о развитии морального сознания в юношеском возрасте) примерно у 10% детей. Дети, сохраняющие оптимальную (сущностную) линию развития, составляют, если исходить из данных А. Маслоу о самоактуализированных личностях, менее одного процента. У значительного большинства детей, таким образом, формируется сложный и трудный жизненный мир (с эгоистической направленностью личности) либо промежуточный тип между сложным и трудным и сложным и «как бы легким». В этом промежуточном типе имеет место двойное доминирование мотивов: среди наиболее значимых из них отмечаются как эгоистические, так и связанные с духовно-нравственными ценностями. У определенной части детей развитие жизненного мира идет под контролем гедонистической установки. Кроме того, имеются промежуточные линии онтогенеза, сочетающие развитие сложного и трудного жизненного мира со значительной ролью в нем гедонистической установки.
Выше мы отмечали также, что в каждом конкретном случае ход онтогенеза жизненного мира зависит как от наследственной предрасположенности к той или иной линии развития (облегчающей либо затрудняющей ее осуществление), так и — главным образом — от условий развития. Условия развития определяются, с одной стороны, семьей, а с другой — состоянием общества в целом. Последнее в большинстве случаев оказывается решающим, поскольку влияет обычно и на саму семью (ценностные ориентации и т.д.), и на характер воспитания и обучения вне семьи, начиная с детского сада, и на реальную жизнь, наблюдаемую детьми вне дома и школы, а также воспринимаемую ими через средства массовой информации. В конечном итоге состояние общества в целом определяет и соотношение у детей различных линий развития жизненного мира — будет чаще или реже встречаться духовно-нравственная направленность, эгоистическая и др. Это происходит через влияние общества на соотношение семей с различными ценностными ориентациями и стилями воспитания, на общее состояние и соотношение различных по качеству (традициям, подбору воспитателей и педагогов) школ и дошкольных учреждений, наконец, во многом через удельный вес различных по ценностным ориента-циям частей общества.
Насколько возможны после дошкольного возраста изменения этого соотношения, может ли та или иная линия онтогенеза жизненного мира перейти в более прогрессивную или, наоборот, деградировать? В принципе это, безусловно, возможно. Другой вопрос, насколько существенно такие изменения хода онтогенеза влияют на ситуацию в масштабах поколения.
Ярким примером успешной оптимизации развития жизненного мира детей в масштабах отдельной школы является многолетний опыт работы преподавателя одной из средних школ Подмосковья И.П. Волкова. Разработанный им метод направлен на «выявление и развитие способностей и склонностей школьников на основе их самостоятельной и творческой деятельности». Отметим основные моменты методики И.П. Волкова:

– Учащимся всех классов предоставляется широкая возможность попробовать свои силы в самых разнообразных видах «самостоятельной и творческой деятельности». Темы могут быть выбраны «по любому разделу науки, техники и искусства независимо от того, изучается он в школе или нет», в соответствии с разработанным в школе списком, а также могут быть предложены учителем или самим учеником. Для внеклассной работы созданы «творческие комнаты» с необходимым оборудованием, инструментами, материалами; обеспечиваются консультации и помощь преподавателей. Темы работ подобраны таким образом, что к их выполнению может приступить любой ученик любого класса. Соблюдается принцип добровольности относительно участия в работе, выбора темы, объема работы, а также способа, времени и места ее выполнения.
– Уделяется особое внимание широте круга предлагаемых детям работ, повышению вероятности нахождения каждым дела по душе. Исключается «поспешность в определении способностей ученика к тому или иному виду деятельности в начальный период самостоятельной и творческой работы, т.е. в первые 2—5 лет. В этот период важно развить его разносторонне, приобщить к работе по многим направлениям». При рано проявляющихся склонностях ученика они поощряются, но одновременно ставится цель «расширить сферу приложения его сил». С самого начала школьного обучения проводятся беседы о выборе будущей профессии, о необходимости обретения ее в соответствии со своими склонностями и способностями. При этом подчеркивается, что положительно оцененные работы будут занесены в «творческую книжку школьника», которую каждый получит по окончании школы. Творческие книжки заводятся при самостоятельном выполнении работы, к которой проявлен интерес и отмечается достаточно высокий для возраста ее исполнителя уровень. Творческие книжки, заводящиеся на учеников младших классов, вручаются в торжественной обстановке.

- Путем показа наиболее интересных работ отдельных учеников и рассказа о них пробуждается активный интерес у тех школьников, склонности и задатки которых соответствуют этому виду деятельности. Для дополнительного стимулирования интереса к творческой деятельности часть первого этажа школы отводится под выставку детских работ. Практикуется также индивидуальный подход — предлагаются конкретные темы и работы ученикам, у которых предполагаются определенные склонности.
- Те выпускники, которые за все годы школьного обучения выполнили не менее нескольких десятков зачтенных работ (они составляют около одной трети от общего количества школьников), одновременно с аттестатом о среднем образовании получают рекомендации относительно наиболее перспективных для них сфер профессиональной деятельности. Для выдачи рекомендаций наряду с творческой книжкой заводится «Характеристика деятельности школьника», в которой каждая работа анализируется с различных сторон. И.П. Волков подчеркивает, что практически все получившие такие рекомендации в конечном итоге обрели себя в тех видах профессиональной деятельности, интерес к которым пробудился в творческих работах в школьные годы.

Приведем некоторые выводы и обобщения, сделанные И.П. Волковым на основании многолетнего опыта работы (около двух десятилетий) по развитию творческих способностей школьников. Прежде всего он указывает, что «не надо ждать стихийного появления одаренных, их надо целенаправленно выращивать: начиная с первого класса приобщать к различным видам творчества, в том числе и к серьезным занятиям наукой». Полученный «опыт позволяет утверждать, что способности к самостоятельной и творческой работе... проявляются довольно-таки рано: учащиеся 1—2-х классов делают предметы и детали очень высокого качества».

Исключительно интересно выявленное распределение самостоятельно выполненных работ по возрастным категориям. «Основная масса работающих самостоятельно и основное количество выполненных ими работ приходится на 1 —6-е классы. При этом приток начинающих работать в основном заканчивается в 6-м классе: он очень мал в 7-м и почти отсутствует в 8—10-х классах*. Это еще раз подтверждает тот вывод, что приобщать школьников к самостоятельной и творческой работе надо как можно раньше».

* Приведенные И.П. Волковым данные относятся к периоду 10-летнего обучения в средней школе.

Таким образом, И.П. Волковым, по существу, установлен сензитивный период развития творческих способностей, совпадающий с младшим школьным возрастом. Это хорошо согласуется с тем, что в ведущей для данного возраста учебной деятельности происходит овладение основами трудового и интеллектуального социального опыта, навыками и умениями. В следующем за младшим школьным подростковом возрасте ведущей становится уже не учебная деятельность, а интимно-личностное общение со сверстниками, что знаменует затухание возрастной сензитивности к развитию интересов и склонностей.

Важным моментом является установленная И.П. Волковым двухфазность в развитии творческих способностей. Он пишет: «Самостоятельность — это прежде всего проявление инициативы в выборе темы для работы и способе ее выполнения, это первая ступень творчества. При этом детскую самостоятельность и творчество нельзя понимать как что-то изолированное: между ними нет резкой границы... Мы убедились на своем опыте, что появлению творческих работ в подавляющем большинстве случаев будет предшествовать работа в основном репродуктивная, но самостоятельная». И.П. Волков отмечает также, что интенсивность работы учащихся из года в год и от класса к классу повышается, особенно в старших классах. Если в первый год они выполняют в среднем по 5, во второй — по 6, то в третий год они создают уже в среднем по 13—14 работ каждый, при этом качество также значительно повышается.

Методика И.П. Волкова направлена на обретение выпускниками школы призвания, одной из самых важных для человека сущностных связей с миром. В то же время, основываясь на максимально возможном широком круге занятий, к которым приобщаются школьники, она одновременно позволяет выявить и весь круг общих интересов, т.е. общую структуру возможных сущностных мотивов.

Тот факт, что выпускники школы, приобщившиеся за время учебы к творчеству, реализуют себя в профессии, соответствующей их призванию, т.е. исходя из интереса к самой работе, к ее содержанию, однозначно свидетельствует об их общей ориентации на духовно-нравственные ценности. Если бы это было не так, то они выбирали бы себе профессии, позволяющие наиболее полно реализовать другие, несущностные мотивы (получение высокой заработной платы,

возможность сделать карьеру и т.п.). Таким образом, данная методика фактически позволяет более чем втрое (до 1/3 вместо 10%, установленных в исследованиях Л. Колберга) повысить общее количество людей, вступающих в жизнь с духовно-нравственной направленностью личности.

Несмотря на очевидную эффективность методики И.П. Волкова, ему не удалось добиться ее широкого применения. Эта методика требует высокого профессионализма и энтузиазма от всего педагогического коллектива, что для подавляющего большинства школ недоступно. Состояние нашего общества в целом не позволяет существенно влиять на количественное соотношение различных линий онтогенеза жизненного мира в масштабах поколения. Нет такой возможности и в наиболее развитых странах, например в США. При достаточно высоком уровне школьного образования оно решает задачи, определяемые именно состоянием современного общества в целом. Массовое применение методик, позволяющих резко повысить развитие у детей сущностных связей с миром, творческих способностей, там тоже невозможно.

* * *

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 характера и результативности непосредственно зависит развитие личности младшего школьника. Развитие мотивации учения закрепляет наметившуюся в конце дошкольного возраста дифференциацию линий онтогенеза жизненного мира. 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 развитием сферы произвольности можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если чувство компетентности в учебной деятельности не формируется, у ребенка снижается самооценка и возникает чувство неполноценности; могут развиться компенсаторные самооценка и мотивация.

Глава 6. Подростковый возраст (11 —15 лет)

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка — половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода достаточно неопределенны. 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

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, 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 «гормональную бурю». У подростков половых гормонов вырабатывается больше, чем у взрослых людей; у них практически постоянна усиленная секреция желез коры надпочечников, обычно вызывающая мобилизацию защитных сил организма, его напряженное функционирование в тяжелых, стрессовых ситуациях. Подростки как будто все время находятся в состоянии стресса. Осознание этого состояния приводит к заключениям типа: «В 14 лет мое тело будто взбесилось». *Эмоциональную нестабильность* усиливает сексуальное возбуждение, сопровождающее процесс полового созревания. Большинство мальчиков в большей мере осознают 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 подросток 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. II. 4).

Таблица II.4

Представления подростков о мужественности и женственности

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

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, 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.
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. Развитие психических функций

В подростковом возрасте продолжает развиваться *теоретическое рефлексивное мышление.* Приобретенные в младшем школьном возрасте операции становятся *формальнологическими 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 находятся 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 др. При одиннадцатилетнем обучении скачок в овладении этими умственными операциями наблюдается при переходе из 8-го в 9-й 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 при соответствующей химической реакции дает желтую окраску. Подростки не действовали методом проб и ошибок, как младшие школьники, смешивавшие растворы в случайном порядке. Они, рассчитывая 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. С интеллектуальным развитием тесно связано начинающееся в этот период становление основ мировоззрения.

Подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая *интеллектуализация восприятия и памяти.* 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, во многом определяя стиль учебной деятельности.

Развиваются различные формы *речи,* в том числе письменная.

С общим интеллектуальным развитием связано 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 (строят летающие авиамодели или создают пьесы), но все они используют возможности своего творческого воображения, получая удовлетворение от самого процесса фантазирования. Это похоже на детскую игру. Как считал Л.С. Выготский, игра ребенка перерастает в фантазию подростка.

Потребности, чувства, переполняющие 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. В подростковом возрасте много острых личных проблем, поэтому воображение в это время становится на службу бурной эмоциональной жизни. В свой мир фантазий подросток никого не допускает, он может рассказать о них только самому близкому другу.

В качестве примера подростковых фантазий можно привести мечты Николеньки Иртеньева из трилогии Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность».

«Я воображаю себя уже на свободе, вне нашего дома. Я поступаю в гусары и иду на войну. Со всех сторон на меня несутся враги, я размахиваюсь саблей и убиваю одного, другой взмах - убиваю другого, третьего. Наконец, в изнурении от ран и усталости, я падаю на землю и кричу: «Победа!» Генерал подъезжает ко мне и спрашивает: «Где он — наш спаситель?» Ему указывают на меня, он бросается мне на шею и с радостными слезами кричит: «Победа!» Я выздоравливаю и, с подвязанной черным платком рукою, гуляю по Тверскому бульвару. Я генерал! Но вот государь встречает меня и спрашивает, кто этот израненный молодой человек? Ему говорят, что это известный герой Николай. Государь подходит ко мне и говорит: «Благодарю тебя. Я все сделаю, что бы ты ни просил у меня». Я почтительно кланяюсь и, опираясь на саблю, говорю: «Я счастлив, великий государь, что мог пролить кровь за свое отечество и хотел бы умереть за него...»

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.

§ 3. Развитие самосознания

В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы самосознания: чувство взрослости и «Я-концепция».

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. Родителей 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 эмоциональной 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 подростку 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 подросток 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, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста (11—13 лет). Чувство взрослости, являясь особой формой самосознания, 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 некоторые стороны своей жизни от вмешательства родителей. Это касается вопросов внешности, отношений с ровесниками, иногда 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 и 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 неписаные 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 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 их неукоснительного соблюдения.

Наряду с чувством взрослости Д. Б. Элькониным рассматривается подростковая *тенденция к взрослости* — стремление 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 подросток, - признание или непризнание его взрослости родителями, учителями и сверстниками. Особенности этих отношений мы рассмотрим ниже.

Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, подросток делает еще один шаг в развитии своего самосознания. 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 мысли и чувства. Вот что рассказывает о себе ученик 4-го 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».

Примерно в 11—12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. 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 и взрослые. Личностная 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.

Самоанализ, иногда чрезмерный, переходящий в самокопание, приводит к недовольству собой. Самооценка в подростковом возрасте оказывается *низкой* по своему общему уровню и *неустойчивой.*

Подростки, изучая себя, представляют, что и другие люди тоже постоянно наблюдают за ними, оценивают их. Это явление в западной психологии называют «воображаемой аудиторией». Имея воображаемую аудиторию, подросток чувствует себя в центре внимания окружающих, иногда даже совершенно незнакомых прохожих на улице. Он все время открыт чужим взглядам, что усиливает его ранимость*.

* Подростки противоречивы, и свойственная им ранимость часто сочетается с грубостью

С развитием самосознания связаны и возникающие в подростковом возрасте склонность к уединению, чувства одиночества, непонятости и тоски. Эти новые чувства, не свойственные детям младших возрастов, проявляются в аффективных вспышках и появляющейся вдруг на время замкнутости. О них иногда говорят подростки, но чаще пишут в дневниках или стихах:

Холод забрался за ворот.
Ночь. Темнота. Ни зги.
Тонет уснувший город
В море моей тоски.

***

Куда от этой мне тоски уйти?
Мой мир — четыре стенки равнодушных,
Как много дней, похожих, серых, скучных,
На тонкой нити моего пути.
Как маятник, хожу я по дороге
Без радости, без страха, без тревоги...
Все то же, то же, то же — год от года.
А иногда тихонечко сижу
И равнодушно сквозь стекло гляжу:
Вздыхает за окном моим природа.

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, образует 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 подростка 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 подростки 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 подростка 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 *идеальное «Я».* 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 подростка 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 нокаутирует 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. Общая структура «Я-концепции» представлена на рис. II.2.

Рис. II.2. Структура «Я-концепции»

§ 4. Подростковые реакции

Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и в общении со сверстниками. Подростковая самостоятельность выражается в основном в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождении от их опеки, контроля, а также 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. Выбирая себе занятие по душе, подросток удовлетворяет и потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие. Именно в этот период появляется потребность в серьезной самостоятельной деятельности, которая в принципе может удовлетворяться в рамках школьного обучения. По мнению Д.Б. Эльконина, младший подростковый возраст сензитивен к переходу учебной деятельности на более высокий уровень. Учение может приобрести 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 удается, 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 подростка увлечения, но и они иногда усложняют жизнь детям и их родителям. Бывает, что поглощенные любимым 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 у влечения,* которые сводятся к поиску ситуаций, где можно что-то организовывать, 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 нередко они заинтересованы не столько в самом процессе занятий, сколько в достигаемых результатах.

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 (собирание 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 видеомагнитофоном. 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.

Характер увлечений подростка тесно связан с интенсивным становлением в данном возрасте типа характера. Выше (глава 3 раздела I) мы отмечали основные виды увлечений, свойственные различным акцентуациям (равно как более мягко выраженным тенденциям) характера. Напомним, что интеллектуально-эстетические увлечения наиболее характерны для тревожного (сензитивного), застревающего (шизоидного), осторожного (психастенического) и дистимного (астено-невротического) типов. Эгоцентрические увлечения присущи в основном демонстративному (истероидному), отчасти возбудимому (эпилептоидному) и гипертимному типам характера. Этим же типам свойственны лидерские увлечения. Телесно-мануальные увлечения чаще всего встречаются у подростков с возбудимым типом характера, нередко также у гипертимных. Накопительские увлечения особенно характерны для возбудимого типа; у подростков с демонстративным типом характера они проявляются в связи с потребностью привлечь к себе внимание.

Информативно-коммуникативные увлечения типичны для подростков с неустойчивым типом характера либо со смешанными с ним типами (гипертимно-неустойчивым, истероидно-неустойчивым и др.). Подростки с неустойчивым типом характера склонны к поверхностным контактам, легко поддаются влиянию окружающих, постоянно ищут новые впечатления, развлечения и компании. А.Е. Личко подчеркивает, что их неустойчивость относится к поведению; социально-приемлемые нормы поведения у них не сформированы. Этих подростков отличает безволие, особенно в учебе, труде, выполнении обязанностей и долга, достижении целей.

Общение со сверстниками у подростков столь же эмоционально, что и увлечения. Общение пронизывает всю жизнь подростков, 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 развлечениями. Притягательность противоположного характера объясняется обычно тем, что подросток ищет в друге привлекательные черты, которых ему самому недостает.

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. Подростков 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 дать ей, 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 ориентации 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 цели 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 отчуждена, 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 формировании 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.

Отношения со взрослыми, прежде всего с родителями, -еще одна значимая сфера отношений подростков. Влияние родителей уже ограничено — им не охватываются все сферы жизни, 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, 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, учебой подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития подростка 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; подросток может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются; подросток может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей; родители и подросток имеют почти равные права, принимая решение; решения часто принимает сам подросток; подросток 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. II.3.

Рис. П.3. Стили семейного воспитания (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 его 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.

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 врезать 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 подростку. 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 попадает 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 подростке, 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 подросток 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 посвятить 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 развиться 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.

§ 5. Личностная нестабильность и подростковые проблемы

Одна из ярких особенностей подросткового возраста -*личностная нестабильность.* Она проявляется прежде всего в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», т.е. *эмоциональной лабильностии,* связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме.
Но личностная нестабильность — это больше, чем колебания эмоционального фона. Как писал Л.С. Выготский, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Для подростка характерна *нравственная неустойчивость.* В младшем школьном и подростковом возрасте, по данным Л. Колберга, развивается конвенциональная мораль, при которой у ребенка еще нет истинной нравственности и нормы морали остаются для него чем-то внешним. Этим нормам, правилам поведения большинство подростков следует для того, чтобы оправдать ожидания значимых для них людей, сохранить с ними хорошие отношения, получить их одобрение. Ориентация на оправдание ожиданий, одобрение или на авторитет и определяет неустойчивость поведения подростков, их зависимость от внешних влияний. Поскольку подростки ищут для себя референтные группы среди сверстников и нуждаются в близких друзьях, часто мнение последних становится определяющим. Иногда под влиянием приятеля или группы («за компанию») дети совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы и о которых позже могут жалеть. Автономная мораль и нравственная независимость от группы появляются к 16 годам только у 10%.
Подросткам свойственна и *неустойчивая самооценка.* Так же, как поведение, их самосознание во многом зависит от внешних влияний. Как-то особенно посмотрела на перемене девочка — и подросток кажется себе лучше и интереснее, чем раньше. Мама спешит на работу, не может прорваться в ванную и ворчит: «Смотреть не на что, а торчит у зеркала два часа» — и представление о своей отнюдь не блестящей внешности оказывается окончательно подорванным.
Подросток со своей мятущейся душой пытается понять себя и открывает в себе все новые и новые черты. Его отдельные образы «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Как отмечалось выше, стабилизация начинается только в самом конце подросткового возраста (а иногда запаздывает): «Я-концепция» должна сформироваться на границе со старшим школьным возрастом, около 15 лет.
О личностной нестабильности подростка судят и по реальному проявлению у него совершенно разных качеств, часто противоположных, по *противоречивости* его характера и устремлений. В подростковом возрасте у одного и того же ребенка стремление быть признанным и уважаемым другими сочетается с показной независимостью и бравированием своими недостатками, застенчивость — с развязностью, сентиментальность — с черствостью, чувственное фантазирование — с

сухим мудрствованием. Подросток хочет быть таким же, как все, и пытается выделиться, отличиться любой ценой; борется с авторитетами, общепринятыми правилами и идеалами и обожествляет случайных кумиров.
О противоречивости личности в этот период, пожалуй, лучше всего сказала А. Фрейд: «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 — только 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 распущенность самого примитивного характера. Иногда их поведение по отношению к другим людям грубо и бесцеремонно, хотя сами они неимоверно ранимы. Их настроение колеблется между сияющим оптимизмом и самым мрачным пессимизмом. Иногда они трудятся с неиссякающим энтузиазмом, а иногда медлительны и апатичны».
С противоречивостью подростков, их склонностью впадать в крайности, с часто встречающейся у них неустойчивостью поведения, его зависимостью от внешних влияний связано появление именно в этот возрастной период серьезных социальных проблем, часто называемых подростковыми. Это ранняя алкоголизация, токсикомания и наркомания, делинквентное (противоправное) поведение, суициды (самоубийства). К ним приводят обычно особые обстоятельства: изолированность, отсутствие понимания в семье и школе, встреча с асоциальной группой или сверстником, имеющим соответствующий жизненный опыт. Приведем в качестве примера рассказы о себе нескольких польских подростков.
З д и с л а в : «Друзья во дворе подбадривали, они только и понимали меня. Некоторые из них уже сидели в тюрьме или в колонии. Они рассказывали об этом, показывали наколки, говорили на своем жаргоне и на все плевали. Все они были старше меня и кое-что повидали в жизни. Мне было 13 лет и хотелось жить. Хотелось сильных ощущений. Меня тянули к ним их сила и независимость, среди них я был своим, чувствовал себя взрослым, да и они относились ко мне как к равному. Мы вместе ходили с девчонками на речку, в парк. Тогда я еще ничего не понимал в их прошлом, но доверял им, потому что только они понимали и принимали меня. Школу, само собой, я запустил. Учителя видели во мне хулигана и старались от меня избавиться. Пошли двойки. Мне говорили, что я плохо кончу, пугали милицией и колонией. Относились так, будто я и не человек вовсе. Дома - то же самое, постоянная ругань, угрозы сдать в колонию, вопли, что ничего путного из меня не выйдет, что я позор всей семьи. Ну, я и убегал на волю, из дома и из школы, туда, где меня ждали: в парк, на дискотеку. В школе дела шли все хуже, меня оставляли на второй год, но мне казалось, что я сильный и крутой парень, что меня должны уважать, что я не какой-нибудь там молокосос, которому можно лапшу на уши вешать. Я думал, выкручусь, но это было нелегко. Раз пришили тебе ярлык хулигана, так ты как ни бейся, а все равно ничего не изменишь. В школе мне не хотелось быть хуже других. Но мои одноклассники, эта шобла подлиз и зубрил, чуралась меня, я их шокировал. Было страшно хреново.
Первый раз я напился в седьмом классе. Мать орала на меня, крыла на чем свет стоит. Я выбежал из квартиры на улицу, сел на мопед соседа и поехал куда глаза глядят. Соседи заявили, что я украл мопед. Меня доставили в детскую комнату милиции. И первый раз судили».
Я д я : «Мать как поддаст, так меня обзывает шлюхой, наркоманкой и воровкой. Я не наркоманка. Как-то пробовала, но меня вырвало. А мать все-таки долдонит, что я испорченная, что сдохну под забором, что она мне никогда не поможет и т.д. ... Дома родители все время лаются. Я этого слышать не хочу. Как-то раз я пригрозила, что, если этот бардак не прекратится, я домой не вернусь. Тогда мать меня ударила и велела убираться, если мне дома плохо, может, в колонии лучше будет. Я знаю, если б я из дома удрала, отец искал бы меня, а мать...»
Подростки, попадающие в милицию или наркологический диспансер, не обязательно из неблагополучных семей. Бывает, что «трудными» становятся и любимые дети, не обделенные заботой дома, но неудовлетворенные отношениями со взрослыми или сверстниками, недостаточно загруженные реальными делами и скучающие, чувствующие себя неудачниками и т.д.
Причины подростковых проблем разнообразны. Одна из них - желание утвердиться и выделиться, сочетающееся с протестом против существующих в обществе норм и правил, против, как объясняет такой «трудный» подросток, «серой безликой толпы», для которой «ты ничего не значишь. Ты ноль, ничтожный винтик во всем этом механизме. Ты для них дерьмо, и твой бунт ничего не значит».
Протест приводит некоторых подростков в особые неформальные группы или движения со своими знаками отличия и идеологией. Очень давно возникшее движение хиппи стало малопопулярным. Сейчас больше панков, рокеров, скинов (скин-хедов), есть репперы, металлисты, фашисты и представители других подростково-молодежных объединений. Панки (от староанглийского — мусор, дрянь), например, сооружают на своих головах гребешки из крашеных разноцветных волос, одеваются подчеркнуто небрежно, предпочитают вульгарные ансамбли, примитивную, монотонную музыку, полную диссонансов. Скины — бритоголовые, агрессивные подростки, признающие только культ силы. Отличительными чертами группы наряду с прической и одеждой (черные кожаные куртки с заклепками, цепи и т.д.) могут быть определенная музыка, которую слушают, увлечения (скажем, мотоциклами). Все подростки, влившиеся в подобные течения, социально дезадаптированы, даже если не проявляют прямой агрессивности.
Протест приводит и к побегам из дома, бродяжничеству. Некоторые подростки видят своеобразную романтику в поисках ночлега и пропитания, стычках с милицией. Следует отметить, что часть ушедших из дома свою «вольную» жизнь не идеализируют, их удерживает на чердаках и в подвалах страх перед наказанием за совершенные проступки, перед побоями, домашними скандалами и т.п.
В особо тяжелых ситуациях у подростков может появиться суицидальное поведение — мысли о смерти, соответствующие высказывания, угрозы, попытки самоубийства. Суицид редко бывает результатом сознательного выбора, чаще — отчаянным шагом при полной невозможности разрешить свои проблемы. По данным А.Е. Личко, только 10% подростков действительно хотят уйти из жизни, в 90% случаев суицидальное поведение — это «крик о помощи».

§ 6. Линии развития жизненного мира

Линии развития жизненного мира, дифференцировавшись в дошкольном детстве, закрепились, как было показано в предыдущей главе, в младшем школьном возрасте. Главным фактором формирования жизненного мира младших школьников были мотивы, связанные с учебой. В подростковом возрасте главной стороной жизни становится общение. В первую очередь для подростка важно общение со сверстниками, но весьма значимо также и общение со взрослыми. Помимо мотивов общения большое значение приобретает реакция увлечения; кроме того, по-прежнему велика роль мотивов учения. Продолжают также развиваться такие сущностные мотивы, как привязанности, любовь к природе, чувство родины и др. Выделившиеся ранее линии онтогенеза жизненного мира в подростковом возрасте в основных своих чертах оформляются как сложившиеся, развитые типы. Этому способствуют развитие личностной рефлексии (связанный с потребностью подростка разобраться в самом себе более детальный анализ своих мотивов, переживаний и черт), новый уровень развития мышления и окончательное становление типов характера*. Можно сказать, что основные черты того или иного типа жизненного мира окончательно развиваются феноменологически: во всей полноте переживаются свои связи с окружающим миром, в том числе сущностные, а также сложность внутреннего мира, внутренние конфликты и противоречия; развитие высших форм теоретического мышления позволяет осознать нравственные и духовно-нравственные ценности; становление типов характера способствует осознанию направленности личности.

* Сколько-нибудь существенные изменения типа характера в будущем связаны обычно с исключительными событиями в личной или общественной жизни (потеря близкого человека, война, стихийное бедствие и т.д.) или с переживанием критических ситуаций.

Соответствующая линия онтогенеза жизненного мира проявляется как в подростковых реакциях (в общении и увлечениях), так и в других сторонах жизни.

Подростки с формирующимися духовно-нравственной и сущностной направленностями личности, соответствующими сложному и «как бы легкому» и сущностному жизненному миру, отличаются преданностью в дружбе со сверстниками. Их отношения с родителями не сопровождаются острыми конфликтами, оставаясь в целом спокойными. Эмоциональные контакты со значимыми взрослыми сохраняются. Реакция эмансипации обычно выражена весьма умеренно. Из увлечений наиболее часты интеллектуально-эстетические; в других видах увлечений также привлекает сам процесс, содержание занятий. В учебе, как и в младшем школьном возрасте, преобладают мотивация достижения успеха и познавательные мотивы. Таким образом, и в общении, и в увлечениях, и в учебе этим подросткам свойственно развитие сущностных связей с миром.

Для указанных линий онтогенеза характерны привязанности к близким людям, психосоциальная тождественность на уровне малых групп (прежде всего в школьном классе) и чувство общности с большими группами, чувство родины в узком и широком его проявлении, разнообразие других сущностных жизненных отношений. Сущностные мотивы составляют основную часть жизненного мира, определяя либо общую ориентацию на духовно-нравственные ценности, либо (при сущностной линии развития) жизнь в целом. В обоих случаях подростков отличает относительная независимость от отрицательных внешних воздействий, они не подвержены влиянию асоциальных групп и сверстников с делинквентным поведением. В классах, которые можно назвать коллективом, где складываются отношения школьной дружбы, ядром, определяющим эти отношения, становятся именно такие подростки.

Линия развития, связанная с духовно-нравственной направленностью личности, свойственна для сравнительно мягко проявленных сензитивного (тревожного), психастенического (осторожного) и дистимного типов характера и, в особенности, для сочетаний первых двух с гипертимным, а также для этих сочетаний с включением в них застревающего (шизоидного) типа. Кроме того, она может иметь место при замене во всех указанных сочетаниях гипертимной тенденции на лабильную и при мягко проявленном лабильном типе характера. Линия развития, формирующая сущностный жизненный мир, обязательно связана с наличием (либо развитием) в вышеназванных сочетаниях гипертимной тенденции. Напомним, что в отличие от акцентуаций, более мягко выраженным тенденциям характера свойственно проявление в большей степени не отрицательных, а положительных черт соответствующих типов.

У подростков с линией онтогенеза сложного и трудного жизненного мира (эгоистической направленности личности) развитие идет намного сложнее. У них обычно непросто складываются отношения со сверстниками: требования к другу всегда выше, чем к себе, важнее больше получить, чем дать самому. Именно для них характерна частая смена друзей. В подростковой группе они часто стремятся к лидерству. Обычно желание продемонстрировать перед сверстниками те или иные престижные качества: силу, ловкость, храбрость, ум, эрудицию и т.п. Отношения с родителями нередко остроконфликтны, характерна резкая выраженность реакции эмансипации. Наиболее типичными увлечениями являются эгоцентрические, накопительские и телесно-мануальные, причем в двух последних видах, как и в первом, обычно тоже главным образом интересует результат. Среди мотивов учения преобладают престижная мотивация, мотивы статуса и другие эгоистические мотивы.

Другие стороны жизни также в основном определяются несущностными мотивами. Те или иные сущностные жизненные отношения обычно бывают, но они не имеют существенного значения в общем содержании жизни. В связи с отсутствием общей ориентации на духовно-нравственные ценности эти подростки могут быть подвержены влиянию асоциальных групп и сверстников с асоциальной направленностью.

Линия развития, формирующая эгоистическую направленность личности, характерна для демонстративного (истероидного), возбудимого (эпилептоидного), отчасти гипертимного типов характера. Она присуща также их сочетаниям: эпилептоидно-истероидному, гипертимно-истероидному, лабильно-истероидному и др.

Самыми «трудными» являются подростки с линией онтогенеза, отвечающей гедонистической направленности личности. В основном именно с ними связано большинство подростковых проблем. Они наиболее конфликтны с родителями, наиболее подвержены влиянию асоциальных групп, для них возможны делинквентное поведение, алкоголизация, токсикомания, наркомания, побеги из дома. Доминирующими мотивами являются удовольствия и развлечения, характерна тяга к безделью.

Им свойственно подражание всему тому, что может принести немедленное удовольствие. Живут только настоящим, будущее их совершенно не заботит.
Резко выражено стремление освободиться от опеки родителей. Эти подростки равнодушны к родным и к заботам семьи, родители для них лишь «источник средств для удовольствий» (А.Е. Личко). Они «неспособны сами занять себя, тянутся к подростковым уличным группам». В этих группах никогда не становятся лидерами, являются послушным орудием других. Увлечения представлены самыми примитивными - информативно-коммуникативными. Кроме того, характерна склонность к азартным играм. Учеба обычно совершенно запускается, в школе часты прогулы.
Сущностные мотивационные отношения не характерны. Как правило, они не проявляются ни в общении со взрослыми и сверстниками, ни в увлечениях, ни (тем более) в учебе. Линия развития, связанная с гедонистической установкой, присуща неустойчивому типу характера, описанному А.Е. Личко. Как было отмечено выше, он характеризуется несформированностью социально-приемлемых норм поведения, безволием во всех сферах жизни, в особенности в исполнении обязанностей и долга.
Наряду с рассмотренными линиями онтогенеза, как и с отвечающими им типами жизненного мира, существуют, как отмечалось ранее, промежуточные, с двойной направленностью (двойным доминированием соответствующих мотивов). Прежде всего это линия развития промежуточного типа жизненного мира с двойным доминированием эгоистических и духовно-нравственных мотивов (промежуточного между сложным и трудным и сложным и «как бы легким»). Как и в младшем школьном возрасте, эта промежуточная линия совместно с линией эгоистической направленности охватывает, согласно приводившимся выше данным, большинство детей. Напомним, что линия развития духовно-нравственной направленности характерна примерно для 10%. Удельный вес линии развития гедонистической установки можно оценить по количеству подростков с неустойчивым типом характера. По данным А.Е. Личко, они составляют около 20%.
В предыдущей главе мы отмечали высокую эффективность методики И.П. Волкова, позволившей ему путем формирования у школьников сущностных мотивов более чем в три раза увеличить количество выпускников средней школы с духовно-нравственной направленностью личности. И.П. Волков создавал для детей возможность проявить свои творческие способности в широком круге деятельностей, благодаря чему многие (примерно треть) из них выявляли свои интересы и склонности, обретали призвание. Успех этой методики основывался на сензитивности детей младшего школьного возраста к освоению знаний и умений и, соответственно, к обретению любимых для себя занятий: все школьники, приобщившиеся к творчеству, начинали эти занятия только в начальных классах. В подростковом возрасте в комнатах творчества занимались только те, кто приобщился к этим занятиям раньше.
Можно ли оптимизировать линию онтогенеза жизненного мира в подростковом и более позднем возрасте? Положительный ответ на этот вопрос дает многолетняя клиническая практика М.Е. Бурно, разработавшего методику «терапии творческим самовыражением» лиц с различными типами психопатий. М.Е. Бурно фактически формировал у пациентов те или иные сущностные мотивы (увлечения, глубокие интересы, любимые занятия), устранявшие патологические искажения характера и снимавшие соответствующие болезненные синдромы. Особое внимание уделялось максимальному учету типа характера, формированию именно тех сущностных проявлений, которые ему свойственны. Развитие соответствующих мотивов осуществлялось чаще всего посредством продолжительных занятий в группах, где создавались условия мотивационного заражения или сдвига мотива на содержание деятельности, а также для обретения психосоциальной тождественности с участниками группы. Можно полагать, что начиная с подросткового возраста положительное влияние на линию онтогенеза жизненного мира возможно только на основе учета конкретных особенностей типов характера, которые окончательно формируются именно в этом периоде.
В случае сензитивного, психастенического, шизоидного, дистимного и отчасти лабильного типов, а также сочетаний первых трех с гипертимным или лабильным применим принцип формирования тех сущностных мотивов, которые наиболее свойственны данному типу или сочетанию. Всем перечисленным типам и сочетаниям типов характера присуща способность к образованию того или иного круга стойких (непреходящих) сущностных отношений. При этом с каждым новым обретенным сущностным мотивом линия онтогенеза оптимизируется, повышается роль духовно-нравственного начала в общей структуре личности.
Сложнее обстоит дело в случае истероидного, эпилептоидного, а также (при резкой их выраженности) гипертимного и лабильного типов характера, в которых формирование сущностных мотивов затруднено полным отсутствием либо недостаточностью соответствующих предпосылок. Для лиц с указанными типами характера жизненные отношения либо вообще, либо в основном не предполагают сущностных проявлений.
В указанных случаях необходимо исходить из второго принципа, учитывающего возможность проявления в определенных условиях и не свойственных человеку тенденций характера. Примером данного феномена, как отмечалось, является широкое проявление эпилептоидной тенденции в жестких условиях среды. Кроме того, необходимо по возможности использовать те особенности этих типов характера, которые не противоречат установлению сущностных связей и могут при их развитии нейтрализовать или ослабить негативные моменты, свойственные данным типам.
Так, при эпилептоидном типе представляется перспективным создавать условия, способствующие развитию присущих ему склонностей к организаторской деятельности, заботливости, основательности и скрупулезности и в то же время препятствующие проявлению негативных черт авторитарности. К примеру, при использовании тяги эпилептоидов к животным желательно направлять ее не на дрессировку боксеров, догов и других служебно-сторожевых собак, требующую развития нежелательных черт авторитарности, а на общение с животными, обладающими стойкой индивидуальностью характера и поведения, не требующее специальной их дрессировки (кошками, попугаями, врановыми и т.д.).
Безусловно, необходимо максимально использовать склонность при эпилептоидном типе характера к увлечениям прикладным искусством, к занятиям музыкой и пением, а также то обстоятельство, что «работа как таковая, в частности, физический труд этим... личностям приносит радость» (К. Леонгард). В связи с последним перспективно приобщение к занятиям спортом, особенно к тем видам, которые требуют физических нагрузок.
Увлеченность вышеуказанными видами деятельности не требует проявления свойственной эпилептоидам авторитарности и потому может привести к обретению неэгоистичных, сущностных мотивов. Каждый такой мотив, как отмечалось, в

зависимости от роли в общем содержании жизни в той или иной степени благотворно меняет структуру характера. В данном случае каждая обретенная сущностная связь с миром ослабляет негативные моменты авторитарности и других черт эпилептоидного типа характера, повышает общую значимость духовно-нравственных ценностей.
Истероидный (демонстративный) тип характера, как отмечалось, вообще не предполагает образования собственно сущностных мотивов. Их развитие здесь возможно лишь в случае создания условий, «вынуждающих» обретение таких мотивов, иными словами, изживающих демонстративность как таковую. Возможность создания указанных условий определяется, по выражению К. Леонгарда, «даром демонстративной личности «отрекаться» от себя, играя ... роль». По-видимому, этот дар широко проявляется в жизни лиц с демонстративным типом характера. Данная способность, с одной стороны, связана со способностью истероидов к вытеснению (К. Леонгард: «Сущность демонстративного типа заключается в аномальной способности к вытеснению»), а с другой — с особенностью самой ролевой установки, со способностью вживания в играемый образ.
Способность вживаться в образ даже при чисто «физическом» исполнении роли используется в «методе физических действий» К.С. Станиславского. Можно полагать, что в основе ее лежит отмечавшаяся выше сопряженность внешней и внутренней сторон деятельности, внешней активности и сопровождающих ее психических процессов. Таким образом, вживание в исполняемую в повседневной жизненной практике роль можно рассматривать как вариант мотивационной фиксации, наиболее свойственный лицам с демонстративным типом характера. Это хорошо согласуется с тем фактом, что артистическая среда, состоящая из личностей демонстративного типа, всегда выдвигала из своих рядов людей духовно богатых и высоконравственных.
Стратегия приобщения лиц с демонстративным типом характера к сущностным связям с миром состоит, следовательно, в том, чтобы заинтересовать их вживанием в повседневной жизненной практике в такие роли, которые предполагают проявление собственно сущностных черт (бескорыстия, альтруизма, постоянства привязанностей, искренности и т.д.) и могут привести к формированию сущностных мотивов. К. Леонгард полагает, что помимо артистической деятельности демонстративные личности могут плодотворно проявить себя и в других областях искусства благодаря способности «отдаваться творческому порыву без остатка» (связанной с даром перевоплощения) и обладанию «повышенной фантазией».
Итак, даже при самых неблагоприятных вариантах структуры характера есть возможность отыскания путей к оптимизации онтогенеза жизненного мира.
Подростковый возраст — трудный период полового созревания и психологического взросления. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, ощущение себя взрослым человеком; оно становится центральным новообразованием 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 сменяющие 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, хотят заслужить 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.
Развитие личностной рефлексии, новый уровень мышления и становление типов характера обусловливают новый этап в развитии мотивации. Выделившиеся ранее линии онтогенеза жизненного мира оформляются в основных своих чертах как сложившиеся, развитые типы.

Глава 7. Старший школьный возраст: ранняя юность (16, 17 лет)

Подросток стремительно вышел за рамки школьных интересов и, почувствовав себя взрослым, разными способами пытался приобщиться к жизни старших. Но, приобретя гораздо большую, чем раньше, самостоятельность, он остался школьником, все еще зависящим от родителей. Остался он и на уровне своей подростковой субкультуры. Фактически подростковый возраст — затянувшееся детство, из которого ребенок с большими трудностями «вырастает». Новый возрастной этап — раннюю юность — считают третьим миром, существующим между детством и взрослостью. В это время вырастающий 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-й класс, если иметь в виду 11-летнюю общеобразовательную школу. В 9-м 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 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.
В конце 80-х годов в исследованиях, проведенных под руководством И.В. Дубровиной, было показано, что далеко не все старшие подростки к концу 9-го класса (в то время 8-го 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, не удовлетворенных 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 последние годы увеличивается количество учащихся, уходящих из школы после 9-го класса.

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-м 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-м классом вызвано главным образом особым положением выпускного класса, предстоящими впереди экзаменами, отбором в 10-й 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. Больший 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 занятия по душе. А если выбрал — будь добр, работай с полной отдачей».

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 обленились, 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. Данные исследования, проведенного в конце 90-х годов под руководством С.В. Кривцовой, дают возможность судить об ориентации современных девятиклассников на «работу, позволяющую зарабатывать на жизнь». При этом они проявляют неуверенность в своих возможностях достичь высокой материальной обеспеченности. Возможно, именно эта неуверенность приводит к тому, что многие ученики, не стремящиеся к высшему образованию, остаются в школе еще на два года.

§ 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 старшеклассников этот период оказывается напряженным. Наоборот, некоторые из них 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. Старшеклассники 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 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 старшеклассники 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 личностно 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 взрослыми 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* (подругой) 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, откровенности. 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 ненасыщаема, 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 включает в себя дружбу, в то же время она предполагает большую степень интимности, чем дружба. 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. Особенно важно это сейчас, поскольку в последнее десятилетие для них значительно увеличилась ценность создания семьи.

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 определят важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

§ 3. Стабилизация личности и самоопределение

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 то же 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 сосредоточиваются 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 профессии 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. 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 одним из наиболее важных факторов становится материальный — возможность много зарабатывать в будущем. Такие ценности, как творчество, познание, «интересная работа», не свойственны большинству современных старшеклассников (данные С.В. Кривцовой).

То, насколько престижной окажется выбранная профессия или вуз, в который старшеклассник 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*.

* Понятие «самоопределение», используемое в отечественной психологии, близко к понятию «идентичность личности» Э. Эриксона.

Поскольку в старшем школьном возрасте появляются планы и желания, реализация которых отсрочена, а в юности возможны существенные коррективы, иногда новообразованием считается не само самоопределение, а психологическая готовность к нему (И.В. Дубровина).

Например, жизненные планы, которые строил в ранней юности Л.Н. Толстой, были не вполне реалистичны.

В автобиографической повести «Детство. Отрочество. Юность» он называет их *мечтами:*

«...С этого времени я считаю начало юности. Мне был в то время шестнадцатый год на исходе. Учителя продолжали ходить ко мне... и я поневоле и неохотно готовился к университету...

Нынче я исповедаюсь, очищаюсь от всех грехов, — думал я, — и больше уж никогда не буду... (тут я припомнил все грехи, которые больше всего мучили меня). Буду каждое воскресенье ходить непременно в церковь, и еще после целый час читать евангелие, потом из беленькой, которую я буду получать каждый месяц, когда поступлю в университет, непременно два с полтиной (одну десятую) я буду отдавать бедным, и так, чтобы никто не знал: и не нищим, а стану отыскивать таких бедных, сироту или старушку, про которых никто не знает.

У меня будет особенная комната... и я буду сам убирать ее и держать в удивительной чистоте... Потом буду ходить каждый день в университет пешком (а ежели мне дадут дрожки, то продам их и деньги эти отложу тоже на бедных) и в точности буду исполнять все (что было это «все», я никак бы не мог сказать тогда, но я живо понимал и чувствовал это «все» разумной, нравственной, безупречной жизни). Буду составлять лекции и даже вперед проходить предметы, так что на первом курсе буду первым и напишу диссертацию; на втором курсе уже вперед буду знать все, и меня могут перевести прямо в третий курс, так что я восемнадцати лет кончу курс первым кандидатом с двумя золотыми медалями, потом выдержу на магистра, на доктора и сделаюсь первым ученым в России... даже в Европе я могу быть первым ученым».

Л.Н. Толстой, уже поступив на юридический факультет университета, будет продолжать ставить перед собой цели, которых не достигнет. В 18 лет он напишет в своем дневнике:

«Какая будет цель моей жизни... в продолжение двух лет? 1) Изучить весь курс юридических наук, нужных для окончательного экзамена в университете. 2) Изучить практическую медицину и часть теоретической. 3) Изучить языки: французский, русский, немецкий, английский, итальянский и латинский. 4) Изучить сельское хозяйство, как теоретическое, так и практическое. 5) Изучить историю, географию и статистику. 6) Изучить математику, гимназический курс. 7) Написать диссертацию. 8) Достигнуть средней степени совершенства в музыке и живописи. 9) Написать правила. 10) Получить некоторые познания в естественных науках. 11) Составить сочинения из всех предметов, которые буду изучать».

Самоопределение связано с новым восприятием времени – соотнесением 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 представлением 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 «мной 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 возраста, 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. Старшеклассники именно в это время отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности и не слишком тревожные. Все это, безусловно, связано с формированием «Я-концепции» и необходимостью самоопределения.

В 11-м, выпускном классе ситуация становится более напряженной. Жизненный выбор, который в прошлом году был достаточно абстрактным, становится реальностью. Часть старшеклассников 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 изменением в самооценке в 11-м 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 ориентации, определяющих оценочный компонент «Я-концепции». Допустим, мальчик считает себя талантливым физиком, и планы на будущее для него ясны. Тем не менее, 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 разнообразие вариантов личностного развития, можно говорить об общей *стабилизации* личности в этот период, начавшейся с формирования «Я-концепции» на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники 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 старшеклассник все более 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.* Старшеклассники пишут: «Трудный возраст (т.е. подростковый) означает, скорее, период физических перемен, тогда как кризис юности означает ряд моральных или философских проблем», «В трудном возрасте ты еще ребенок, который капризничает и хочет показать свою самостоятельность... кризис юности состоит в выработке собственных убеждений».

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. Как считает В.Э. Чудновский, подросток идет к познанию действительности во многом «от себя», через свои переживания. Старшеклассник, 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 четкие, определенные ответы и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Максимализм характерен не только для подросткового, но и для юношеского возраста.

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 прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне.

Безусловно, не у всех старшеклассников 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 X 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. Эрик-сона 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. Старшеклассники, 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. Если они решили продолжить образование, их снова начинает волновать успеваемость. 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.

§ 4. Линии развития жизненного мира

В конце подросткового возраста линии онтогенеза жизненного мира в основных своих чертах сформировались как сложившиеся, развитые типы. В ранней юности происходит их окончательное становление. Оно определяется прежде всего совершающимся в старшем школьном возрасте мировоззренческим выбором (либо отсутствием такового, что тоже можно считать своеобразным «выбором», характерным для одного из вариантов развития). С мировоззренческими установками непосредственно связано моральное и профессиональное самоопределение.

Как и на предыдущих возрастных этапах, жизненный мир получает наибольшее развитие в рамках главной стороны жизни, ведущей деятельности. Решая вопросы профессионального самоопределения, выбора жизненного пути, старшеклассник исходит из складывающихся у него основных жизненных позиций, убеждений, идеалов, ценностных ориентации. Одновременно он «примеряет» эти позиции и убеждения, ценности и идеалы к своей будущей жизни и тем самым глубже осознает их. Становление мировоззрения, морального и профессионального самоопределения осуществляется, таким образом, в тесном переплетении друг с другом.

Остается чрезвычайно важной и та сторона жизни, что связана с общением. В общении с близкими взрослыми появляется новый аспект — заинтересованность в опыте и знаниях старших, их оценках и рекомендациях. Это имеет значение не только для решения вопросов самоопределения; это еще и новый аспект отношения — отношения к близкому взрослому как к наставнику, учителю в той или иной сфере, выступающему, как отмечалось выше, носителем соответствующего идеала.

Вторая линия общения — с близкими сверстниками - не менее значима для становления жизненного мира и для будущей жизни. От ее развития, как подчеркивал Э. Эриксон, зависит способность или неспособность будущего взрослого человека к глубоким, доверительным отношениям с другими людьми. Развитие этой линии общения в ранней юности, в старших классах школы, обычно определяет будущие отношения и в собственной семье, и с друзьями, и в производственных и неформальных группах.

У старшеклассников с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности (сложным и «как бы легким» и сущностным жизненным миром) профессиональное самоопределение происходит на основе ориентации на сущностность связей с миром. Главным критерием выбора профессии является наличие глубокого интереса к ней, в связи с чем стоит задача определить свое призвание. У большинства представителей этих типов жизненного мира (при сущностном жизненном мире — у всех) в связи с широтой круга интересов проблема профессионального самоопределения облегчается; часть из них нашли свое призвание раньше, в предыдущих возрастных периодах.

В сфере общения для них также характерна широкая представленность сущностных отношений. Это привязанности к близким взрослым, отношения глубокой преданной дружбы с кем-либо (иногда — с несколькими) из сверстников, чувство общности с группами сверстников (одноклассников, товарищей по интересам, например, в спортивных секциях и т.п.). Стремление к сущностности, духовной близости отличает этих старшеклассников и при возникновении влюбленности. Первая любовь (влюбленность) очень редко становится чувством, соединяющим сутью, т.е. собственно любовью, однако субъективно она переживается как духовная, сущностная связь. Непосредственного знания сущностности отношений в таких случаях нет, поэтому оно заменяется верой. Механизм веры при влюбленности действует аналогично механизму терпения в простом и трудном жизненном мире: в сознании происходит актуализация ощущения желаемого, в данном случае — сущностного единения с предметом влюбленности. Если вера оправдывается, влюбленность переходит в любовь — единение сутью дает непосредственное (интуитивное) знание сущностности отношений. Как правило, однако, развитие отношений приводит к утрате веры: влюбленность проходит. Тем не менее, как было отмечено выше, этот субъективный опыт духовного единения в любви чрезвычайно важен в будущем.

Развиваются и расширяются другие сущностные связи с миром. Чувство родины в отношении своей страны становится более осознанным, наполненным многообразным содержанием. Уже в этом возрасте возможно и появление чувства родины, отнесенного к Земле в целом. Наряду с окончательным становлением школьной дружбы, чувства общности с другими малыми группами обретаются новые уровни психосоциальной тождественности. Возможно возникновение чувства общности со всеми людьми Земли, что в первую очередь характерно для сущностной линии онтогенеза (А. Маслоу: «Самоактуализированного человека отличает глубочайшее чувство идентификации с человечеством»).

Все другие сущностные связи с миром — разнообразные проявления любви к природе, привязанности к животным, увлечения и т.п. — также становятся в этом возрасте более осознанными, включаются в целостную мировоззренческую систему. Например, привязанность к животным может появиться рано, и ребенок тоже будет остро переживать, если ему придется испытать утрату своего четвероногого друга. Однако настоящее, глубокое осознание роли в своей жизни той или иной сущностной связи приходит с окончательным становлением типа жизненного мира. Известный киноактер С.В. Жигунов на вопрос журналиста о том, легче ли ему переживать за лошадей, чем за фильмы, ответил: «Что вы — этот вопрос еще больнее... Однажды из-за того, что лошадкам дали не то лекарство, пало 14 животных. Умер тогда и мой конь. Для меня эта смерть и сегодня незаживающая рана»*.

* Мир новостей. 2000. 4 марта.

Для старшеклассников с эгоистической направленностью личности (сложным и трудным жизненным миром) сущностные связи, духовно-нравственные ценности не становятся определяющим фактором выработки мировоззренческих установок и самоопределения. Соответственно, выбор профессии зависит от доминирующих эгоистических мотивов. Решающими могут оказаться соображения престижности будущей профессии, возможности продвижения по карьерной лестнице, материальные условия и т.п. В настоящее время, как было отмечено, все больше усиливается тенденция к выбору профессии, дающей возможность высокого заработка.

Доминирование эгоистических мотивов накладывает отпечаток и на отношения со сверстниками и взрослыми. Привязанности к близким родственникам менее характерны, чем при духовно-нравственной направленности личности. В отношениях со сверстниками также преобладают не духовно-нравственные принципы, а мотивы самоутверждения, доминирования, престижа и т.п. Это касается как дружбы, так и романтических отношений, в которых мотив победы обычно более важен, чем духовная близость.

Преобладание эгоистических мотивов, их высокая значимость обусловливают вообще подчиненную роль сущностных связей с миром, в которых, как мы подчеркивали ранее, человек выходит за рамки направленности мотивации на самого себя. По сравнению со старшеклассниками с духовно-нравственной направленностью личности круг сущностных жизненных отношений значительно сужен.

Данная линия онтогенеза также приводит в ранней юности к окончательному становлению типа жизненного мира. При решении вопросов морального и профессионального самоопределения, сопряженных с выработкой мировоззренческих установок, происходит более глубокое и полное осознание доминирующих мотивов, сложности своего внутреннего мира, противоречий между наиболее значимыми побуждениями, тех внешних трудностей, что стоят на пути реализации мотивов.

Окончательно оформляется и линия онтогенеза, связанная с гедонистической установкой. Сложные проблемы самоопределения, выбора жизненного пути оказываются не под силу личностно неразвитым, ориентированным на получение удовольствий и развлечений старшеклассникам. Личностная неразвитость, инфантильность еще более закрепляются фактической непредставленностью у них главных сторон жизни, определяющих развитие в ранней юности: учебно-профессиональной деятельности, решения вопросов выбора жизненного пути и полноценного общения со взрослыми и сверстниками. Отсюда присущие им проявления «диффузии идентичности» («кризиса идентичности»), описанные Э. Эриксоном: отсутствие мировоззренческих установок, нежелание и неспособность вступать во взрослую жизнь, выбрать профессию или продолжить образование в вузе, неспособность к глубоким отношениям с другими людьми и т.д.

Э. Эриксон отмечает часто свойственное этому специфическому кризису чувство своей бесполезности, бесцельности, душевного разлада. Ощущение своей неприспособленности, отчужденности, деперсонализации наряду с неудовлетворенностью общепринятыми социальными ценностями и их отвержением нередко приводят к делинквентному поведению.

Завершая характеристику различных линий онтогенеза, приводящих в ранней юности к окончательному становлению соответствующих типов жизненного мира, еще раз напомним, что между ними существуют промежуточные, с двойной направленностью. Так, по нашим данным, двойное доминирование эгоистических и духовно-нравственных мотивов сейчас отмечается у значительной части учащихся выпускных классов московских средних школ.

Старшеклассник 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. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни.

С выработкой мировоззренческих установок, личностным и профессиональным самоопределением связано и окончательное становление жизненного мира. Все мотивы, в том числе сущностные, а также значимость либо незначимость сложности и трудности жизненного мира становятся более осознанными, переживаются во всей полноте и глубине.

Мы рассмотрели самый ответственный, самый сложный и наиболее изученный этап возрастного развития человека — от рождения до начала самостоятельной взрослой жизни. Он включает детство, отрочество и начало юности. Основные моменты становления психики в этот важнейший отрезок жизни представлены в таблице II.5.

Таблица II. 5

Общая схема возрастного развития от рождения до начала юности

Возрастной период	Социальная ситуация развития	Ведущая деятель-ность	Основные новообразования		Становление жизненного мира
			Центральное новообразова-ние	Другие важнейшие новообразования	
1	2	3	4	5	6
Новорож-денность (1— 2мсс.)	Полная биологи-ческая зависимость от матери	-	-	Комплекс оживления	Сохраняется первичный (простой и легкий) жизненный мир

Младенчест-во (до 1 года)	Общая жизнь ребенка с матерью (ситуация «Мы»)	Непосред-ственно-эмоциональ-ное общение с матерью	Потребность в общении со взрослым	Дифференцирован-ные ощущения и эмоциональные состояния. Восприя-тие объектов. Автономная речь. Начальные формы наглядно-действенного мышления. Кратковременная фиксация на объектах (непроизвольное внимание)	Появляется трудность внешнего мира. Дифференцируются линии развития простого и «как бы легкого» (трудность незначима) и простого и трудного жизненного мира. Первая преобладает
Раннее детство (1 — 3 года)	Познание мира окружа-ющих вещей, совместная деятельность со взрослым	Предметно-Манипуля-тивная деятельность	Сознание «я сам»	«Аффективное» восприятие объектов и ситуаций. Развитая активная речь. Наглядно-действен-ное мышление. Формирование внутреннего плана действий. Узнавание и вос-произведение. Непроизвольное вни-мание	Продолжаются две ранее выделившиеся линии развития. Доля детей с линией онтогенеза простого и трудного жизненного мира (со значимой труднос-тью) возрастает
Дошкольное детство (3—7 лет)	Познание мира человеческих отношений и их имитация	Сюжетно-ролевая игра	Соподчинение мотивов. Самосознание	Сформированная правильная речь. Развитая непроизвольная память; начало развития произвольной памяти. Целенаправленное анализирующее восприятие. Наглядно-образное мышление; в конце периода переход к словесному мышлению Творческое воображение	Появляется сложность внутреннего мира. Дифференцируются линии онтогенеза, ведущие к будущим различным типам жизненного мира взрослого человека. Преобладает линия развития сложного и трудного мира (со значимыми слож-ностью и трудностью)
				Дифференциация перцептивных и эмоциональных процессов. Расширение круга эмоций. Эмоциональная регуляция поведения	

Младший школьный возраст (7—11 лет)	Социальный статус школьника (ситуация обучения)	Учебная деятель-ность	Произволь-ность. Чувство компетент-ности	Словесно-логическое мышление (с опорой на наглядность). Анализирующее вос-приятие; появление синтезирующего вос-приятия (в конце периода). Произвольная смысловая память. Произвольное внимание. Учебные мотивы. Адекватная самооценка. Обобщение пережи-ваний, логика чувств и появление внутренней жизни	Закрепление выделившихся в дошкольном детстве линий онтогенеза в связи с развитием мотивов учения
Подростко-вый возраст (11— 15 лет)	Эмансипация от взрослых и группиро-вание	Интимно-личностное общение со сверст-никами	Чувство взрослости (младший подростковый возраст). «Я-концепция» (старший подростковый возраст)	Теоретическое рефлексивное мышление. Интеллектуализация восприятия и памяти. Личностная рефлексия. Гипертрофированная потребность в общении со сверстниками	Линии онтогенеза жизненного мира оформляются в основных своих чертах как сложившиеся, развитые типы
Старший школьный возраст (16—17 лет)	Первоначаль-ный выбор жизненного пути	Учебно-профессио-нальная дея-тельность	Самоопределение	Дифференциация способностей. Ориентация на будущее. Мировоззрение. Нравственная устойчивость поведения	Происходит окончательное становление типов жизненного мира

Приложение ко II разделу

Диагностика психологической готовности детей к школьному обучению

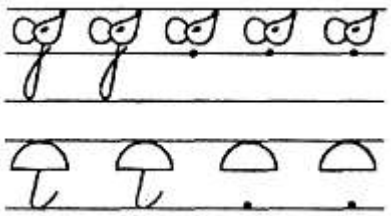


Рис 1. Работа по образцу

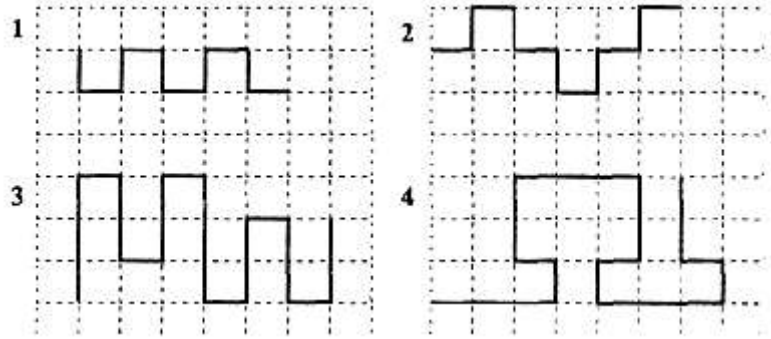


Рис. 2. Графический диктант

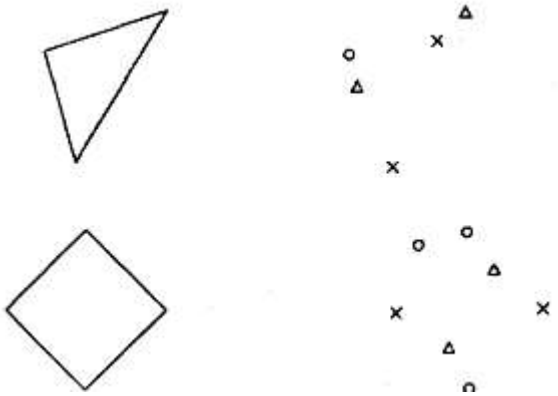


Рис. 3. «Образец и правило»

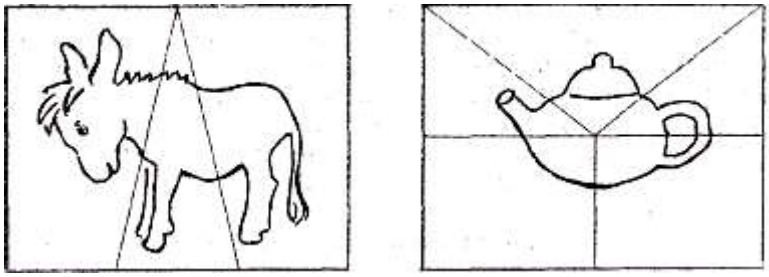


Рис. 4. Разрезные картинки

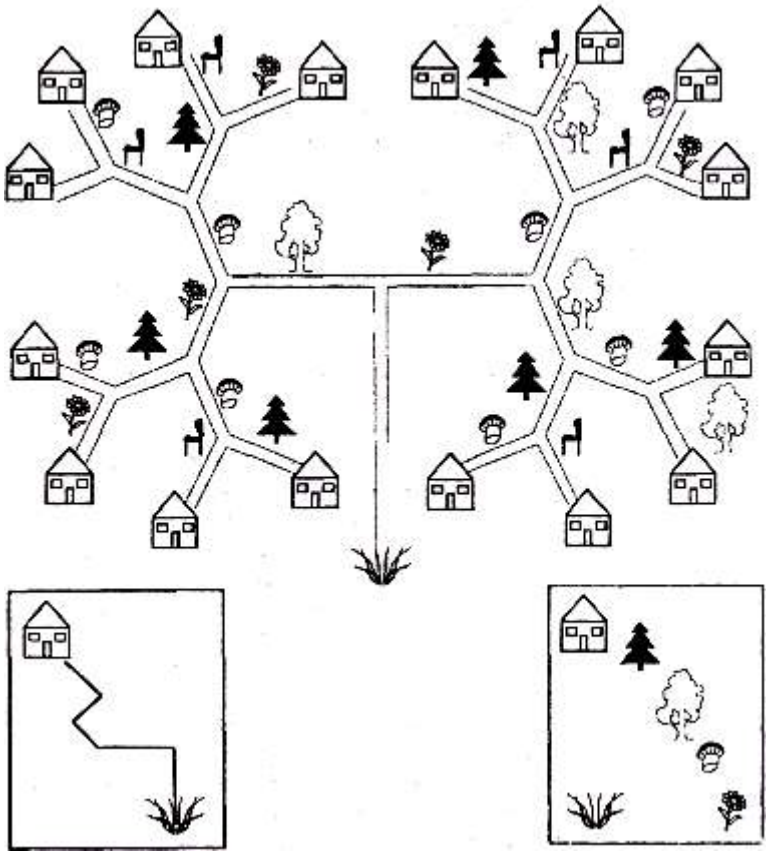


Рис. 5. Лабиринт

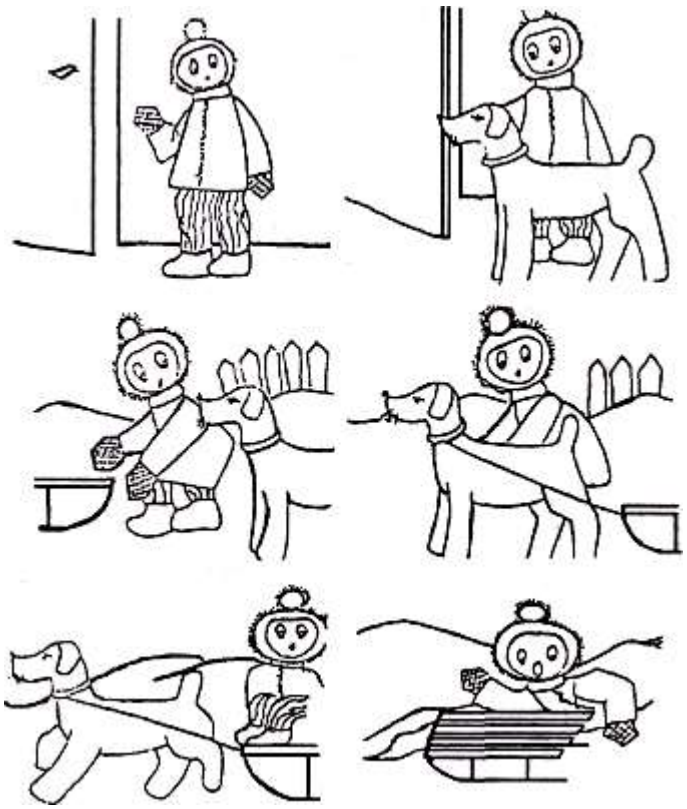


Рис. 6. Последовательность событий

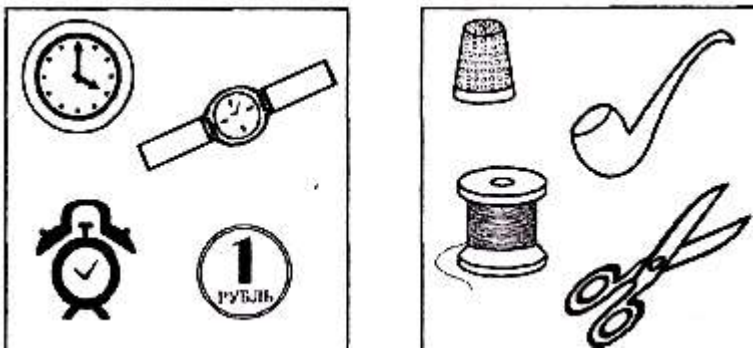


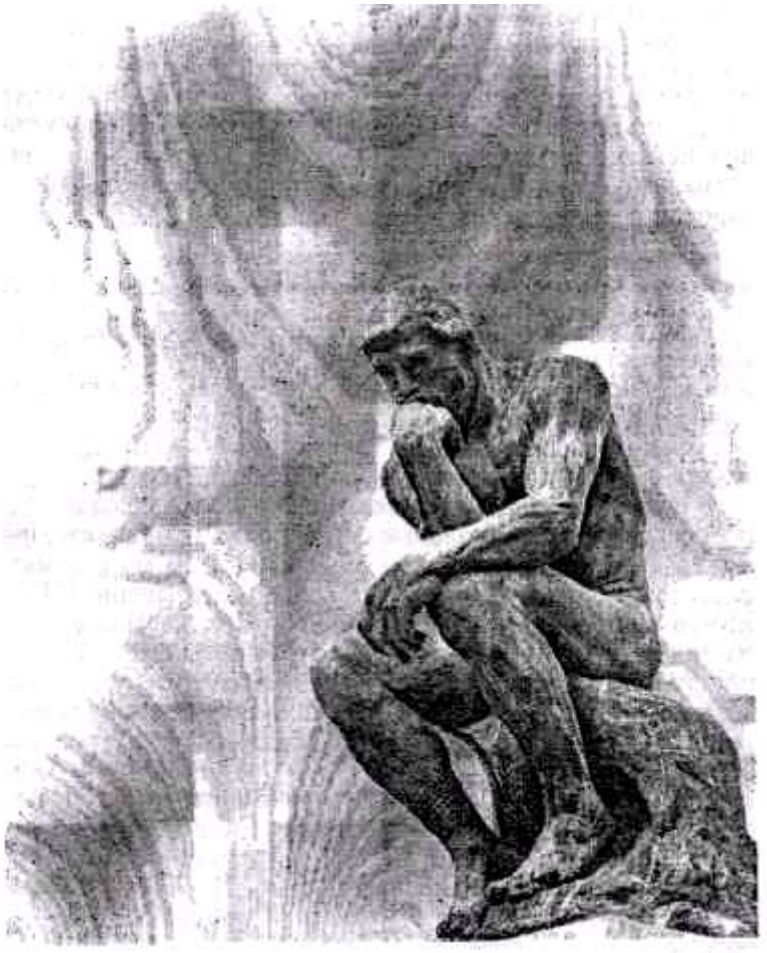
Рис. 7. Четвертый лишний

Литература

Абалкин Н.А. О творческом методе К.С. Станиславского. М., 1952.
Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1991.
Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1979.
Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.
Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.; Екатеринбург, 1999.
Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М., 1985.
Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.
Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. М., 1982.
Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. М., 1996.
Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.
Давыдов В. В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. М., 1978.
Енджеевский М. Тусовка. М., 1990.
Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., Г984.
Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М., 1986.
Захарова А.В. Генезис самооценки. Тула, 1998.
Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). М., 1991
Колюцкий В.Н. Сущностный жизненный мир; феноменология и вопросы онтогенеза // Вестник Университета РАО. 1997. № 2.
Кон И. С. Дружба. М., 1987.
Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1982.
Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М., 1988.
Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.
Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). М., 1996.
Кулагина И.Ю. Личность школьника. От задержки психического развития до одаренности. М., 1999.
Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д, 1997.
Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976.
Лисина М.И. Обшение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997
Личко А. Е. Типы акцептуаций характера и психопатий у подростков. М., 1999.
Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка (дневник матери). М., 1957
Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1990.
Наш проблемный подросток / Под ред. Л.А. Регуша. СПб., 1999.
Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.
Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева, Р.Л.Кричевского. М., 1987.
Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1967.
Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М., 1988.
Отстающие в учении школьники: проблемы психического развития / Под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. М., 1986.
Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
Петрунек В.П., Таран Л.Н. Нервные дети. М., 1971.

Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М., 1997.
Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1990.
Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста // Вопросы психологии. 1984. № 4—5.
Развитие личности ребенка / Пер. с англ. М., 1987.
Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991.
Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
Соколова Е. Т. Нормальные трудности подросткового возраста // Учителям и родителям о психологии подростка. М., 1990.
Студия: литературный альманах детского и юношеского творчества. М., 1994.
Толстой Л. Н. Собр. соч.: В 22 т. Т. 1.
Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.
Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1989.
Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. М., 1994.
Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности. М., 1981.
Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997.
Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1990.
ЭльконинД.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
ЭльконинД.Б. Детская психология. М., 1960.
ЭльконинД.Б. Психология игры. М., 1978.
ЭльконинД.Б. Размышления над проектом // Коммунист. 1984. № 3.
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ



Глава 1. Юность (от 17 до 20—23 лет)

Юность — это время выбора жизненного пути. Юноши строят планы, которым суждено или не суждено будет сбыться в зрелости. Начинается и реализация поставленных целей — работа по выбранной специальности, учеба в вузе, иногда создание семьи.

Юность — всего лишь начало взрослой жизни, и иногда воспринимается как черновик, который можно отложить в сторону и начать все писать заново. Ощущение того, что вся жизнь впереди, дает возможность пробовать, ошибаться и искать с

легкой душой. Но «дороги, которые мы выбираем» в это время, обычно очень многое определяют в жизни взрослого человека.

§ 1. Кризис 17 лет

В детстве границы возрастных периодов определенны. Когда детство остается в прошлом, все психические функции в основном сформированы и началась стабилизация личности, рамки отдельных возрастов становятся все более условными. Но кризис 17 лет возникает точно на рубеже привычной школьной и новой взрослой жизни.

В последние годы, как уже отмечалось, все больше подростков покидают школьные стены после 9-го класса. При нежелании учиться и низкой успеваемости не все стремятся потом пойти в технические колледжи (бывшие ПТУ); кто-то не проходит туда по конкурсу. Значительная часть из них идет работать, в лучшем случае посещая вечернюю школу. Если подросток выбрал для себя этот путь, переходный период (15 лет) превращается в ярко выраженный кризис, и кризис 17 лет, таким образом, смещается, наступает раньше.

Кризис 15 лет характерен в основном для тех, кто имеет сильную гедонистическую установку (не обязательно направленность личности в целом), и отчасти для подростков с эгоистической направленностью. Из беседы с мальчиком, заканчивающим 9-й класс и собирающимся работать:

« — ...Что ты хочешь от жизни?

— Деньги и семью.

- Но деньги важны не сами по себе. Что они дают?

- Если деньги есть, живи как хочешь. В баре посидишь, бильярд, хорошее вино. Водка меня не привлекает, от нее тошнит.

Вообще, главное в жизни — удовольствие. Нужно кайф ловить, хотя он проходит, конечно... Можно сказать — выгода. Все живут ради выгоды. И то, что вы все говорите: «духовность», -тоже выгода. Вот вы работаете и от работы удовольствие получаете. Это тоже выгода...

- Ты способный, мог бы хорошо учиться. Получить высшее образование.

- Ой, нет! Еще столько лет штаны протирать! Я окончательно решил: школу брошу. В вечерку пойду, наверное. Там если прогуливаешь, тройки ставят, а если сидишь, четверки и пятерки.

Здесь надоело все. Скучно. Все одно и то же. Полдня в школе, потом домой придешь, тоже делать нечего...

А вообще, я на море хочу. Чтобы роскошный номер в гостинице, и ты один. Окно открываешь — и ветер с моря. Чтобы денег много было. Ресторан, пляж. Так недели две. А потом все равно надоест. Ведь все приедается...

- Где же ты собираешься зарабатывать деньги?

- Не знаю. С этим сейчас проблема. Трудом много не заработаешь. Там видно будет. До этого еще надо дожить. Устроюсь куда-нибудь. Хорошо бы в какую-нибудь фирму...

— А семья? Наверное, это будет главное в твоей жизни. Когда ты влюбишься...

— А если она меня не полюбит? Это еще хуже. Кому я нужен? Сейчас любят или бандитов, или ботаников. А я непонятно что. Но вообще, я не представляю, как можно жениться без любви...»

Такие подростки, особенно во время кризиса, бывают циничны и достаточно откровенны, ясно формулируя свое жизненное кредо. Живя настоящим, они не всегда четко планируют будущее, и период юности для них будет, скорее всего, временем проб и ошибок. Но и им обычно свойственны элементы той духовности, против которой они протестуют, — например, стремление к глубокому чувству. Если интеллект высок, они достаточно критичны к своему характеру, причинам низкой успеваемости и конфликтов в школе.

Одиннадцать классов кончают более благополучные дети. Но в 17 лет кризис протекает не менее остро, чем в 15. Как отмечал Д.Б. Эльконин, это наиболее тяжелый кризисный период наряду с кризисами 3 и 11 лет.

Большинство 17-летних школьников ориентируются на продолжение образования, немногие — на поиски работы (последние не решились на это раньше, после 9-го класса). По нашим экспериментальным данным, выпускники школы, собирающиеся поступить в вузы, ценят свой социальный статус, даже если учатся средне, и считают себя выше многих сверстников. Особенно это касается учеников тех школ, в которых производится большой отсев: например, из трех девятых классов составляют один десятый. Высшее образование им нужно для того, чтобы получить профессию, позволяющую «достойно жить», «много зарабатывать», «обеспечивать себя и семью». Кто-то надеется на блестящую карьеру («Моя мечта - Белый дом»). Их мнение существенно отличается от мнения ушедших из школы 15-летних подростков («Высшее образование денег не дает. Интеллигенция живет хуже остальных»). Ценность образования — большое благо, но в то же время достижение поставленной цели сложно, и в конце 11-го класса эмоциональное напряжение может резко возрасти. Выпускники школы, связывающие свои ближайшие жизненные планы с вузом, иногда делят себя на две категории: первые надеются на помощь родителей, скорее всего платный вуз, и не теряют душевного равновесия; вторые рассчитывают на свои силы. Именно те, кто собирается пробиваться в жизни сам, больше всего трудятся, осваивая школьную программу и дополнительный материал, посещая различные подготовительные курсы. Они должны выдержать конкурс в государственный вуз и наиболее подвержены связанным с поступлением стрессам. Часть из них — юноши и девушки с духовно-нравственной направленностью личности, готовые бороться за свое призвание, часть — с эгоистической направленностью, порой сильной престижной мотивацией, побуждающей поступить во что бы то ни стало в определенный вуз или в любой вуз — лишь бы поступить, не остаться «за бортом».

Для тех, кто тяжело переживает кризис 17 лет, характерны различные страхи. Ответственность перед собой и своими родными за выбор, реальные достижения в это время — уже большой груз. К этому прибавляется страх перед новой жизнью, перед возможностью ошибки, перед неудачей при поступлении в вуз, у юношей — перед армией. Высокая тревожность и на этом фоне выраженный страх могут привести к возникновению невротических реакций, таких как повышение температуры

перед выпускными или вступительными экзаменами, головные боли и т.п. Может начаться обострение гастрита, нейродермита или другого хронического заболевания.
Индивидуальные различия в переживании кризиса 17 лет велики. Но даже если выпускник мало тревожен и все складывается для него удачно, резкая смена образа жизни, включение в новые виды деятельности, общение с новыми людьми вызывают значительную напряженность. Новая жизненная ситуация требует адаптации к ней. Помогают адаптироваться в основном два фактора: поддержка семьи и уверенность в себе, чувство компетентности.

§ 2. Условия развития

Юность, как считает А.В. Толстых, становится вторым переходным периодом в развитии личности. Юноша, как и подросток, еще не совсем взрослый человек. Но подросток тесно связан со своим уходящим детством, а юноша тяготеет к молодости и зрелости, более поздним возрастным этапам.
Возраст — категория конкретно-историческая. И подростковый, и юношеский возраст появились тогда, когда период подготовки к взрослой жизни в обществе стал более сложным и длительным. С юностью связано продолжение обучения или начало освоения профессии. В психологическом плане юность решает задачи окончательного, действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей.
Социальная ситуация развития в юности (так же как и в старшем школьном возрасте) — ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, намеченных в 16—17 лет, иногда удачная, приносящая удовлетворение, иногда приводящая к осознанию ошибочности сделанного выбора, разочарованию, метаниям, устремленности к новым целям. Цена сделанной в этот период ошибки велика: это не школьная двойка, а упущенные годы, необходимость начинать все сначала. 19—20-летние юноши основные трудности твоей жизни связывают с появлением ответственности, которой не было раньше. В то же время они ценят свой возраст, приносящий не только новые проблемы, но и новые, более широкие возможности. Приведем в качестве примера фрагмент из описания юности современным студентом-второкурсником, в котором она сравнивается с отрочеством*.

* Здесь и далее используются материалы исследования, проведенного нами в московских государственных вузах в 1999 г.

«Этот возраст для меня легче, светлее, хотя и сложнее по загруженности, но приятнее в сто раз. Юность легче для меня, это вход во взрослую жизнь (хотя не освобождает от ответственности, но все же). Подростковый возраст — это школа, семья, размеренная и рутинная жизнь, а сейчас открывается больше возможностей».

Для юности характерны *три основных варианта жизненного пути:* обучение в вузе, поиски работы и для юношей служба в армии. Мы не будем рассматривать редко встречающиеся варианты — уход в криминальный мир, иждивенчество (жизнь за счет родителей или мужа при отказе от работы и учебы) и др., коснемся лишь возможностей «бегства» от общества.
Обучение в вузе. **По** данным санкт-петербургских психологов, в начале 90-х годов в нашей стране резко снизилась ценность образования, школьники перестали относиться к нему как к возможности материально обеспечить себя в будущем. В конце 90-х годов наметилась другая тенденция: образование снова входит в систему ценностей. Многие выпускники школ хотели бы продолжить обучение. Кто-то нашел свое призвание и ему нужно получить знания в интересующей его области, кто-то следует желанию родителей или идет поступать в вуз за компанию с другом, кому-то нужен диплом, чтобы затем продвигаться по служебной лестнице или удачно выйти замуж, избежать армии и т.д. Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества и недостатки продолжения обучения и поступления на работу: вуз дает необходимые знания и умения, т.е. определенную квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; дает возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твое это или нет», и «еще немного побыть ребенком». Но, продолжая учиться, юноша не приобретает «практический опыт» и. главное, остается зависимым от родителей.
Работа привлекает прежде всего приобретением материальной независимости, самостоятельности, что удовлетворяет потребность «ощутить себя по-настоящему взрослым»; кроме того, дает жизненный опыт и практические навыки. Недостатками раннего включения в работу считаются высокая ответственность, невозможность найти интересную работу при отсутствии квалификации («загруженность неинтересными делами», «работать — значит сдаться и плыть по течению, так как работа... станет лишь источником заработка», она «не способствует личностному росту») и низкая заработная плата («работа, которую предлагают сейчас, малооплачиваема»).
В последнее время студенты нередко сочетают учебу с работой, т.е. более или менее серьезно подрабатывают. Достаточно распространенным в связи с этим становится такое мнение:

«В данной ситуации многие вынуждены и работать и учиться. Это тяжело и мешает получению качественного образования. А в идеале — сначала человек должен иметь возможность поработать, попробовать себя в разных сферах жизни, чтобы определить свое призвание и отнестись к учебе осмысленно, знать, зачем ему нужно образование и нужно ли вообще. Попадая в институт со школьной скамьи, многие сохраняют детскую инфантильность, учатся, «потому что мама сказала». (Студентка 20 лет.)

То, какой выбор будет сделан в юности, решение пойти *в* тот или иной конкретный вуз, зависит от направленности личности, доминирующих мотивов, основных ценностных ориентаций. Этот вопрос подробно рассматривается в следующем параграфе.
Мотивы поступления в вуз определяют и стиль студенческой жизни. Если вчерашний выпускник школы отправлен в вуз родителями и его обучение оплачено, а свою задачу он видит в продлении детства и отсрочке жизненного выбора, учебная деятельность вряд ли окажется продуктивной. Больше, чем лекции и библиотеки, его будут занимать общение с новыми

приятелями, развлечения на том уровне, который он может себе позволить. Такие студенты могут окончить институт с посредственными отметками и без глубоких знаний или же могут быть отчислены за неуспеваемость. Еще один вариант — наконец заинтересуются своей будущей профессией и с N-го курса начнут серьезно заниматься. Но в последнем случае изменится их образ жизни.
Если студент пришел в вуз с желанием учиться, если он нашел свое призвание или, выдержав конкурс, стремится получить максимум знаний, чтобы потом «выйти в люди», он будет поглощен учебной работой и на развлечения, отдых будет выделять не слишком много времени.
Стиль студенческой жизни в западной психологии связывают с особой субкультурой. Ф. Райс выделяет 4 типа субкультур колледжей.
Первый тип, называемый студенческой субкультурой, превращает колледж (вуз) в загородный клуб. Основным содержанием жизни становятся вечеринки и свидания, выпивка, автомобили, спорт, а учебные предметы отходят на второй план.
Второй тип — профессиональная субкультура — предполагает целеустремленность в учебе, желание обеспечить себе профессиональную подготовку и продвижение; образование приобретается так же, как необходимые продукты в магазине.
Третий тип — академическая субкультура — ее ценности не диплом, а знания и идеи; углубленное изучение предметов выходит за рамки учебной программы.
И наконец четвертый тип — нонконформистская субкультура, которую отличает инакомыслие, ее создают интеллектуальные «социальные мятежники», студенты, ведущие богемный образ жизни, и прочие яркие личности.
В США сейчас наблюдается тенденция к преобладанию профессиональной субкультуры, что связано с повышением стоимости обучения и жесткими условиями на рынке занятости.
Поиски работы. Выпускники школы, решившие работать или не поступившие в вуз, сталкиваются с различными трудностями. Для части из них трудно выбрать определенную деятельность. По данным опросов, проводимых сотрудниками Управлений труда и занятости, многие не могут четко указать требования к своей будущей работе, не имеют ясной цели своих поисков. Если же есть представления о будущей работе, сделан выбор, трудно найти соответствующее место. Количество людей (в том числе взрослых), ищущих работу, в настоящее время достаточно велико. Юноша или девушка, оказавшись одними из претендентов на вакантную должность, должны уметь общаться с людьми, от которых зависит их будущее, т.е. в какой-то мере владеть техникой делового общения и уметь произвести благоприятное впечатление. Обе эти проблемы, в особенности проблема самопрезентации, обостряются из-за отсутствия опыта, уверенности в себе или излишнего юношеского напора. Сложности поиска работы и важность умения держаться были описаны Р. Ролланом в «Очарованной душе». Приведем небольшие отрывки, из которых видно, как такого рода умения приобретаются с годами.

«Анкета была недостаточно ловка, не умела показать себя с выгодной стороны. Она держалась надменно, сердила людей своей разборчивостью: позволяла себе привередничать, вместо того, чтобы соглашаться на любую работу...»
«Гордость не позволяла ей соглашаться на унизительные условия, на которые шли другие. Аннета была не из тех кротких овечек, которые охают да вздыхают, но соглашаются. Она не охала — и не соглашалась. И, против всякого ожидания, такая тактика имела успех. Люди трусливы. Аннета говорила «нет» с высокомерным спокойствием, которое делало невозможным всякий торг. С ней не смели обходиться так, как с другими, и предлагать такую мизерную плату. Но и ей платили немногим больше».
«...Она знала, что преимущество ей дает еще и уверенность в себе, глаза, голос, костюм, умение пленять нанимателей. Когда нужно было выбрать между ней и другими кандидатками, наниматели редко колебались».

Найти место работы, добиться, чтобы приняли туда, куда есть желание пойти (привлекает вид деятельности, или легкая работа, или учреждение находится недалеко от дома и т.п.), обойти конкурентов — значит, согласиться и на определенную оплату труда. Самая большая трудность -это заработать на жизнь, достичь той материальной независимости от родителей, к которой стремятся почти все в юношеском возрасте. Реальный заработок становится необходимостью, если в родительской семье нет достатка или создается собственная семья. Браки, заключаемые в это время, принято называть ранними. Ранняя женитьба обычно вынуждает искать работу, иногда резко менять жизненные планы и бросать учебу в вузе.
Как показывают отечественные и зарубежные исследования, чем меньше возраст, в котором заключается брак, тем больше вероятность развода. Особенно хрупкими оказываются семьи, созданные по причине беременности, а также при подражании рано женившимся сверстникам, желании не отстать от них, не упустить свой шанс, не остаться одиноким. Юные супруги сталкиваются с большими трудностями: они еще не вполне зрелые личности, не очень хорошо понимающие другого и склонные принимать легкую увлеченность за любовь, недостаточно ответственные, надеющиеся на счастливое стечение обстоятельств и чужую помощь. Финансовые проблемы и бытовая неустроенность, необходимость обеспечивать семью и, тем более, ухаживать за ребенком их обычно угнетают. Неудачные попытки найти хорошо оплачиваемую работу, материальная зависимость от родителей, с которыми могут возникнуть конфликты, способны окончательно разрушить отношения, если в их основе не лежит глубокое чувство.
Когда заработок не очень важен и работа найдена, юноше или девушке предстоит период адаптации на новом рабочем месте. Приобретение практических умений, приспособление к коллективу взрослых и новым требованиям оказываются в разной степени трудными для юношей и девушек с различными чертами характера и разным уровнем интеллекта. Облегчает адаптацию ориентировка в профессии, наличие определенных навыков. В принципе начинать работать легче после окончания ПТУ, а не школы. Полезно и получение среднего специального образования.
В юности, если нет собственной семьи, можно достаточно долго искать работу, которая устраивала бы во всех отношениях, менять трудовые коллективы и виды деятельности. Сейчас нет массовых романтических порывов, возникавших у молодежи в периоды освоения целины и «великих строек». Последние поколения более прагматичны и оседлы. Но, тем не менее, юности свойственно искать себя. И поиски работы, если ими движет желание обрести призвание, прекрасны. Их только

следует отличать от беспорядочной смены рабочих мест скучающим, всем недовольным и не выносящим трудностей молодым человеком.

Армия. Здоровые юноши, не обучающиеся на дневных отделениях вузов, призываются на срочную службу в Вооруженные Силы. Служба в армии — это еще одна резкая смена образа жизни. Жесткий режим, большая физическая нагрузка и беспрекословное подчинение старшим по званию становятся для многих тяжелым испытанием. В то же время армейская жизнь в каком-то плане проще и легче гражданской. Она четко регламентирована, солдату не нужно самому планировать свои действия, отвечать за их последствия. Для юношей с определенным складом характера она вполне подходит, разумеется, при благоприятных условиях службы.

В настоящее время служба в армии связана с двумя тяжелыми проблемами: наличием «горячих точек» и «дедовщиной». Служба в регионах, где идут или могут возникнуть возобновиться) военные действия, опасна, связана с риском потерять жизнь или здоровье. Самосознание, мировоззрение, ценностные ориентации и другие личностные особенности тех, кто прошел через войну, потерял друзей, был ранен или пережил плен, изменяются. С таким жизненным опытом потом нелегко вернуться к мирной жизни, и во многих случаях бывшим солдатам необходима психотерапевтическая помощь.

«Дедовщина» связана с проникновением в армию криминальной субкультуры. Устанавливаются иерархические отношения; солдаты делятся на группы: старых — новичков, вожаков — «низов». В последнее время становятся важны также национальная принадлежность и землячества.

«Низы» вынуждены выполнять часть работы за вышестоящих в иерархии, они подвергаются унижениям и физическому насилию. Групповая агрессия «верхов» осуществляется на фоне сужения группового сознания: группа как бы не дает себе отчета о возможных последствиях. Включаются такие механизмы, как эмоциональное заражение, состязательность (когда члены группы выделяются, самоутверждаются, придумывая особые «приколы» для новичков). Защитный механизм идентификации с агрессией позволяет многим униженным солдатам избавиться от тяжелых переживаний и, принимая и оправдывая жестокость отношений, ждать повышения своего статуса. Став «дедами», они по закону бумеранга возвращают вновь прибывшим накопившиеся обиды, вместо понимания и сочувствия воспроизводя те же отношения, жертвой которых не так давно были сами. Главным стимулом агрессии является желание испытать власть над людьми. При этом те, кто пострадали в наибольшей мере, наиболее рьяно реализуют возможность проявить власть над слабыми. Появляющееся чувство превосходства компенсирует сформировавшееся ранее чувство неполноценности.

Известны случаи побегов из части и самоубийств из-за «дедовщины» (во время прохождения службы и даже после демобилизации). Если юноша проходит через все испытания, он меняется личностно — становится взрослее и психологически сильнее либо останавливается на уровне психологии «деда», агрессивного и мстительного.

Бегство от общества — еще один вариант организации жизни в юношеском возрасте. Независимо от того, учится юноша или работает, он может выбрать этот путь: бегство в наркотики, религиозные секты, нарциссическую погруженность в себя и т.д. Если подобное стремление становится преобладающим, работа и учеба бросаются.

Этот вариант нельзя назвать сознательным жизненным выбором. В подобных случаях задача самоопределения обычно не решена и указанные поиски становятся следствием серии серьезных неудач или образовавшегося вакуума: детство кончилось, взрослым себя не чувствуешь и что делать, не знаешь. К наркотикам и сектантству могут подтолкнуть скука, желание получить новые впечатления, забыть о «серой» жизни, неумение трудиться.

Западные психологи отмечают притягательную силу так называемых юношеских религий. Х. Ремшмидт считает, что эти религии и соответствующая идеология предлагают упрощенную перспективу на будущее, подчинение вождю (гуру, мессии, пророку), якобы обладающему рецептом спасения всего мира и каждого человека в отдельности; организуют насыщенную общими переживаниями групповую жизнь (используя медитацию, транс и экстаз, иногда — наркотики). Юношеские религии нередко приводят к разрыву с семьей, передаче гуру всего своего личного имущества. В личностном плане последствия не менее разрушительны: приобретается болезненная зависимость от группы, неспособность к эмоциональным связям с другими людьми, утрачивается способность самостоятельно мыслить. Это достаточно распространенное на Западе явление в последнее время появилось и у нас.

Что касается наркомании, в юности по этой причине погибают многие из тех, кто начал принимать наркотики в подростковом и раннем юношеском возрасте. Деформации личности при наркотической зависимости общеизвестны. О состоянии и жизни наркоманов никто не может знать то, что знают они сами. Приведем отрывок из рассказа молодого писателя, впервые «уколовшегося» в армии, пережившего годы зависимости и освободившегося от нее в одной из немногих клиник, где способны такую зависимость снять*.

* См.: *Радов Е.* Опиум умеет ждать // МК. 2000. 24 марта.

«Наркомания — некая параллельная реальность, вступив в которую постепенно теряешь все связи с той, где ты был изначально рожден. Есть такая песня у «Роллинг Стоунз»: «Две тысячи световых лет от дома». Ты как будто бы живешь, ходишь по улицам, заходишь в метро, покупаешь газеты, читаешь книжки. Но на самом деле ты *вне* всего этого, ты не задействован в этом мире, ты живешь по законам, установленным опиумом.

От тебя постепенно отворачиваются друзья и приятели... На место старых друзей приходят новые знакомые, связанные с тобой единственным интересом, — от каких-то исковерканных судьбой бомжей до высокоинтеллектуальных или делающих такой вид субъектов. Опиум уравнивает всех, хотя каждый раскрывается в его царстве именно как он. И только он. Если человек «дерьмо», то он проявится как вдесятерне «дерьмо». И очень-очень мало кому удается сохранить какие-то истинно человеческие черты...

Наркомания — мир чудовищно жестокий. Каждый день, каждое пробуждение утром или, точнее, глубоким днем - ибо наркоманы начинают какую-то жизнедеятельность не раньше чем в три-четыре часа дня, — связаны только с одним вопросом: есть или нет. Если у тебя есть вещество — ты счастливейший из смертных. Если же нет, тебе лучше вообще не вставать с кровати — ничего хорошего тебя не ждет. Ты будешь лежать, вертясь от бесконечных ознобов (вот она, ломка!), а весь мир вокруг будет враждебно ранить тебя своим немыслимым, непереносимым присутствием. Для нормального,

здорового человека характерно в принципе ровное состояние — чуть лучше, чуть хуже, а для наркомана постоянно: ад — рай — ад — рай. И так до бесконечности...
Я все время думал, почему самый изысканный кайф, каким, на мой взгляд, является опиум, приводит к полной человеческой деградации? Кажется, дело в том, что его действие направлено на сам принцип удовольствия — но не опосредованно, как все остальное, а напрямую, биохимически. Вот почему для наркомана все блага мира не заменят одного набранного шприца! Эти блага он должен как-то приобретать, бороться за них, а в конце концов испытать лишь маленькую толику того, что может ощутить прямо тут, сразу, сделав всего один укол. Поэтому — «провалиться всему этому миру...»*

* Мнение автора цитированной публикации требует, конечно, пояснения и комментария. Мы сделаем это ниже, в следующей главе, при обсуждении связанных с кризисом 30 лет экзистенциальных проблем.

Крайняя и наиболее трагичная форма бегства от общества — суицид, уход из жизни

§ 3. Основные линии онтогенеза

Как было сказано выше, после окончания школы и начала самостоятельной жизни продолжается выбор жизненного пути, завершающийся в конце периода окончательным самоопределением. Основные линии онтогенеза обусловлены сформировавшимися в ранней юности типами жизненного мира (табл. I. 3).
Линии онтогенеза, связанные с ***гедонистической направленностью личности (атавистические аналоги простого и легкого и простого и трудного жизненного мира),*** вообще не предполагают самоопределения; «выбор» предопределен самой гедонистической установкой. В случае простого и легкого жизненного мира она реализуется посредством паразитического существования. Одним из его вариантов является существование за счет родителей. Неспособность к систематическому труду, сформировавшаяся на предыдущих возрастных этапах, приводит к неспособности самостоятельного обеспечения своей жизни. Попытки найти работу, совместимую с этой неспособностью, обычно кончаются неудачей. Вспомним, как проходила и чем закончилась служба у гончаровского Обломова:

«...Будущая служба представлялась ему в виде какого-то семейного занятия, вроде, например, ленивого записывания в тетрадку прихода и расхода, как делывал его отец.
Он полагал, что чиновники одного места составляли между собой дружную, тесную семью, неусыпно пекущуюся о взаимном спокойствии и удовольствиях, что посещение присутственного места отнюдь не есть обязательная привычка, которой надо придерживаться ежедневно, и что слякоть, жара или просто нерасположение всегда будут служить достаточными и законными предлогами к нехождению в должность.
Но как огорчился он, когда увидел, что надобно быть по крайней мере землетрясению, чтоб не прийти здоровому чиновнику на службу, а землетрясений, как на грех, в Петербурге не бывает; наводнение, конечно, могло бы тоже служить преградой, но и то редко бывает.
Еще более призадумался Обломов, когда замелькали у него в глазах пакеты с надписью *нужное и весьма нужное,* когда его заставляли делать разные справки, выписки, рыться в делах, писать тетради в два пальца толщиной, которые, точно на смех, называли *записками;* причем все требовали скоро, все куда-то торопились, ни на чем не останавливались: не успеют спустить с рук одно дело, как уж опять с яростью хватаются за другое...
...Все это навело на него страх и скуку великую. «Когда же жить? Когда жить?» — твердил он.
...Он отправил однажды какую-то нужную бумагу вместо Астрахани в Архангельск. Дело объяснилось; стали отыскивать виноватого...
Обломов не дождался заслуженной кары, ушел домой и прислал медицинское свидетельство.
В этом свидетельстве сказано было: «Я, нижеподписавшийся, свидетельствую, с приложением своей печати, что коллежский секретарь Илья Обломов одержим отолщением сердца с расширением левого желудочка оного, а равно хроническою болью в печени, угрожающею опасным развитием здоровью и жизни больного, каковые припадки происходят, как надо полагать, от ежедневного хождения в должность. Посему, в предотвращение повторения и усиления болезненных припадков, я считаю за нужное прекратить на время г. Обломову хождение на службу и вообще предписываю воздержание от умственного занятия и всякой деятельности».
Но это помогло только на время: надо же было выздороветь, — а за этим в перспективе было опять ежедневное хождение в должность. Обломов не вынес и подал в отставку. Так кончилась — и потом уже не возобновлялась — его государственная деятельность».
И.А. Гончаров показывает, как сформировалась эта неспособность Обломова к каким-либо занятиям, требующим усилий:
«...Он учился, как и другие, как все, то есть до пятнадцати лет, в пансионе; потом старики Обломовы, после долгой борьбы, решились послать Илюшу в Москву, где он волей-неволей проследил курс наук до конца.
Робкий, апатический характер мешал ему обнаруживать вполне свою лень и капризы в чужих людях, в школе, где не делали исключений в пользу балованных сынков. Он по необходимости сидел в классе прямо, слушал, что говорили учителя, потому что другого ничего делать было нельзя, и с трудом, с потом, со вздохами выучивал задаваемые ему уроки.

Все это вообще считал он за наказание, ниспосланное небом за наши грехи».

Другой вариант данной линии онтогенеза связан с замужеством (женитьбой) с целью обеспечения паразитического существования за счет супруга (супруги). Этот вариант более характерен для девушек. Тем не менее, как показывает

отмеченное немецкими социологами увеличение количества браков совсем юных молодых людей со зрелыми женщинами, он не так редок и у юношей.
При атавистическом аналоге простого и трудного жизненного мира гедонистическая установка реализуется через механизм терпения. Жизненный мир подконтролен принципу реальности, выступающему как отложенный принцип удовольствия. Здесь для обеспечения существования, сведенного к удовольствиям и развлечениям, приходится прибегать к той или иной активности, т.е. соответствующей деятельности.
Одним из вариантов данной линии онтогенеза является существование за счет мелкого жульничества или участие в качестве простых (неответственных) исполнителей в криминальных структурах. Другой вариант — выполнение простой, не требующей ответственности работы. Это устройство неквалифицированными подсобными рабочими, иногда грузчиками (при не слишком обременительных нагрузках) и т.п. Для обоих вариантов обычно характерна та или иная степень алкоголизации. Чаще всего эти варианты сочетаются друг с другом: отсутствие устойчивых моральных принципов обусловливает стремление к легким противоправным путям добывания денег и при трудоустройстве.
Еще один вариант рассматриваемой линии онтогенеза — вступление в брак, в котором ради реализации гедонистической установки необходимо выполнение тех или иных обязанностей, которые могут оказаться и обременительными. Одним из примеров является героиня рассказа Чехова «Анна на шее».

Муж Ани, «немолодой и некрасивый, но с деньгами», заставлял ее кланяться при встречах всем нужным себе людям, которые ей были незнакомы:

«...Поклонись же, тебе говорю! — ворчал он настойчиво. — Голова у тебя не отвалится».
Аня кланялась, и голова у нее в самом деле не отваливалась, но было мучительно. Она делала все, что хотел муж, и злилась на себя за то, что он обманул ее как последнюю дурочку. Выходила она за него только из-за денег, а между тем денег у нее теперь было меньше, чем до замужества».
Весьма обременительны оказались и супружеские обязанности: «... Она боялась сказать что-нибудь против и натянуто улыбалась и выражала притворное удовольствие, когда ее грубо ласкали и оскверняли объятиями, наводившими на нее ужас».

При перемене обстоятельств в благоприятную сторону эта линия онтогенеза легко меняется на ничем не обремененное паразитическое существование. Получив на балу большой успех у сильных мира сего и поставив тем самым мужа в зависимое от себя положение, героиня чеховского рассказа резко изменила отношения с ним:

«После этого у Ани не было уже ни одного свободного дня, так как она принимала участие то в пикнике, то в прогулке, то в спектакле. Возвращалась она домой каждый день под утро... Денег нужно было очень много, но она уже не боялась Модеста Алексеича и тратила его деньги, как свои; и она не просила, не требовала, а только посылала ему счета или записки: «выдать подателю сего 200 р.», или: «немедленно уплатить 100 р.».

Совершенно перестала ее интересовать и нищенская жизнь отца и малолетних братьев. «А Аня все каталась на тройках, ездила с Артыновым на охоту, играла в одноактных пьесах, ужинала и все реже и реже бывала у своих. Они обедали уже одни. Петр Леонтьич запивал сильнее прежнего, денег не было, и фисгармонию давно уже продали за долг».

Отсутствие у представителей характеризуемых линий онтогенеза самоопределения как такового, четких жизненных планов, а также способности к полноценной трудовой или учебной деятельности обусловливает и отсутствие желания получить образование, овладеть какой-либо профессией. При необходимости прохождения службы в армии они обычно сравнительно легко приспосабливаются к неуставным отношениям, являясь послушными исполнителями указаний «дедов».
Линии онтогенеза, связанные с эгоистической направленностью личности (сложным и трудным жизненным миром), в отличие от рассмотренных выше характеризуются достаточно сформированной иерархической системой ценностей и, соответственно, доминированием тех или иных эгоистических мотивов.
Одна из этих линий соответствует престижной мотивации. Жизненный путь выбирается исходя из стремления продвинуться по карьерной лестнице, добиться успеха в той или иной области науки, техники или искусства (если считается, что к этому есть предпосылки), получить престижную профессию и т.п. В зависимости от материальных возможностей семьи, профессиональных и прочих связей родителей, а также собственных склонностей и способностей выбираются наиболее перспективная с точки зрения поставленных целей профессия и соответствующий вуз. Главным принципом выбора обычно становится поиск оптимального сочетания по параметрам: значимость жизненных целей — их достижимость.
Самоопределение в рамках этого варианта онтогенеза наиболее подвержено влиянию конъюнктуры, моды, других внешних условий и обстоятельств. Самыми престижными и модными у нас в разное время становились те или иные технические вузы и факультеты (авиационный, физико-технический, инженерно-физический и др.), гуманитарные (исторический, психологический, иностранных языков и др.), естественные (физические, математические, геологические, химические) и т.д. Всегда были престижны и популярны МГИМО, юридические факультеты, театральные и литературный вузы, факультет журналистики. В настоящее время лидируют экономические и экономико-управленческие вузы и факультеты, школы бизнеса и т.п.
При престижной мотивации встречается еще один путь достижения жизненной цели: брак с человеком, обладающим известностью и влиянием в соответствующей области. Такие браки имеют место, например, в артистической среде: молодые девушки, выходя замуж за известных актеров, режиссеров, артистов эстрады, рассчитывают с их помощью сами добиться успеха. Известны аналогичные случаи и в научной среде.

В данной линии онтогенеза, как и во всех других линиях с эгоистической направленностью личности, могут иметь место и сущностные мотивы, в том числе весьма значимые. У пушкинского Сальери (речь идет о литературном персонаже, а не исторической личности) любовь к музыке с детства была очень значимой сущностной связью с миром:

Родился я с любовию к искусству;
Ребенком будучи, когда высоко
Звучал орган в старинной церкви нашей,
Я слушал и заслушивался — слезы
Невольные и сладкие текли.

В то же время любовь к музыке сочеталась у него с еще более сильной престижной мотивацией, что предопределило общую эгоистическую направленность личности. Упоминая свои первые юношеские творения, Сальери уже соотносит их с будущей славой: «Я стал творить, но в тишине, но в тайне, не смея помышлять еще о славе». Венцом усилий для него выступает именно слава:

Усильным, напряженным постоянством
Я наконец в искусстве безграничном
Достигнул степени высокой.
Слава Мне улыбнулась...

Доминирование престижной мотивации, отсутствие общей ориентации на духовно-нравственные ценности и предопределили нравственную несостоятельность этого пушкинского персонажа: главным для него оказалась все-таки не музыка, воплощенная в своем высшем проявлении в Моцарте, а ущемленное самолюбие, собственный престиж.

Другой вариант эгоистической направленности личности связан с мотивами власти, доминантности. В зависимости от особенностей характера, конкретных интересов, учебной и физической подготовки, а также возможностей родителей способствовать выбираемой карьере молодые люди с данной мотивацией стремятся поступить в учебные заведения, готовящие управленческие кадры, выбирают те или иные военные училища, службу в специальных войсках (ВДВ, морская пехота и др.) или в милиции (ОМОН, спецназ) и т.п. В советское время они составляли значительную часть слушателей учебных заведений по подготовке руководящих партийных кадров (высшие комсомольские и партийные школы), активно продвигались по линии партийной, комсомольской или профсоюзной работы.

Еще одним распространенным вариантом линий онтогенеза, связанных с эгоистической направленностью личности, является преимущественная ориентация на материальную сторону жизни: от обычного материального достатка, комфортных бытовых условий до стремления к обогащению и накоплению материальных ценностей. Эти мотивы в той или иной степени присущи и другим вариантам эгоистической направленности личности, а мотив материального достатка — вообще большинству людей. Здесь же они доминируют и играют решающую роль в выборе жизненного пути.

Мотив материального благополучия как один из вариантов эгоистической направленности личности следует отличать от гедонистической установки, сопряженной с механизмом терпения. Прежде всего здесь речь идет о *сложном* жизненном мире, который представлен иерархически построенной *системой различных мотивов.* В этой системе материальный достаток — главный, но не единственный мотив. Он обычно сочетается с мотивами самоуважения и престижа, обеспечения будущей семьи и т.д. Кроме того, в этом случае имеет место самоопределение, выбор конкретного жизненного пути с конкретными планами на будущее, чего нет при гедонистической направленности личности. Даже осуществляя ту или иную деятельность по реализации мотива удовольствий и развлечений, ее носители живут заботами лишь ближайшего будущего, фактически - настоящего.

Выше мы отмечали, что мотив хорошего заработка при профессиональном самоопределении особенно актуален в настоящее время, в условиях резкого снижения общего уровня жизни. Многие юноши и девушки предпочитают продолжению учебы поиск хорошо оплачиваемой работы, не требующей специального образования и длительного обучения. Многие идут в коммерческие структуры либо пытаются организовать собственный бизнес. У части из них доминируют мотивы обогащения.

Мотив богатства никогда не встречается в чистом виде. Деньги, как и другие материальные ценности, являются выражением могущества и власти. Если это реальная власть, реализуемая в соответствующей деятельности, то мотив богатства становится одним из проявлений мотива власти. Однако иногда богатство выступает лишь как источник *потенциальной* власти и тогда фактически представляет собой ценность само по себе.

Вспомним героя пушкинского «Скупого рыцаря». Сидя в тайном подвале над сундуками с золотом, он испытывает ощущение своего могущества:

Что не подвластно мне?
Как некий демон
Отселе править миром я могу;
Лишь захочу — воздвигнутся чертоги;
В великолепные мои сады
Сбегутся нимфы резвою толпою;
И музы дань свою мне принесут,
И вольный гений мне поработится,
И добродетель, и бессонный труд
Смиренно будут ждать моей награды.

Реальные же отношения барона и его денег предстают в словах жалующегося на него сына:

О, мой отец не слуг и не друзей ,
В них видит, а господ; и сам им служит.
И как же служит? Как алжирский раб,
Как пес цепной. В нетопленной конуре

Живет, пьет воду, ест сухие корки,
Всю ночь не спит, все бегает да лает.
А золото спокойно в сундуках
Лежит себе...

Один из путей реализации мотивов материального, благополучия и обогащения — вступление в выгодный брак. В отличие от аналогичного случая при гедонистической установке здесь, как отмечалось выше, помимо доминирующего (связанного с материальной стороной жизни) имеют место и другие мотивы, а также четко намеченный жизненный план. У девушек, например, кроме престижной мотивации и других эгоистических мотивов это может быть мотив создания благополучной семьи.

Духовно-нравственная и сущностная направленность личности (сложный и «как бы легкий» и сущностный типы жизненного мира) предполагают в юности поиск призвания, выбор профессии, наиболее отвечающей склонностям. Даже в том случае, когда главной целью в жизни является создание счастливой семьи, вуз или место работы никогда не выбираются по принципу близости от дома или по каким-либо иным соображениям, не связанным с интересом к самой профессии. Если призвание найдено, то трудности обретения выбранной профессии преодолеваются с упорством и настойчивостью. Известны случаи, когда абитуриенты при большом конкурсном отборе поступали в выбранный вуз с пятой — седьмой попытки.

Вместе с тем и при этих линиях онтогенеза выбор профессии может представлять собой не меньшую, а иногда и большую трудность, чем при эгоистической направленности личности. Здесь он не зависит от моды и конъюнктуры, других внешних обстоятельств, облегчен, как отмечалось выше, широтой круга интересов. Однако это далеко не всегда гарантирует *оптимальный* вариант выбора. Можно сказать, что выбор при многих вариантах будет соответствовать склонностям и интересам. Но будет ли он тем самым выбором, что отвечает предназначению человека, той его «сказкой», которую «необходимо постигнуть» (М.М. Пришвин), зависит от очень многих, часто случайных причин.

Даже при линиях онтогенеза, связанных с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности, не все потенциальные сущностные стороны человека открываются ему к моменту выбора жизненного пути. Иногда окончательный выбор делается позже, уже за порогом юности, нередко же своя истинная «сказка» так и не постигается. В любом случае профессиональное самоопределение является очень трудной задачей.

В предыдущей главе мы приводили отрывок из дневниковой записи 18-летнего Л. Толстого, где он на ближайшие два года ставил цели изучить юридические науки, медицину, иностранные языки, сельское хозяйство, историю, географию, статистику, математику, естественные науки, а также написать диссертацию, достичь «средней степени совершенства в музыке и живописи» и т.д. Подробная программа самосовершенствования включала различные аспекты духовно-нравственного и интеллектуального развития.

В последующие 5 лет (19—23-й годы жизни) продолжался трудный процесс самоопределения. Большинство из поставленных целей оказались неосуществленными; не был закончен Казанский университет, где Толстой проучился 3 года. Первые упоминания о литературных замыслах и занятиях «писаньем» появляются в дневниковых записях конца 1850 г. (на 23-м году жизни). 1852 г. можно считать годом окончательного профессионального самоопределения: опубликовано первое литературное произведение, повесть «Детство».

Непросто шло и личностное самоопределение. В дневниках этого периода отражена сложность внутреннего жизненного мира будущего писателя, постоянная борьба сущностных и несущностных мотивов.

«17 июня [1850]... Зиму третьего года я жил в Москве, жил очень безалаберно, без службы, без занятий, без цели; и жил так не потому, что, как говорят многие, в Москве все так живут, а просто потому, что такого рода жизнь мне нравилась...»

«1850. 8 декабря... Пустившись в жизнь разгульную, я заметил, что люди, стоявшие ниже меня во всем, в этой сфере были гораздо выше меня; мне стало больно, и я убедился, что это не мое назначение».

«29 декабря [1850]. Живу совершенно скотски; хотя и не совсем беспутно, занятия свои почти все оставил и духом очень упал».

«28 февраля [1851]. Много пропустил я времени. Сначала завлекся удовольствиями светскими, потом опять стало в душе пусто; и от занятий отстал, то есть от занятий, имеющих предметом свою собственную личность. Мучало меня долго то, что нет у меня ни одной задушевной мысли или чувства, которое бы обусловливало все направление жизни...»

«8 марта [1851]... Смотрелся часто в зеркало. Это глупое, физическое себялюбие, из которого кроме дурного и смешного ничего выйти не может... Хотел Кобылину дать о себе настоящее мнение (мелочное тщеславие)...»

«13 марта [1851]... Дома ленился выписывать. С Ислявиным *хотел себя выказать,* то же и у Беер...»

«20 марта [1851]... Две главные страсти, которые я в себе заметил, это страсть к игре и тщеславие, которое тем более опасно, что принимает бесчисленное множество различных форм, как-то: желание выказать, необдуманность, рассеянность и т.д. ...

Приехал я в Москву с тремя целями. 1) Играть. 2) Жениться. 3) Получить место. Первое скверно и низко, и я, слава богу, осмотрев положение своих дел и отрешившись от предрассудков, решился поправить и привести в порядок дела продажею части имения. Второе, благодаря умным советам брата Николеньки, оставил до тех пор, пока принудит к тому или любовь или рассудок, или даже судьба... Последнее невозможно до двух лет службы в губернии, да и по правде, хотя и хочется, но хочется много других вещей несовместных...

Много слабостей имел я в это время. Главное, мало обращал внимания на правила нравственные, завлекаясь правилами, нужными для успеха...»

«Много других вещей», «несовместных» со службой чиновника, примат «правил нравственных» над «правилами, нужными для успеха» и определили после периода трудных поисков жизненный путь будущего классика мировой литературы.

* * *

Юность — первый период взрослой, самостоятельной жизни. Ответственность за свою судьбу, за всю последующую жизнь определяет специфику этого возрастного этапа. Для кого-то в юности начинается реализация жизненных планов, четко намеченных еще в старших классах школы, идет проверка их правильности в жизненной практике. Многие же продолжают поиски себя во взрослой жизни, пытаясь решить проблему самоопределения методом проб и ошибок. Несмотря на то что жизненный мир и соответствующие ему мировоззренческие установки сформировались в предыдущем возрастном периоде, очень многое еще уточняется и окончательно осознается в ходе этих зачастую мучительных поисков. Окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

Глава 2. Молодость (от 20-23 до 30 лет)

Молодость охватывает период жизни от окончания юности (от 20—23 лет) до примерно 30 лет, когда человек «более-менее прочно утверждается во взрослой жизни» (А.В. Толстых). Верхняя граница молодости может существенно сдвигаться, особенно в сторону следующей за ней зрелости. Некоторые авторы продлевают ее до 35 лет. Молодость — это, прежде всего, время создания семьи и устройства семейной жизни, время освоения выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней.

Молодости свойствен оптимизм. Человек приступает к реализации своего жизненного замысла, он полон сил и энергии, желания осуществить свои цели и идеалы. В молодости наиболее доступны самые сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и интенсивно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и наиболее полно развиваются отношения дружбы и любви. Молодость считается оптимальным временем для самореализации. Возникающие трудности не являются камнем преткновения, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно ищутся новые возможности достижения целей.

А.В. Толстых отмечает, что в современную эпоху, когда увеличилась продолжительность жизни и расширились сроки образования и профессиональной подготовки, повысилась их значимость, «молодость стала наиболее ценимым возрастом, влияющим своими вкусами, ценностями, привычками и т.д. на вкусы, ценности, привычки всего общества. Отсюда естественное желание дольше быть в разряде молодых — вступить в этот возраст пораньше и задержаться в нем подольше... Молодость... таит в себе обаяние. И это не только очарование здорового тела, физической красоты, обаяние свежести. Это во многом обаяние тех видов деятельности, которые доступны молодости в наибольшей степени, которые составляют если уж не ее привилегию, то, по крайней мере, неотъемлемый атрибут». Добавим, что это в первую очередь «обаяние» широких жизненных перспектив, веры в свои силы и возможности, оптимистического отношения к будущему.

§ 1. Главные стороны жизни

Любовь и семья. Молодость часто называют возрастом любви. Для нее характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и других факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи. В этот период подавляющее большинство людей заключают первые браки, это обычно возраст наибольшей половой активности, время, когда организм женщины лучше всего приспособлен к рождению первого ребенка. В молодости люди легче всего знакомятся и узнают друг друга, легче адаптируются к условиям совместной жизни.

Конечно, любовь между мужчиной и женщиной свойственна не только молодости. Слова Пушкина «Любви все возрасты покорны», безусловно, справедливы. Но молодость с полным основанием можно считать возрастом, сензитивным к созданию семьи. После 30 лет первые браки заключаются чрезвычайно редко. Социологические исследования показывают, что люди, не создавшие семьи до 28—30 лет, в дальнейшем, как правило, этого сделать уже не в состоянии. Они привыкают жить в одиночестве, становятся излишне требовательны к другому человеку, у них появляется ригидность привычек, часто делающих очень трудной совместную жизнь.

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Человек реализует очень значимую для себя и других сторону своего предназначения, приобретает новый общественный статус, связанный с ответственностью за продолжение рода и воспитание будущего поколения, вступает в новый этап своего жизненного устройства. Одновременно он удовлетворяет одну из своих главных потребностей (для многих — главную) в сфере отношений с другими людьми. От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит общее развитие человека — его духовный рост, развитие способностей и т.д.

Особенно большое значение имеет рождение детей. С появлением ребенка родители уже не просто женщина и мужчина, они становятся матерью и отцом. Созданная ими семья приобретает новое качество, получает окончательное завершение как важнейший институт продолжения человеческого рода и преемственности поколений. Меняется весь строй и уклад семейной жизни, у супругов появляются новые обязанности, новые аспекты ответственности друг перед другом и новая общая ответственность за судьбу человека, которому они дали жизнь.

Выбор спутника жизни и создание семьи — одна из сторон социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность является одной из главных сторон жизни.

Несмотря на сензитивность молодости к созданию семьи и все сопутствующие данному возрасту благоприятные факторы, задача выбора спутника жизни далеко не всегда решается успешно. Статистика разводов, совершаемых в молодости же, очень красноречива — более 50%. К этому нужно добавить, что многие семьи, созданные в молодости, распадаются в период зрелости, а многие, несмотря на взаимную неудовлетворенность супружескими отношениями, сохраняются до конца жизни. Каковы основные причины неблагополучия большинства создаваемых семей?

Пожалуй, наиболее частой формулировкой причины расторжения брака является пресловутое «не сошлись характерами». Эта формулировка настолько стандартна, что обычно в гражданском суде как серьезная не воспринимается. В то же время она предполагает те или иные трудности психологического порядка. Другая очень распространенная формулировка фигурирует обычно не как официальная, а скорее в качестве осмысления и объяснения для самих себя: «семейная ладья разбилась о быт».

Эти две на первый взгляд различные причины выражают, по сути, одно и то же: несбывшиеся надежды на гармоничные супружеские отношения, т.е. неудачную из-за появления оказавшихся непреодолимыми трудностей попытку супружеской любви. Браки, заключающиеся по тому или иному расчету, «не по любви», как правило, не расторгаются по этим причинам. Но если семейная жизнь, как это бывает в большинстве случаев, начинается «по любви», как могут любящие друг друга супруги не сойтись характерами или не выдержать бытовых неурядиц? Ведь любовь — сущностная связь с миром, а значит, внутри этой единицы жизни ни сложности, ни трудности не являются значимыми, не определяют сути отношений. Для ответа на поставленный вопрос еще раз вернемся к феномену любви и различиям между любовью и влюбленностью. Напомним, что любовь, по определению П. Тейяра де Шардена, «соединяет сутью». С.Л. Рубинштейн писал, что любовь направлена на раскрывающуюся в ней сущность любимого человека. Что же означает единение сутью в любви между мужчиной и женщиной?

Выше (в главе 3 раздела I) мы определили сущность человека как его способность к любви, непреходящим глубоким интересам и увлечениям, привязанностям и т.п. Все это можно назвать различными проявлениями любви. Если иметь в виду под словом «люблю» именно сущностность отношения (а не предпочтение в еде, питье и прочих вещах, приносящих лишь удовольствия), можно сказать, что *человек — это то, что он любит.*

Сущностные отношения между людьми обычно основаны на той или иной схожести, созвучии их сущностных связей с миром. Любовь, привязанности чаще всего возникают вследствие этого созвучия. С другой стороны, если сущностные связи двух людей не имеют взаимного сходства, между ними чрезвычайно редко бывают в полном смысле слова сущностные отношения. Они возможны при этом лишь как *безусловная* любовь, характерная в основном для родителей.

При безусловной родительской любви мы имеем вариант развития сущностного мотива вследствие осуществления деятельности, побуждаемой мотивом заботы о потомстве. Такое развитие сущностной мотивации возможно не только в отношениях родителей и детей. Вспомним разговор Маленького принца с розами в сказке Экзюпери:

«Маленький принц пошел взглянуть на розы... «Вы ничуть не похожи на мою розу, — сказал он им. — Вы еще ничто...» Розы смутились.

«Вы красивые, но пустые, — продолжал Маленький принц. — Ради вас не захочется умереть. Конечно, случайный прохожий, поглядев на мою розу, скажет, что она точно такая же, как вы. Но мне она дороже всех вас. Ведь это ее, а не вас я поливал каждый день. Ее, а не вас накрывал стеклянным колпаком. Ее загораживал ширмой, оберегая от ветра. Для нее убивал гусениц, только двух или трех оставил, чтобы вывелись бабочки. Я слушал, как она жаловалась и как хвастала, я прислушивался к ней, даже когда она умолкала. Она — моя».

Родительская безусловная любовь имеет те же истоки, что и привязанность к отчему дому, родным местам, ко всему «своему». В основе всех этих сущностных отношений лежит заложенная от природы потребность в привязанности, принадлежности, любви к соответствующим объектам мира. Суть таких отношений хорошо выражена в афоризме кубинского писателя Хосе Марти: «Наше вино терпкое, но это — наше вино».

В безусловной родительской любви дети выступают в качестве объекта, сущностность которого принимается как данность. Как и во всех перечисленных выше аналогичных связях с миром, разделенность отношений здесь дана непосредственно (мое — значит близкое, родное) и не требует объективного подтверждения. Свои, любимые сын или дочь — все равно любимые, даже если нет их ответного чувства. Гораздо реже, но встречается объективно неразделенная привязанность детей к родителям. Литературным примером может служить героиня романа Диккенса «Домби и сын». Более обычны случаи взаимной, объективно разделенной любви между родителями и детьми, не имеющими созвучия в сущностных связях с миром. Если же это созвучие есть, сущностные отношения между родителями и детьми становятся одними из наиболее значимых в их жизни, раскрываются во всей полноте подлинного единения сутью.

В отличие от родительской любви в любви между мужчиной и женщиной безусловность сущностных отношений встречается крайне редко. Здесь единение сутью происходит в первую очередь на основе созвучия, близости сущностных связей с миром. Обязательно должны быть какие-то очень значимые, важные стороны жизни, которые объединяли бы обоих. Прежде всего это касается, конечно, самой их любви. Она должна быть не только взаимной, но и одинаково значимой, ее роль в жизни каждого из них должна *быть равнозначной.* Иначе невозможна полная, подлинная разделенность.

Выше мы отмечали, что каждая сущностная связь с миром раскрывает какую-то сторону сущности человека. Это относится, безусловно, и к любви между мужчиной и женщиной. В то же время любовь между мужчиной и женщиной означает гораздо больше, чем одна из — пусть чрезвычайно важных — сущностных связей с миром.

Известный русский философ В.С. Соловьев утверждал, что только эротическая любовь позволяет человеку раскрыть свою индивидуальность, что непременным условием обретения им своей сущностной целостности является единение с

предназначенной ему половиной. Мужчина и женщина, имея противоположность характеристик, в единстве друг с другом достигают завершенности и целостности.
Следует отметить, что представления об обязательности в любви между мужчиной и женщиной дополняющих друг друга противоположностей обычно не подтверждается жизненной практикой. В счастливых парах между любящими гораздо чаще наблюдается сходство, а не различие. Конечно, бывает, что «крайности сходятся». Вполне вероятно, что это можно объяснить и взаимным дополнением противоположностей. Но не в этом заключается главная особенность любви мужчины и женщины.
Мужчина и женщина во взаимной любви действительно становятся более завершенными, взаимно дополняют друг друга. Другие сущностные связи с миром тоже завершают человека, но каждая из них раскрывает какую-то одну сторону его сущности. В любви же между мужчиной и женщиной раскрывается, находит свое отражение вся сущность каждого из них. В этой любви человек проявляется весь, целиком.
В.С. Соловьев полагал, что все другие виды любви -между родителями и детьми, братьями и сестрами, дружеские связи, любовь к своему делу, виду искусства и т.д. -не дают человеку возможности полностью раскрыть свою индивидуальность. Но в том-то и дело, что каждая отдельная любовь раскрывает определенную сторону его индивидуальности, а все вместе — ее в целом. Представим себе человека, у которого совсем нет этих других видов любви — нет других привязанностей, нет увлечений, нет глубоких постоянных интересов. Что тогда будет представлять собой этот человек, чем же он дополнит свою любимую, чтобы она стала более завершенной в единстве с ним?
Любовь между мужчиной и женщиной нельзя противопоставлять другим видам любви, поскольку она в определенном смысле синтезирует их, ее содержание определяется их наличием. Наш гипотетический человек, не имеющий никаких других видов любви, был бы не в состоянии по-настоящему любить и женщину.
Ранее мы отмечали, что любви между мужчиной и женщиной, как и всем другим сущностным связям с миром, присущи две главные особенности: разделенность и непреходящесть.
Разделенность любви раскрывает каждого из любящих, делает более самим собой. Им всегда легко и просто быть вдвоем, они становятся как бы продолжением один другого. Став одним целым, они каждый в отдельности действительно становятся более целостными, завершенными. В отличие от В.С. Соловьева, П. Тейяр де Шарден связывает способность любви завершать человека, делать его более самим собой именно с ее сущностностью, разделенностью: «Любовь по той простой причине, что соединяет существа их сутью, способна... завершать существа как таковые, объединив их».
С разделенностью связана, пожалуй, самая важная для любящих функция любви — *понимание.* В главе 2 раздела I мы подробно останавливались на познавательной функции любви, на связи с ней процессов интуиции. Любовь дает знание объекта любви. В любви, в сущностном единении мужчина и женщина обретают знание друг друга, и это взаимное знание рождает между любящими понимание, так необходимое каждому человеку.
Понимание со стороны близкого тебе предполагается во всех сущностных связях с миром, в том числе не являющихся отношениями между людьми. Оно является ключевым моментом чувства разделенности и способности быть самим собой. Но если взаимность и понимание в любви к природе, своему делу, родным местам принимаются безусловными, то понимание со стороны любимой женщины (мужчины) целиком зависит от сущностности ответного чувства. В. Франкл писал, что любовь позволяет наиболее глубоко проникнуть в личностную структуру любимого человека, понять его «духовное ядро».
В то же время распространено мнение, что «любовь слепа», что она вводит в заблуждение, «ослепляет» любящего. Стендаль, например, полагал, что для любви характерна «особая деятельность ума, который из всего, с чем он сталкивается, извлекает открытие, что любимый предмет обладает новыми совершенствами». «Достаточно подумать о каком-нибудь совершенстве, чтобы увидеть его в любимом существе». Этот процесс Стендаль назвал «кристаллизацией»:

«В соляных копях Зальцбурга в заброшенные глубины этих копей кидают ветку дерева, оголившуюся за зиму; два или три месяца спустя ее извлекают оттуда, покрытую блестящими кристаллами. Даже самые маленькие веточки, не больше лапки синицы, украшены бесчисленным множеством подвижных и ослепительных алмазов; прежнюю ветку невозможно узнать».

В этом очень красочно описанном Стендалем процессе «кристаллизации» следует различать два различных феномена пристрастности.
Первый феномен — особая зоркость любящего. Вспомним секрет Лиса, поведанный им Маленькому принцу: «Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь». Видение любящим положительных сторон личности и даже их преувеличение не есть ослепление. С.Л. Рубинштейн отмечал, что любовь выступает как пристрастный проявитель всех хороших качеств в двояком смысле: делает их более видимыми для любящего (делает его более зорким) и, кроме того, вызывает их к жизни.
Согласно В.С. Соловьеву, идеализированное восприятие любимого человека — это не неправильное, а *другое* восприятие, при котором любящий видит в объекте своей любви не только то, что там есть на сегодняшний день, но и то, что там будет или по крайней мере может быть. Идеализация в данном случае не противоречит знанию, знание любимого человека — действительно другое, отличное от представлений о нем беспристрастных людей и, в определенном смысле, более точное знание. Феномен этого более точного знания, знания того, каким может быть любимый человек, хорошо выражен словами М.М. Пришвина:
«Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».
Второй феномен процесса «кристаллизации» связан именно с «ослеплением», когда, по выражению Стендаля, «действительность спешит придать себе форму, соответствующую желаниям». Здесь пристрастность не делает человека более зорким, не приводит его к более точному знанию объекта своих чувств, а, наоборот, вводит в заблуждение, воплощает

в воображении несуществующие в настоящем и невозможные в будущем идеальные качества. Идеализация выступает не как проявление, открытие потенциальных возможностей другого человека, а как самообман.
Этот феномен имеет место тогда, когда нет «единения сутью», когда чувства, направленные на другого человека, целиком определяются лишь их субъектом — его собственными личностными особенностями, идеалами, ожиданиями. В таких случаях, в случаях отсутствия главного признака любви — «единения сутью» — правомерно, как мы отмечали выше, говорить не о любви, а о влюбленности.
Влюбленности свойственно бурное, интенсивное проявление чувства. С этим обстоятельством во многом связано наделение объекта желаемыми для влюбленного идеальными чертами. Любовь тоже обычно начинается бурным «половодьем» чувства, что позволяет говорить о влюбленности и как о первоначальной фазе собственно любви.
Субъективно, в аспекте феноменологии переживания чувства, влюбленность достаточно близка любви. Этому способствует отмеченный в предыдущей главе механизм веры — актуализация ощущения «единения сутью» с объектом, который наделяется желаемыми качествами. Тем не менее и в этом плане между любовью и влюбленностью существуют очень важные принципиальные различия. Механизм веры не может дать *знания;* оно появляется только тогда, когда есть действительное единение сутью. Даже при взаимной влюбленности (не говоря уже о безответном чувстве) отсутствие «единения сутью» не позволяет прийти к знанию, а значит, и к пониманию друг друга. Сама взаимность при обоюдной влюбленности оказывается, таким образом, неполной. А главное, отсутствие полного понимания означает невозможность до конца раскрыться, быть до конца самими собой в отношениях друг с другом.
Отсутствие «единения сутью» и обусловленного им знания определяет еще одно существенное отличие влюбленности от истинной любви. Важнейшим свойством любви между мужчиной и женщиной, как и всех других сущностных отношений, является непреходящесть. Непреходящесть своей любви осознается любящими, дана им как непосредственное знание. Это знание является очень важной характеристикой субъективного переживания чувства любви. Непосредственное знание непреходящее™ своей любви вместе с ощущением полной разделенности, понимания со стороны любимого человека, до конца раскрывают любовь, делают ее полноценной и завершенной.
При влюбленности нет непосредственного знания непреходящести чувства, и этот дефицит вынужденно восполняется верой. Но у веры совсем другая феноменология, поэтому указанный дефицит также сказывается на полноте и завершенности чувства.
Ранее (глава 3 раздела I) мы подчеркивали, что непреходящесть всех проявлений любви, в том числе любви между мужчиной и женщиной, обусловлена их сущностностью. Ведь сущность по определению неизменна; возникнув, раскрывшись, каждая сторона сущности человека остается с ним навсегда. Ведь человек — это то, что он любит, его сущностные связи с миром не могут быть преходящими. Напомним, что и в том случае, когда те или иные сущностные мотивы в силу, например, физической невозможности их реализации, перестают быть предметом внешней деятельности, они все равно продолжают участвовать в структуре сущности.
Даже утрата (уход из жизни) любимого человека не способна перечеркнуть связанную с ним сторону сущности любящего. Она продолжает жить в нем, оставаясь очень значимой частью его самого. Она остается частью его самого и в том случае, если спустя время будет встречена другая любовь, произойдет единение сутью с другим человеком. Но это будет уже другая сторона, другая часть его сущности.
Есть еще один важный момент, который нельзя обойти в характеристике природы любви. В отношениях между мужчиной и женщиной, как и вообще в отношениях между людьми, нередко присутствует *ревность.* Н.В. Самоукина приводит отрывок из интервью с известной актрисой Т. Макаровой:

- Вы, наверное, часто влюблялись?
— Ну, конечно, как всякая женщина.
— Герасимов Вас ревновал?
- Наверное. Я тоже его ревновала. Подлинная любовь не могла быть без этого.

Здесь выражена очень распространенная точка зрения: ревность — признак подлинности любви («ревнует, значит любит»). Вместе с тем ревность обычно признается негативным явлением, сильно осложняющим отношения.
Всегда ли в отношениях мужчины и женщины бывает ревность? Нет, вопреки приведенной выше точке зрения, далеко не всегда. Очевидно, что ревности нет места там, где отношения основаны на полной разделенности, на единении сутью. Единение сутью дает знание сущности объекта и взаимности его ответного чувства. Знание же исключает сомнения и подозрительность, не оставляет места ревности. Как справедливо подчеркивает В. Франкл, «истинная любовь несовместима с ревностью».
Ревность может появиться в тех случаях, когда отсутствует единение сутью, когда отношения нельзя назвать полностью взаимными. Она вполне может быть при обоюдной влюбленности, если отношения основаны лишь на страстной потребности любить. Она тем более вероятна в случае безответного чувства, чувства невостребованного и потому еще более неполного. Наконец, ревность легко расцветает и там, где эротические отношения вообще не имеют ничего общего с любовью.
Итак, ревность не является обязательным атрибутом в эротических отношениях. Если мужчину и женщину объединяет любовь, она исключена, во всех остальных случаях вероятна, но не обязательна. Выше (глава 3 раздела I) мы отмечали, что ревность особенно характерна при демонстративной и возбудимой (эпилептоидной) тенденциях характера, причем независимо от своего собственного отношения к эротическому партнеру. У эпилептоидов она выступает как одно из проявлений чувства собственности, распространяемого ими и на отношения с людьми.
Таким образом, все главные особенности любви между мужчиной и женщиной вытекают из ее сущностного характера. Любовь по природе своей может быть только разделенной, она завершает человека, делает его более целостным, более самим собой, она дает ему чувство понимания со стороны любимого (любимой), она непреходяща, вечна, ей чужда ревность.

Эти свойства любви исключают крах основанных на ней семейных отношений по указанным выше наиболее часто называемым причинам. Ни проблемы, связанные с различиями в характерах, ни тем более неурядицы быта не в состоянии разрушить отношения, соединяющие любящих сутью. К такому же выводу приводит и библейское понимание любви, изложенное в Новом завете: «Любовь долго терпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине, все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит».

Несостоявшиеся семейные отношения, начинавшиеся «по любви», - это результат влюбленности, принимавшейся за любовь, но не ставшей таковою. Там, где семейные отношения не основаны на сущностном единении супругов, во всей полноте проявляются трудности в этих отношениях: становятся очень значимыми все негативные черты характера партнера, вообще может принять негативную окраску в нем все, что не свойственно своему собственному характеру, появляется отчужденность, во весь голос заявляют о себе проблемы быта, все более осложняются отношения.

В этих условиях раньше или позже обнаруживается несостоятельность веры в гармонию, в духовное созвучие. Влюбленность проходит, и совместная жизнь сама по себе теряет смысл. Предотвратить распад семьи обычно может только высокая ответственность обоих супругов за судьбу появившихся детей.

В чем же причина этого распространенного явления, почему так часто семьи создаются на основе не любви, а преходящей влюбленности? Ведь те люди, что расстаются совершенно чуждыми, нередко даже враждебными друг другу, зачастую первоначально испытывали сильное взаимное влечение, страсть, причем не только чувственную — как раз то, что обычно называют взаимной любовью.

Э. Фромм указывает на одну из причин этих сильных взаимных чувств — страстное стремление человека преодолеть свое одиночество, отчужденность от себя и от мира. По-видимому, можно говорить и о более общей причине, не обязательно связанной с одиночеством, — о стремлении реализовать свою потребность любить, которая в молодости проявляется особенно сильно. Нередко будучи в этом возрасте доминантной, эта потребность реализуется вне зависимости от того, насколько соответствует данному человеку выбранный им объект любви. И уже потом, по мере узнавания друг друга, обнаруживается случайность выбора, несоответствие сущностных характеристик супругов.

Проходящая со временем влюбленность — это вынужденная, ложная реализация потребности в любви к женщине (мужчине). Ее вынужденность, ошибочность адресности, имеет не только те социальные причины, на которые указывает Э. Фромм: тотальную коммерциализацию общественного и индивидуального сознания, примат материальных ценностей над духовными. Очевидна и более глубинная причина — современное развитие общества еще не дает возможности большинству людей развить индивидуальность, раскрыть свою сущность, реализовать потребность стать самим собой. Отсюда и неразвитость отношений между мужчиной и женщиной, случайность выбора, ведущая к угасанию влюбленности, к феномену несостоявшейся любви.

Выше мы отмечали, что для гармонии в семейных отношениях большое значение имеет одинаковая значимость любви в жизни супругов, созвучность их отношения к ней. Для большинства людей любовь между мужчиной и женщиной является чрезвычайно важным, решающим фактором создания семьи. В связи с этим проблемы любви обычно считаются центральными в проблеме семьи в целом.

В то же время надо иметь в виду, что как отношение к любви, так и сама любовь для разных людей различны. Л. Толстой устами Анны Карениной замечает: «Сколько голов, столько и родов любви». Любовь каждого конкретного человека уникальна, зависит от его индивидуальности. Каждый любит так, как может, в соответствии с особенностями и степенью развитости своей сущности. Любовь конкретного человека не может быть более или менее сильной либо глубокой, она всегда исчерпывающа для него, реализует весь потенциал его отношения к ней и той роли, что она занимает в его жизни.

В этом многообразии «родов любви» в качестве одной из крайностей встречаются случаи, когда человек вообще не способен к полноценным, включающим духовную близость эротическим отношениям. Это бывает, в частности, по причине общей неразвитости духовной сферы, что обычно при гедонистической направленности личности. Но бывает и так, что неспособность к полноценной эротической любви сочетается с общей развитостью эмоционально-мотивационной сферы. Например, женщина может быть любящей матерью, иметь близких подруг, обладать развитой способностью к чувству общности в различных группах, иметь много увлечений и тем не менее быть неспособной к глубокой духовной связи в отношениях с мужчиной. Последний интересует ее в основном как носитель определенных функций, прежде всего как производитель и обеспечивающий материальную сторону жизни.

Аналогичным образом некоторые мужчины, имея разнообразные жизненные интересы, в том числе сущностные мотивы, видят в женщине главным образом средство продолжения рода, обеспечение удобного уклада жизни (если она посвящает себя в основном семье), либо источник чувственных удовольствий.

Как же быть тем, у кого нет потребности в любви, но есть потребность создать семью и иметь детей? В таких случаях, как нам представляется, условием благополучия семьи является тот же общий принцип: семья должна завершать человека, делать его более самим собой. Если *каждый* из супругов получает от семьи то, что ему необходимо получить, если он чувствует себя в ней более самим собой, значит, их семейный союз не случаен. Супруги должны *соответствовать* друг другу, взаимно удовлетворять свои потребности в отношении брака и семьи. Они могут быть очень похожи друг на друга, близки во всем, могут быть и во многом противоположны. Но если они взаимно удовлетворяют друг друга, если оба в семье больше раскрываются, получают возможность стать более самими собой, их отношения стабильны и прочны.

Большинство людей, как отмечалось, связывают стабильность семьи с отношениями взаимной супружеской любви, имея в виду прежде всего духовную близость. Однако существует мнение, что основа устойчивости семьи — *гармония в сексуальных отношениях.* Надо сразу сказать, что эта точка зрения не подтверждается практикой: практические психологи, занимающиеся семейным консультированием, нередко отмечают распад семей и при полной сексуальной гармонии супругов.

Сексуальная гармония не может быть гарантией стабильности семьи по той простой причине, что все потребности, подконтрольные принципу удовольствия (в том числе все биологические потребности, к которым относятся и сексуальные), подвержены пресыщению и привыканию. Н.В. Самоукина отмечает, что при физической близости может возникнуть

сексуальная зависимость, «которая связывает людей на какой-то период даже тогда, когда они психологически не подходят друг другу». Но она проходит, и кроме секса людей ничего не связывает. «А разве это плохо?» — воскликнет современный читатель. Отвечаю: «Не плохо. Только... не надо создавать семью и рожать ребенка». Действительно, пройдет активный секс, вы привыкнете друг к другу, радость новых прикосновений пройдет, и вы разойдетесь. И как следствие -- развод, мать-одиночка, ребенок без отца».

Уровень развития психики человека определяет доминирование в его жизни психологического, а не физиологического начала. А.В. Толстые обращает внимание на то, что «так называемый психологический пол сильнее пола физиологического, то есть можно с помощью медицины изменить свой физиологический пол в соответствии с самоощущением (кем вы себя считаете - мужчиной или женщиной?), и практически невозможно поменять само это самоощущение».

Появляющиеся публикации о транссексуалах свидетельствуют о том, что они в своей первоначальной половой принадлежности люди совершенно нормальные с точки зрения физиологии. К смене пола их побуждают чисто психологические причины. Эти факты, так же как практика семейного консультирования, убедительно показывают, что сексуальная гармония не может быть гарантией благополучия семьи.

В то же время сексопатологи утверждают, что практически нет таких проблем в сексуальных отношениях супругов, которые нельзя было бы преодолеть при обоюдном желании. Определяющая роль в судьбе брака принадлежит не физиологическим, а психологическим факторам. Даже если молодые супруги быстро разводятся по причине сексуальных затруднений, это свидетельствует лишь о том, что ничто существенное их не объединяло.

Профессиональная деятельность. Специфика молодости как возрастного этапа не исчерпывается выбором спутника жизни и созданием семьи. Вторая сторона социальной ситуации развития в этот период — *овладение выбранной профессией.* Напомним, что в юности происходит личностное и профессиональное самоопределение, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. В молодости завершается профессиональная подготовка, сроки которой в связи с научно-техническим прогрессом сейчас значительно расширены. А.В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. В молодости легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество и находчивость, необходимые в ряде профессий, четкость и аккуратность, быстрота реакции и т.д.).

При удачном выборе жизненного пути уже в молодости человек достигает в своей профессии достаточно высокого уровня мастерства и его объективного признания. Те, кто выбрал научную деятельность, как правило, становятся кандидатами наук. Нередко именно в молодости они приходят к наиболее интересным новым идеям, которые успешно развивают в дальнейшем. Во всех видах искусства признание новых талантов тоже в основном происходит в молодости. Люди, выбравшие инженерно-техническую деятельность, также уже в молодости проявляют себя способными организаторами производства, высококвалифицированными специалистами-технологами, конструкторами и т.д. Наиболее талантливые из них в молодые годы становятся руководителями производственных коллективов или главными специалистами предприятий по соответствующим направлениям.

Не составляют исключения и те, кто выбрал рабочие профессии. Если выбор сделан не случайно, уже в молодости рабочий становится мастером в своем деле и получает заслуженное признание в производственном коллективе. Как и при других вариантах удачного профессионального самоопределения, вместе с мастерством обретается *чувство профессиональной компетентности,* чрезвычайно важное для личностного развития в молодости. Особенно благотворно развитие по этой линии идет, конечно, в том случае, когда выбранная профессия соответствует призванию, становится сущностной связью с миром.

Знакомый нам молодой человек работает столяром-краснодеревщиком. Все, что ни делает, делает с душой — и на мебельном комбинате, и для себя, и по личным заказам, на которые у него очередь. Работа для него всегда в радость, старается никому не отказать. Несмотря на то что его изделия имеют успех, больших цен не заламывает, напротив, готов уступить, если видит, что клиент не очень состоятельный. И на производстве, и среди клиентов и знакомых пользуется уважением: ему еще нет 25, но все зовут его по имени-отчеству. В нем ценят не только мастера-профессионала, но и личность.

Таким образом, в молодости, помимо выбора спутника жизни и создания семьи, человек развивается и реализуется, утверждая себя в выбранном деле, приобретая профессиональное мастерство и компетентность. *Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.*

Дружба. Важной стороной жизни в молодости является также установление и развитие дружеских связей. По мнению многих психологов, дружба в этот период, как и любовь, выходит на новый качественный уровень. Дружба, в отличие от простых приятельских отношений, предполагает ту или иную духовную близость. Согласно Словарю русского языка С.И. Ожегова, дружба — это «близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов». В словаре «Психология» (под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского) дружба определяется как «вид устойчивых, индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующийся взаимной привязанностью их участников...»

Мы будем понимать под дружбой вид сущностных отношений, в которых имеет место единение сутью по крайней мере по какой-то одной общей для их участников сущностной стороне жизни. Соответственно этому любовь между мужчиной и женщиной, характеристика которой дана выше, включает в себя дружбу между ними. Любовь обычно выступает как более полная сущностная связь с миром, она завершает всю целостность личности, делает человека более самим собой в целом. В отдельных случаях, при единении сутью по целому ряду сторон жизни, дружба может быть в этом отношении близка любви. В общем же случае в дружбе человек раскрывается и становится самим собой в рамках одной либо нескольких значимых для него «единиц» жизни.

И.С. Кон, обсуждая вопросы возникновения дружбы, отмечает, что питательной средой для нее являются товарищеские отношения, складывающиеся в совместной деятельности. С одной стороны, возникающее чувство групповой солидарности, сопричастности к целому (идентификация с коллективом) невозможно без взаимной поддержки и заботы. «Недаром большую часть своих друзей люди приобретают именно в процессе совместной деятельности, в своих производственных или учебных коллективах...» Роль совместной деятельности в появлении дружбы установлена многими социально-психологическими экспериментальными исследованиями.

С другой стороны, для дружбы, помимо созвучия в той или иной значимой «единице» жизни, имеет значение и общее сходство. Чаще всего у друзей близкий возраст, социальное положение, культурный уровень, ценности и социальные установки. Кроме того, дружба обычно возникает между лицами одного пола. Характерность для дружбы общего сходства ее участников тоже подтверждается многочисленными экспериментальными данными.

Наряду с этим довольно обычны дружеские отношения молодых людей с людьми старшего возраста, чаще всего с представителями поколения отцов или дедов. Они складываются, как правило, также в совместной деятельности, прежде всего производственной. И здесь, как и в других видах дружбы, решающее значение принадлежит созвучию в тех или иных сторонах жизни. Следует отметить, что дружба с представителями старших поколений более характерна для тех молодых людей, у которых не было соответствующих отношений в семье, например, для выросших в неполных семьях либо при дефиците внимания со стороны родителей. Определение дружбы как вида сущностных связей с миром позволяет говорить о спонтанности, *естественности* ее появления. Дружба, как и любовь, не возникает по желанию, она есть результат того или иного значимого для ее субъектов созвучия. Нельзя замыслить, нельзя выбрать близкого человека, можно лишь *встретить* его, *открыть* для себя его близость. Именно об этом писал М.М. Пришвин, подчеркивая необходимость «родственного внимания»: «Быть мудрым — это значит прежде всего быть внимательным к душе близкого человека. На вопрос же, кто этот близкий, — ответ такой: в каждом человеке родственное внимание стремится открыть близкого, кого оно откроет, тот и есть близкий».

§ 2. Основные линии онтогенеза

Главные стороны жизни в молодости по-разному развиваются и имеют разное содержание при различных линиях онтогенеза.

При *гедонистической направленности личности* (атавистических аналогах простого и легкого и простого и трудного типов жизненного мира) человек не способен ни к содержательным семейным отношениям, ни к овладению профессией. Фактически эти стороны жизни остаются у него непредставленными. Даже если создается семья и приходится работать, ни об ответственности перед супругой (супругом) и детьми, ни о серьезном отношении к работе речи не идет.

Гончаровский Обломов так представлял себе возможные для него семейные отношения:

«В мечтах пред ним носился образ высокой, стройной женщины, с покойно сложенными на груди руками... с задумчивым выражением — как идеал, как воплощение целой жизни, исполненной неги и торжественного покоя, как сам покой...

Грезилась ему на губах ее улыбка, не страстная, глаза, не влажные от желаний, а улыбка, симпатичная к нему, к мужу, и снисходительная ко всем другим; взгляд, благосклонный только к нему и стыдливый, даже строгий, к другим.

Он никогда не хотел видеть трепета в ней, слышать горячей мечты. ...Не надо ни луны, ни грусти. Она не должна внезапно бледнеть, падать в обморок, испытывать потрясающие взрывы...

...Подле гордо-стыдливой, покойной подруги спит беззаботно человек. Он засыпает с уверенностью, проснувшись, встретить тот же кроткий, симпатичный взгляд...

Страсть! Все это хорошо в стихах да на сцене, где в плащах, с ножами, расхаживают актеры, а потом идут, и убитые и убийцы, вместе ужинать...

Наконец, если и постигнет такое несчастие — страсть, так это все равно, как случается попасть на избитую, гористую, несносную дорогу, на которой и лошади падают, и седок изнемогает, а уж родное село в виду: не надо выпускать из глаз и скорей, скорей выбираться из опасного места...

Да, страсть надо ограничить, задушить и утопить в женитьбе...».

Мысли о возможной службе после печального опыта юности у Ильи Ильича вообще не возникали. Идеальное для себя содержание жизни он в беседе со Штольцем описывает следующим образом:

«— Продолжай же дорисовывать мне идеал твоей жизни... Ну, добрые приятели вокруг; что ж дальше? Как бы ты проводил дни свои?

- Ну вот, встал бы утром, — начал Обломов, подкладывая руки под затылок, и по лицу разлилось выражение покоя: он мысленно был уже в деревне. — ...В ожидании, пока проснется жена, я надел бы шлафрок и походил по саду подышать утренними испарениями, а потом иду в ванну или в реку купаться, возвращаюсь — балкон уж отворен; жена в блузе, в легком чепчике... Она ждет меня. «Чай готов», — говорит она. Какой поцелуй! Какой чай! Какое покойное кресло! Сажусь около стола; на нем сухари, сливки, свежее масло...

...А тут-то записка к жене от какой-нибудь Марьи Петровны, с книгой, с нотами, то прислали ананас в подарок или у самого в парнике созрел чудовищный арбуз — пошлешь доброму приятелю к завтрашнему обеду и сам туда отправишься... А на кухне в это время так и кипит; повар в белом, как снег, фартуке и колпаке суетится; поставит одну кастрюлю, снимет другую, там помешает, тут начнет валять тесто, там выплеснет воду... ножи так и стучат... крошат зелень... там вертят мороженое... До обеда приятно заглянуть в кухню, открыть кастрюлю, понюхать, посмотреть, как свертывают пирожки, сбивают сливки. Потом лечь на кушетку; жена вслух читает что-нибудь новое... Но гости едут... Два, три приятеля, все одни и те же лица. Начнем вчерашний неоконченный разговор; пойдут шутки или наступит красноречивое молчание, задумчивость — ...от полноты удовлетворенных желаний, раздумье наслаждения...
— Ну, потом?
- Потом, как свалит жара, отправили бы телегу с самоваром, с десертом в березовую рощу, а не то так в поле, на скошенную траву, разостлали бы между стогами ковры и так блаженствовали бы вплоть до окрошки и бифштекса...
— Сыро в поле, — заключил Обломов, — темно... пора домой. В доме уж засветились огни; на кухне стучат в пятеро ножей; сковорода грибов, котлеты, ягоды... тут музыка...
- Ну, — продолжал Обломов — что еще?.. Да тут и все!.. Гости расходятся по флигелям, по павильонам; а завтра разбрелись: кто удить, кто с ружьем, а кто так, просто, сидит себе... Что ж, тебе не хотелось бы так пожить? — спросил Обломов. — А? Это не жизнь?
- И весь век так? — спросил Штольц.
- До седых волос, до гробовой доски. Это жизнь!»

Надо иметь в виду, что И.А. Гончаров в своем романе исследовал обломовщину, гедонистическую форму жизни «в чистом виде». Его Обломов, по модному сейчас выражению, «белый и пушистый». Он нравственно чистый, у него нет, помимо беспросветной лени, других дурных наклонностей, он доброжелателен к окружающим. Его отношения со Штольцем нельзя назвать собственно дружбой: к сущностному мотиву он неспособен, ведь любой такой мотив может невзначай столкнуть на «избитую, гористую, несносную дорогу». Но они больше, чем просто приятельские, его объединяют со Штольцем общие воспоминания о детстве и отрочестве. Словом, Обломов — лучший из возможных, очищенный представитель гедонистической направленности личности.
Обычно же эта направленность связана с откровенной установкой на паразитическое существование (Обломов вел его не в явной форме — по рождению), с мелким криминалом, алкоголизацией и т.д. В этих условиях не идет речи не только о содержательных семейных отношениях и серьезной работе, но и ни о каких намеках на настоящую дружбу. Напомним, что при гедонистической направленности личности человек обычно пытается вести паразитическое существование либо за счет родителей, либо обеспечить его в браке. Если эти или другие подобные варианты не удаются, то действует принцип реальности как отложенный принцип удовольствия: гедонистическая установка реализуется путем той или иной деятельности — мелкого жульничества, случайных заработков, не слишком обременительной неквалифицированной работы и т.п. Появляющиеся при этом приятели тоже рассматриваются не столько с позиции потребности в общении, сколько как возможный фактор реализации гедонистической установки.
При *эгоистической направленности личности* (сложном и трудном жизненном мире) возможны различные варианты развития. При создании семьи нередко решающим становится доминирующий в жизненном мире эгоистический мотив. Так, очень многие браки, заключаемые из-за денег, связаны не с гедонистической установкой, а с одним из эгоистических мотивов — мотивом материального достатка или богатства, престижной мотивацией, мотивом власти и т.д. Литературной иллюстрацией здесь могут служить, например, персонажи из произведений А.Н. Островского «Волки и овцы» (Беркутов, Глафира), «Лес» (Булатов) и многие другие.
Опытный делец Беркутов, решив жениться на богатой помещице Купавиной, постоянно посылал ей в письмах соседу — помещику Лыняеву — «поклоны и разные комплименты». Получив же от нее после нажима Лыняева приглашение приехать летом в усадьбу, отправил ответ, о котором Купавина рассказывает Глафире:

«Во-первых, все письмо написано деловым канцелярским слогом; а во-вторых,— смысл его такой: мне наслаждаться природой некогда, у меня важные денежные дела; но если вы хотите, я приеду. Прошу вас не делать никаких перемен в имении, не доверять никому управления, не продавать ничего, особенно лесу».

Получив, тем не менее, во многом с помощью ловкой интриги согласие на брак, он тут же говорит ей:

«Благодарю вас за счастие, которое вы мне доставляете! Прошу вас зачислить меня вашим управляющим; это дело не терпит отлагательства».

Как мы отмечали выше, в научной и артистической среде браки иногда заключаются ради успешной карьеры или достижения известности. Помимо варианта молодых девушек, выходящих замуж за известных или влиятельных деятелей науки или искусства, это случаи, когда молодой человек женится на дочери лица, способного оказать решающую помощь в осуществлении его планов, либо (что гораздо реже) на влиятельной женщине. Одним из эгоистических мотивов вступления в брак может быть и необходимость иметь наследника для своего дела, примером чего служит диккенсовский Домби из романа «Домби и сын».

Поскольку речь идет о сложном жизненном мире, в котором наряду с эгоистическими могут быть и сущностные мотивы, все эти случаи не обязательно исключают в будущем гармоничные семейные отношения (по принципу «стерпится — слюбится»). Однако вероятность их, конечно, ниже, чем при вступлении в брак не по расчету. Сложность данного жизненного мира, возможность в том числе и сущностных мотивов не исключает и вступление в брак по любви, если это не противоречит доминирующему эгоистическому мотиву. В то же время эгоистическая направленность личности, доминирование в жизненном мире несущностных мотивов затрудняют гармонию в отношениях и трансформацию влюбленности в собственно любовь. Сущностные отношения в семье для данного типа жизненного мира не характерны.
В предыдущей главе мы отмечали, что при эгоистической направленности личности *профессиональный выбор* обычно определяется эгоистическим мотивом, имеющим оптимальное соотношение параметров «значимость — достижимость». Соответственно этому профессия, как правило, не является ценностью сама по себе, а выступает средством реализации этого эгоистического мотива.
В связи с отсутствием глубокого интереса к своему делу становятся невозможными проявления творческих способностей. Человек с эгоистической направленностью личности, даже обладая высокими профессиональными качествами и продуктивностью, неспособен создать ничего нового и оригинального. Напомним, что для творческого акта необходимо функционирование психики на пределе ее возможностей, полная поглощенность своим делом, что исключается при использовании этого дела лишь в качестве средства для реализации иных мотивов.
Аналогично развивается при эгоистической направленности личности и еще одна важная сторона жизни в молодости — дружеские отношения. Как правило, это не собственно дружба (сущностная связь, определяемая тем или иным значимым созвучием), а приятельские отношения, главное в которых не сами отношения, а те или иные эгоистические мотивы. Они тоже обычно выступают лишь средством, если не достижения доминирующего эгоистического мотива, то каких-либо других: самоутверждения, самоуважения, престижа и т.п.
При ***духовно-нравственной и сущностной направленности личности*** (сложном и «как бы легком» и сущностном жизненном мире) проявляется стремление к сущностному содержанию главных сторон жизни. Однако надо иметь в виду, что даже при сущностной форме жизни это стремление не всегда приводит к желаемому результату. В то же время содержание жизни в целом определяется либо общей ориентацией на духовно-нравственные ценности (при сложном и «как бы легком» жизненном мире), либо общей (генерализованной) сущностной связью с миром - при сущностной форме жизни.
Надо признать, что гармоничные семейные отношения, основанные на единении супругов сутью, даже при рассматриваемых наиболее оптимальных вариантах развития отмечаются далеко не всегда. Тем не менее они характерны именно для духовно-нравственной и сущностной направленности личности. Выше мы подчеркивали, что помимо разделенности их отличает знание обоими любящими непреходящести своей любви, знание того, что она навсегда. Проиллюстрируем это знание на примере двух ярких исторических личностей: Н.Н. Миклухо-Маклая и Джузеппе Гарибальди.
Бывший консул России в Сиднее Е. Нестеров приводит интересные факты женитьбы и семейной жизни Н.Н. Миклухо-Маклая*.

* Московская правда. 1997. 18 октября.

«Во время пребывания в Сиднее ученый был представлен... сэру Джону Робертсону, известному австралийскому политическому деятелю. В доме сэра Джона Николай Николаевич познакомился с его овдовевшей дочерью Маргарет Кларк... Маргарет была незаурядной женщиной, получившей хорошее образование и обладавшей прекрасным голосом. Отец намеревался отправить ее на учебу в Италию в театр Ла Скала.
В феврале 1882 г. Николай сделал Маргарет предложение, и она приняла его. Однако семья Маргарет воспротивилась браку и всячески препятствовала свадьбе. Только два года спустя, когда сэр Джон наконец понял, что дочь не отступит от решения и пойдет на любые жертвы ради русского, он поставил последнее условие. Николай был православным, Маргарет — протестанткой. Сэр Джон соглашался на брак, если Миклухо-Маклай привезет от русского царя разрешение на союз с иноверкой по протестантскому обряду. Разрешение было получено, и венчание состоялось 27 февраля 1884 г. в небольшой церквушке неподалеку от дома Робертсонов. Позднее, по пути из Австралии в Россию, семья Миклухо-Маклаев остановилась в Вене, где... Николай и Маргарет обвенчались в православной церкви...
После переезда в Россию в 1887 г. самочувствие Николая Николаевича резко ухудшилось. Многолетние изнуряющие странствия и тропические болезни сказались на здоровье, и 2 апреля 1888 г. в Санкт-Петербурге он скончался на руках у жены в возрасте 42 лет.
Вдова Маргарет с двумя сыновьями вернулась в Сидней в 1899 г. ... Маргарет пережила мужа на 48 лет и умерла в Сиднее в 1936 г. После смерти Николая Николаевича она больше не выходила замуж и посвятила себя воспитанию сыновей и внуков...
Внуки Николая Николаевича, Кеннет и Пол Миклухо-Маклаи, и сейчас живут в Сиднее... Кеннет и Пол вспоминают, что бабушка Маргарет много рассказывала им о муже, читала его письма. Сама она до конца жизни пронесла в сердце беззаветную преданность и любовь к Миклухо-Маклаю.
На мемориальной плите на могиле Николая Николаевича на Волковом кладбище в Санкт-Петербурге по ее просьбе были высечены шесть латинских букв: NBDCSU, значение которых долгие годы оставалось загадкой. Эти же буквы были выгравированы и на обручальных кольцах Николая и Маргарет. Только совсем недавно австралийские родственники Миклухо-Маклая нашли ответ на эту загадку в дневниках и письмах Маргарет: «Nothing But Death Can Separate Us» — «Ничто кроме смерти не сможет разлучить нас».

Встретивший свою любовь Гарибальди тоже знал, что ее может отнять только смерть. Историю любви Джузеппе Гарибальди и его жены Аниты рассказала журналистка А. Безелянская*.

*Москвичка. 2000. № 11 (37S).

Молодой Гарибальди, приговоренный на родине к смертной казни, бежал в Южную Америку, где тоже участвовал в освободительном движении. В Бразилии он встретил свою будущую жену.

«Гарибальди рассказывает, как он встретил... любящее сердце:
«Обуреваемый печальными мыслями, я с кормы «Итапарики» глядел на берег. Невдалеке высился холм... Я увидел у его подножья нескольких женщин, занятых работой по хозяйству. Особенно мне понравилась одна из них, молодая. Я велел причалить к берегу и, высадившись, направился к дому, где жила эта женщина... Войдя, я увидел ту, которая мне так понравилась. Это была Анита (впоследствии мать моих детей). Несколько мгновений мы стояли неподвижно, молча вглядываясь друг в друга. Затем я поклонился и сказал..,: «Ты будешь моей!» Я завязал узел, который могла разорвать одна только смерть».
Страстная и решительная Анита без колебаний оставила отца, родной дом, привычный уклад жизни и пошла за своей судьбой... Испытания ее верности были подчас невыносимо трудными... Любовь к Жозе изменила эту женщину. Она научилась владеть мушкетом, перевязывать и лечить раны. Она... переносила множество лишений, тяжких даже для бывалых бойцов.
Джузеппе Гарибальди очень тосковал по Италии. Для начала он отправил в Ниццу Аниту с детьми... Гаррибальди приехал 21 июня 1848 г. «Незабвенная минута, когда я смог прижать к своей груди Аниту и детей!» Но радость воина коротка. Гарибальди уезжает из Ниццы, он полностью включился в освободительное движение. Письма его ласковы, полны любви. Но разве он не знал свою Аниту?! Конечно, она приехала к нему, пробираясь через занятую врагом территорию, рискуя попасть в плен.
Развязка этой героической истории печальна. Затянувшаяся партизанская борьба, тяжелая болезнь Аниты: злокачественная лихорадка... Анита умерла на руках Гарибальди 4 августа 1849 г....»

Мы привели примеры ярких, выдающихся людей. Но вот дневниковая запись М.М. Пришвина:
«— А что вы скажете нам, средним людям? - Я скажу, что нет средних людей».
Способность к духовному единению, к непреходящей любви - это сущностная характеристика человека, она потенциально присуща каждому. Не только выдающиеся, но и «обычные» люди, встретив любовь, соединяющую сутью, обретают знание, в том числе знание того, что она у них — навсегда.
К сожалению, нередко и при рассматриваемых наиболее оптимальных линиях онтогенеза эта способность не реализуется. Среди причин можно выделить как внешние, связанные с объективными трудностями встречи с созвучным тебе человеком в самое нужное время «возраста любви», так и внутренние, определяемые личностными особенностями, прежде всего значимостью любви к женщине (мужчине) в иерархии мотивов. Так, по свидетельству ряда авторов воспоминаний о С.А. Есенине, любовь к женщине не была очень значимой стороной его жизни. Через всю свою короткую жизнь он пронес как главные, определяющие ее стороны глубокую любовь к родине и питаемое ею поэтическое творчество, семейные же отношения у него так и не сложились.
Нечто похожее можно отметить и у А.С. Пушкина. П.К. Губер, исследовавший любовные увлечения поэта, пишет:
«Из всех многочисленных любовных увлечений, нами рассмотренных, нельзя указать ни одного, которое подчинило себе вполне душу Пушкина. Кровь бурлила; воображение строило один пленительный обман за другим. Но в глубине своего существа поэт оставался «тверд, спокоен и угрюм». Он признавался в любви многим, но в действительности, как правильно указала княгиня Н.М. Волконская, любил по-настоящему только свою музу».
К этому следует добавить, что намерение жениться появилось у Пушкина в возрасте 27 лет, на исходе сензитивного периода к созданию семьи. Анализируя переписку поэта, П.К. Губер делает вывод, что это намерение было связано с неустроенностью холостяцкой жизни и, в особенности, с острым чувством уходящей молодости.
О серии матримониальных попыток Пушкина, предпринятых им за период с 1827 по 1830 г., П.К. Губер пишет:
«Все невесты, которых Пушкин намечал себе за эти годы, относятся приблизительно к одному и тому же типу: молоденькие барышни из хорошего Московского или Петербургского общества, красивые, интересные, превосходно воспитанные... Но вместе с тем это совсем юные существа, с еще несложившейся индивидуальностью... Таковы Софья Федоровна Пушкина, Екатерина Николаевна Ушакова, Анна Алексеевна Оленина и, наконец, Наталья Николаевна Гончарова, которая и стала в конце концов женой поэта...
Увлечение поэта Н.Н. Гончаровой и история его последнего сватовства во многом напоминают аналогичные случаи, когда он искал руки С.Ф. Пушкиной и А.А. Олениной... Общая формула отношений была приблизительно одинакова: Пушкин мгновенно пленялся внешней красотой и миловидностью, тем обликом свежести, юности и квази-ангельской невинности, который бросался ему в глаза при первых встречах. Полюбив, он сразу делает предложение, словно боится упустить удобную минуту и преждевременно остынуть. Опасение далеко не напрасное, ибо любовь его, вначале столь пылкая и нетерпеливая, быстро улетучивается после решительного отказа. Так было с С.Ф. Пушкиной и А.А. Олениной. То же самое могло повториться и с Н.Н. Гончаровой. Вторично посватавшись к ней в 1830 г. и добившись на сей раз удовлетворительного ответа, Пушкин вдруг начинает колебаться...
Отметим также, что во всех трех случаях Пушкин не старался узнать поближе девушку, намеченную им в жены, и не хотел предоставить ей возможность в свою очередь узнать и полюбить его. Об ее согласии, об ее сердечной склонности он как будто даже не особенно заботился, стремясь главным образом заручиться согласием ее родителей и близких... Очевидно, он

знал себя, и потому так спешил венчаться с Гончаровой. Иначе, откладывая решение со дня на день, он рисковал навеки остаться неженатым».
Л.Н. Толстой тоже женился на границе молодости и зрелости, в 34 года. И у него, как и у Пушкина, этому предшествовал период бесплодных попыток создать семью на фоне уходящего «времени любви». В конце концов он остановил свой выбор на сестрах Берс, младшая из которых и стала его женой. Приведем отрывки из дневниковых записей писателя за 1859—1862 гг.:

«1 января [1859]... Надо жениться в нынешнем году — или никогда...
16 февраля... Вчера был с первым визитом у князя Львова. Третьего дня провел с ним вечер у Гагарина и пришел домой влюбленный в обеих*. Ночью не спал, и С. осталась одна. Вчера тоже пять часов не мог заснуть. Нынче спокоен...

* В А. В. Львову и ее сестру, жену А.Г. Гагарина.

9 апреля. Москва... В Москве опять два раза видел Львову. Поднялось, но не с такой силой...
Октябрь 9... Был у Львовых; и как вспомню этот визит — вою. Я решил было, что это последняя попытка женитьбы...
6 мая [1861]... День у Берсов приятный, но на Лизе не смею жениться...
22 сентября... Лиза Берс искушает меня; но этого не будет. Один расчет недостаточен, а чувства нет...
23 августа [1862]. В Москве... Ночевал у Берсов. Ребенок! Похоже!.. Я боюсь себя, что ежели и это — желание любви, а не любовь. Я стараюсь глядеть только на ее слабые стороны, и все-таки оно*.

* Здесь и ниже речь идет об отношении к С.А. Берс.

29 августа... Пошел к Берсу, с ним в Покровское. Ничего, ничего, молчание... Не любовь, как прежде, не ревность, не сожаление даже, а похоже, а что-то сладкое — немножко надежда (которой не должно быть)...
31 августа. И утром то же сладкое чувство и полнота любовной жизни... Кто-то заговорил, и мне показался ее голос. Крепко сидит 3-я и последняя. Не про тебя, старый черт — пиши критические статьи!..
3 сентября... Ничего, ничего, молчание. Никогда так ясно, радостно и спокойно не представлялось мне будущее с женой... Главное, кажется, так бы просто, в пору, ни страсти, ни страху, ни секунды раскаяния...
12 сентября... Я влюблен, как не верил, чтобы можно было любить. Я сумасшедший, я застрелюсь, ежели это так продолжится...
16 сентября. Сказал. Она —да...
17 сентября. Жених, подарки, шампанское. Лиза жалка и тяжела, она должна бы меня ненавидеть. Целует...
19 сентября. Я спокойнее... Шлянье без цели, 5 1/2 у них. Она тревожилась. Лиза лучше, вечер, она говорит, что любит.
20, 21, 22, 23, 24 сентября. Непонятно, как прошла неделя. Я ничего не помню; только поцелуй у фортепиано и появление сатаны, потом ревность к прошедшему, сомнения в ее любви и мысль, что она себя обманывает... В день свадьбы страх, недоверие и желание бегства. Торжество обряда. Она заплаканная. В карете. Она все знает и просто... Ее напуганность. Болезненное что-то... Ночь, тяжелый сон. Не она...
26, 27, 28, 29, 30 сентября. В Ясной. Я себя не узнаю. Все мои ошибки мне ясны. Ее люблю все так же, ежели не больше... Нынче была *сцена.* Мне грустно было, что у нас все как у других. Сказал ей, она оскорбила меня в моем чувстве к ней, я заплакал. Она прелесть. Я люблю ее еще больше. Но нет ли фальши».

Мы полагаем, что влюбленность, не становящаяся собственно любовью, отсутствие в связи с этим гармонии в основанных на ней семейных отношениях очень часто связаны с возникновением влюбленности вследствие сильного *желания* полюбить. Пример А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого — это один из вариантов данного феномена, когда сильное желание любви и женитьбы вызвано близостью конца «возраста любви». Но обычен и другой вариант, когда человек испытывает особо сильное желание полюбить в начале или в середине молодости. Э. Фромм отмечает, что нередко влюбленность связана с чувством одиночества и отчужденности. Так или иначе, несмотря на общую сензитивность молодости к выбору спутника жизни и созданию семьи, по-видимому, у каждого человека бывает еще и более узкий период, своеобразный пик «времени любви». И в это время любовь, возникающая вследствие острого ее желания, выбирает один из объектов, имеющихся на данный момент. Естественно, он редко отвечает возможности становления сущностного чувства.
Необходимо отметить, что одна из главных задач молодости — создание семьи — решается не всеми. Довольно много людей так и не реализуют благоприятные возможности этого периода и остаются без спутника жизни. Переступив рубеж 28—30, для некоторых 35 лет, они по причинам, указанным выше, уже не в состоянии начать совместную жизнь с другим человеком.
Некоторые остаются одни из-за повышенных требований к тем или иным качествам жены (мужа), другие слишком застенчивы, неконтактны, третьи отличаются неуживчивым характером, у четвертых преградой на пути к браку стоят симбиотические отношения с эгоистичной матерью...
Социологи связывают возросшее в последние десятилетия количество женщин, предпочитающих не создавать семью, с повышением их материальной независимости. Но это лишь способствующий данному явлению фактор, первопричина же заключается в субъективных и объективных трудностях нахождения спутника жизни.

Распространено мнение, что при приближении к верхней границе молодости лучше создать семью неудачно, чем не создавать совсем. Сторонники этого не лишенного логики взгляда полагают, что, приобретя даже неудачный опыт семейной жизни, человек как бы продлевает сензитивный период к созданию семьи за границы молодости, становится способным к браку и в период зрелости. Конечно, такое простое решение подходит далеко не каждому: неудачный брак и при отсутствии детей может иметь непредсказуемые тяжелые последствия.
Что касается линий онтогенеза, отвечающих духовно-нравственной и сущностной направленности личности, то здесь нередко семья не создается вследствие именно несостоявшейся встречи с духовно близким, созвучным себе человеком. Иногда причиной является безнадежная неразделенная любовь (влюбленность), что обычно характерно для лиц с достаточно выраженной застревающей тенденцией характера.
Ярким примером неудавшейся любви, оказавшей сильное влияние на большую часть последующей жизни, была первая любовь М.М. Пришвина — к В.П. Измалковой. В 1905 г., в возрасте 32 лет, он пишет в дневнике:
«Что было бы, если бы я сошелся с той женщиной. Непременное несчастье: разрыв, ряд глупостей. Но если бы (то было бы чудо) мы устроились ...да нет, мы бы не устроились.
Я люблю тень той женщины... Я по привычке всегда ищу ее глазами в петербургской толпе, но никогда не нахожу...
Через год после нашей встречи в Париже я сошелся с крестьянкой, она убежала от мужа с годовалым ребенком... Я научил ее читать, немного писать, устроил в профессиональной школе, так как не ручался за себя. Она выучилась, но продолжала жить со мной, у нас был ребенок и умер. Теперь скоро будет другой... Я привык к этой женщине... Но, кажется, я никогда не отделаюсь от двойственного чувства к ней: мне кажется, что все это не то, и одной частью своей души не признаю ее тем, что мне нужно...»
Вот еще несколько дневниковых записей писателя разных лет, касающихся В.П. Измалковой:

1907 г. «Она мне сказала тогда: я люблю не ее. А между тем я не оставляю ее до сих пор. Не помню ее земного лица, но что-то люблю...
Замечательно то, что все образованные развитые женщины мне почему-то неприятны... Чем выше духовный мир женщины, тем сильнее это отталкивание во мне...
... Я хотел найти в ней то высшее, себя, в чем бы я мог возвратиться к себе первоначальному. В этом и было мое безумие... Она сама мне говорила об этом; поймите, что в действительности я одна, а та другая есть случайность. Это то лучшее, что останется с вами всегда...
И вот это лучшее действительно со мной. Это то, что помогает мне писать, что вдохновляет меня... Но она и бич мой. Отдаваясь ему все более и более, я теряю вкус к тому, что казалось тайной во Фросе... Одно я питаю за счет другого. Вот так и произошло разделение».
1914 г. «1 января... Близко-близко я подступал к счастью, и вот, кажется, только бы рукой взять его, да тут-то как раз вместо счастья — нож в то самое место, где счастье живет. Прошло сколько-то времени, и привык я к этому своему больному месту: не то чтоб помирился, а так иначе стал все понимать на свете...»
1935 г. «28 августа. Снилось мне, что я будто бы и с Ефросиньей Павловной и Петей сняли комнату внутри квартиры, где живет и она. И мне очень хорошо... Она живет как бы невидимо и мне предстоит встреча, только встреча и больше ничего, потому что вся жизнь отдана этой встрече.
Давно я не видал таких снов — откликов моей личности на встречу с ней почти 40 лет тому назад: ведь сорок лет из года в год непременно снилось».

Вторая главная сторона жизни— профессиональная деятельность — у людей с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности, как отмечалось выше, практически всегда сопряжена с интересом к выбранному делу. Несмотря на то что она по объективным причинам может быть не связана с собственно призванием, предназначением человека, которое далеко не всегда открывается ему, широта круга интересов и общая направленность на духовно-нравственные ценности обычно определяют круг возможных профессий именно с точки зрения интереса к ним.
Профессиональная деятельность при рассматриваемых линиях онтогенеза зачастую является самой главной, определяющей стороной жизни. В одних случаях это связано с доминированием в иерархии ценностей соответствующего мотива, как это было, например, у Пушкина, Есенина и Л. Толстого, в других во многом может стать следствием нереализованности мотива обретения спутника жизни, что проявилось у М.М. Пришвина.
Дружеские связи в своем истинном, сущностном проявлении характерны именно при духовно-нравственной и сущностной направленности личности. Есть немало примеров такой истинной дружбы, возникшей в юности или молодости и продолжавшейся всю жизнь. Из известных личностей назовем Гете и Шиллера, Пушкина и Пущина, Герцена и Огарева, Маркса и Энгельса, Фета и Полонского.
Этот ряд, конечно же, может быть продолжен, для нас же важно отметить, что эти и многие другие примеры дружбы известных людей показывают главные особенности дружбы как непреходящей сущностной связи с миром. В дружбе определяющим является именно созвучие двух людей, сущностность их отношений. Все остальное — регулярность или редкость общения, степень исповедальности, открытости и т.д. не имеет решающего значения. Это уже частные особенности, они зависят от индивидуальных характеристик и внешних обстоятельств.
Специфика дружбы, ее характерность для духовно-нравственной и сущностной направленности личности определяются также тем, что она возникает на основе той или иной значимой для обоих участников дружбы деятельности, сущностной стороны их жизни. Это или общее призвание (Гете и Шиллер, Фет и Полонский), или общественно-политическая деятельность (Герцен и Огарев, Маркс и Энгельс), или какая-либо другая значимая сторона жизни, например, оставшиеся навсегда дорогой частью души связанные с дружбой годы отрочества и юности, как у Пушкина и Пущина. Дружба, являясь

для ее участников сущностной связью с миром, в то же время не возникает на пустом месте, поскольку необходимое для нее созвучие есть созвучие именно в той или иной *сущностной* стороне жизни.

§ 3. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни

Приблизительно в возрасте 30 лет, иногда несколько позже, большинство людей переживают кризисное состояние. Оно выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда в полной утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. В чем же причина возникающей неудовлетворенности своей жизнью?

По мнению И.С. Кона, «никто не может реализовать себя полностью», и свойственный сложившемуся взрослому человеку самоанализ выявляет эту нереализованность. А.В. Толстых, развивая мысль И.С. Кона, отмечает, что у человека «на границе третьего десятилетия своей жизни самоанализ имеет особое значение... Оглядываясь на пройденный путь, на свои достижения и провалы, он видит, как при уже сложившейся и внешне благополучной жизнь несовершенна его личность. Как мало сделано, хотя пройден уже изрядный отрезок жизненного пути, как много времени и сил потрачено «напрасно», насколько мало он реализовал свои способности и возможности... Происходи переоценка ценностей, влекущая за собой самоанализ и критический пересмотр собственной личности».

Согласно А.В. Толстых, «при этом человек видит, что «отпущенные ему возможности», их реальное поле посте пенно суживается — он уже не может «сделать все», неволен повернуть развитие своей личности в произвольном направлении. Его «сковывают» семья, профессия, привычный образ жизни... Найдя себя во взрослой жизни, утвердившись в ней как муж, отец, профессионал, общественный деятель, он вдруг осознает, что стоит фактически перед той же задачей — найти себя в новых обстоятельства жизни, соразмеряя в данном случае масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями которые он увидел только теперь».

Итак, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если же при этом происходи «переоценка ценностей» и «пересмотр собственной личности», то речь идет о том, что жизненный замысел вообще оказался неверным. Только в этом случае развитие могут «сковывать» семья, профессия, привычный образ жизни, может (хотя и не обязательно) сузиться реальное поле «отпущенных человеку возможностей». Если же жизненный путь выбран верно, то привязанность «к определенной деятельности, определенному укладу жизни, определенным ценностям и ориентациям» не ограничивает, а, наоборот, развивает его личность. Ведь при удачном выборе жизненном пути другие возможности в меньшей степени отвечают особенностям человека и его личностному развитию.

Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни. Действительно, именно с периодом кризиса 30 лет (границы которого иногда могут сдвигаться в ту или другую сторону) обычно связаны поиски смысла существования. Эти поиски, как и весь кризис в целом, знаменуют переход от молодости к зрелости.

В то же время проблема смысла жизни возникает не только в рассматриваемом кризисном периоде. Зачастую он; появляется уже в начале молодости, а иногда, при личностной неразвитости — даже в подростковом возрасте. Довольно часто стоит эта проблема и в период зрелости.

Проблеме смысла жизни в ее широком проявлении посвящены исследования В. Франкла. Он пишет:

«Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты, — поэтому я и говорю об экзистенциальном вакууме.

Я бы хотел просто процитировать здесь пару фраз из письма, которое написал мне один американский студент: «Здесь, в Америке, я со всех сторон окружен молодыми людьми моего возраста, которые отчаянно пытаются найти смысл своего существования. Недавно умер один из моих лучших друзей, которому найти этот смысл не удалось...» Что касается поколения сегодняшних взрослых, я ограничусь лишь ссылкой на результат исследования, проведенного... на выпускниках Гарвардского университета. Через 20 лет после окончания многие из них, несмотря на то что за это время они не только сделали карьеру, но и жили внешне вполне благополучной и счастливой жизнью, жаловались на непреодолимое ощущение полной утраты смысла».

Что же представляет собой смысл как психологическая категория? Согласно В.Франклу, *«смысл— это то, что имеется в виду:* человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая тоже подразумевает вопрос, требующий ответа». Эта формулировка хорошо согласуется с феноменологией смысла, вытекающей из психологической теории деятельности. Смысл как психологический феномен возникает тогда, когда в составе деятельности появляются операции и соответствующие им цели, не совпадающие с мотивом. Напомним, что операция — это действие, выполняемое определенным способом в зависимости от условий (ситуации). В отличие от деятельности, составляющие ее действия обычно направлены не на сам предмет потребности (мотив), а на цели, которыми опосредствуется его достижение. Достижение цели опосредствует или, по Франклу, *имеет в виду* достижение мотива. Подчеркнем, что имеет в виду не сам мотив, а именно его достижение, ведь «имеет в виду» в данном случае означает факт *опосредствования* мотива целью. Смысл, таким образом, это то, что *связывает* цель и стоящий за ней мотив, это отношение цели к мотиву (если цель и мотив, как это обычно бывает, не совпадают).

Отсюда следует, что проблема смысла во всех своих вариантах, от частных до глобального - смысла жизни возникает тогда, когда цель не соответствует мотиву, когда ее достижение не приводит к достижению предмета потребности, т.е. когда цель была поставлена неверно. Если речь идет о смысле жизни, то ошибочной оказалась общая жизненная цель, т.е. жизненный замысел.

В действительности, следовательно, мы имеем проблему не смысла как такового, а проблему депривации мотива. Она возникает из-за неверно поставленных целей, достижение которых по замыслу должно было реализовать мотив. Но что же это за мотив, депривация которого вызывает проблему смысла жизни?

Приведем еще одну цитату из книги В. Франкла «Человек в поисках смысла»:

«В жизни не существует ситуаций, которые были бы действительно лишены смысла... И все же дело доходит до экзистенциального вакуума. И это — в сердце общества изобилия, которое ни одну из базовых, по Маслоу, потребностей не

оставляет неудовлетворенной... «Мне 22 года, — писал мне один американский студент, — у меня есть ученая степень, у меня шикарный автомобиль, я полностью независим в финансовом отношении, и в отношении секса и личного престижа я располагаю большими возможностями, чем я в состоянии реализовать. Единственный вопрос, который я себе задаю, — это какой во всем этом смысл».
Легко видеть, что все предметы потребностей, перечисленные в письме, представляют собой эгоистические мотивы и мотивы удовольствий и развлечений. Ни одной сущностной связи с миром в нем не указано. Но, как было показано нами выше, ни принцип удовольствия, ни принцип реальности, контролирующие названные в письме мотивы, не отвечают уровню развития психики человека.
Человек обретает способность быть самим собой, согласие с миром только в сущностных сторонах жизни. К целостности личности, общему согласию с миром он приходил при сущностной форме жизни, когда любовь, привязанности, глубокие непреходящие интересы и т.п. начинаю определять ее основное содержание.
При гедонистической направленности личности в ее крайнем выражении, при отсутствии каких-либо иных мотивов и при непосредственном удовлетворении мотивов удовольствий и развлечений (паразитическом существовании), также в известном смысле можно говорить о согласии с миром, но на самом первичном, по существу допсихическом уровне мотивации. Но даже в этом случае согласие с миром весьма относительно, ведь это атавистическая форма жизни, человек и при полной личностной неразвитости подвержен пресыщению всем тем, что подконтрольно принципу удовольствия. Появление же при данной направленности личности хотя бы одного потенциального (нереализованного) мотива иного характера приводит к «экзистенциальной фрустрации», потере смысла жизни. Пример такой ситуации приведен нами выше (беседа с подростком, описанная в разделе про кризис 17 лет).
Во всех других случаях — при эгоистической направленности личности, промежуточной между нею и гедонистической, духовно-нравственной, а также промежуточной между духовно-нравственной и эгоистической — человек, имея сложный и трудный или сложный и «как бы легкий» жизненный мир, стремится к своей личностной целостности, вследствие чего появляется жизненный замысел. Жизненный замысел представляет собой совокупность целей, направленных на оптимальный (с точки зрения субъекта) вариант жизни, на преодоление сложности внутреннего мира и (если она есть) трудности внешнего, т.е. на максимально возможную гармонизацию жизни. По существу, речь идет о целях, направленных на обретение согласия с миром и способности быть самим собой, хотя и в субъективном их понимании, далеко не всегда адекватном развитию сущности человека.
Согласие с миром, способность быть самим собой (напомним, что это один и тот же феномен, выражающий единство внешнего и внутреннего в сущностной форме жизни) — вот тот мотив, депривация которого оборачивается потерей смысла жизни. Полная потеря смысла жизни («экзистенциальный вакуум») возможна тогда, когда в жизненном мире нет ни одного значимого сущностного мотива. Только сущностные мотивы адекватны согласию человека с миром, только в сущностных сторонах жизни он становится самим собой. Чем больше в его жизни таких сторон, тем меньше его экзистенциальные проблемы.
Эгоистические мотивы, как и мотивы удовольствий, неадекватны согласию с миром, ведь они входят в структуру сложного и обычно трудного жизненного мира, для которого характерны внутренние противоречия и внешние трудности. Кроме того, они также подвержены привыканию и пресыщению, примером чего может служить ситуация, представленная в цитированном выше письме американского студента В. Франклу.
Исключение составляют случаи, когда тот или иной эгоистический мотив приобретает гипертрофированную, несопоставимую с другими побуждениями значимость. Это случай патологического «опрощения» жизненного мира — он превращается в простой и трудный, без внутренних ограничений. Сложность (внутренние препятствия) исчезает, но возрастает значимость трудности, с которой связан страх потери предмета потребности. Вспомним последние годы, да и всю жизнь обладавшего огромной властью диктатора Сталина.
Обсуждая проблемы смысла жизни, Е. Франкл подчеркивает, что именно его потеря влечет за собой алкоголизацию и наркоманию: «...Гипертрофированная тяга к наслаждению может быть прослежена до своего источника — фрустрации другого, более фундаментального мотива».
Вместе с тем субъективное переживание наслаждении при данных патологиях он отождествляет с переживанием счастья, т.е. с переживанием реализации того самого «фундаментального мотива» — сущностных сторон жизни, дающих радость бытия и наполняющих жизнь смыслом. Приводя в пример алкоголика, он пишет: «...Счастье было результатом того, что обходным биохимическим путем, с помощью алкоголя он получал удовольствие».
Здесь в плане субъективного переживания, «ощущения принципа удовольствия распространен не только на первичный, низший уровень мотивации, но и на высший собственно человеческий, подконтрольный принципу ценности и принципу сущностности. Аналогична и позиция Е. Радова (см. предыдущую главу).
Правда, В. Франкл тем не менее противопоставляет духовность собственно человеческой мотивации этому первичному уровню: «...Если духовные основания подменяются химическими причинами, то следствия оказываются лишь артефактами. Прямой путь кончается тупиком». Н все же говорить здесь о «прямом» пути представляется нам неправомерным.
Это, конечно же, не прямой путь, это путь не к счастью, а путь в никуда. Как психологический феномен алкоголизация и наркомания, по существу, идентичны гипертрофированным биологическим потребностям. Они имеют ту же природу, что и обострившиеся на грани потери жизни витальные биологические потребности: жажда, голод нехватка кислорода и т.п. Отличие лишь в том, что вопрос жизни или смерти поставлен здесь в результате прямо физиологической (биохимической) зависимости. В условиях данной патологии и возникает полный уход от всего остального — важно лишь то, что ведет к «спасению». Отсюда и «провалиться всему этому миру...» (Е. Радов).
В молодости человек начинает утверждать себя в жизни, осуществлять поставленные цели. Очень многое было пред-определено в юности, когда окончательно решались вопросы самоопределения. Однако роль молодости для всей последующей жизни трудно переоценить. В молодости большинство людей встречают спутника жизни и создают семью, дают начало будущему поколению. В молодости практикой самой жизни проверяется правильность сделанного ранее

выбора жизненного пути; приобретается профессиональное мастерство. Молодость — это расцвет отношений любви и дружбы.
Центральными возрастными новообразованиями этого периода можно считать семейные отношения и профессиональную компетентность. В конце возраста, на границе со зрелостью, человек решает экзистенциальные проблемы, уясняет смысл своей жизни, подводит ее первые итоги.

Глава 3. Зрелость (от 30 до 60-70 лет)

Зрелость — самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50—55 до 65—70 лет. Обычно ее связывают со временем ухода на пенсию. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах — от 25—30 до 40, иногда даже 50 и более лет.
Мы будем принимать границы зрелости приблизительно от 30 лет (с учетом индивидуальных различий, которые могут сдвигать эту границу на несколько лет в ту или другую сторону) до времени *фактического* ухода на пенсию, т.е. прекращения активной профессиональной деятельности, что происходит в среднем примерно в 60—70 лет. Но конец периода зрелости, отметим еще раз, значительно колеблется в зависимости от индивидуальных, прежде всего личностных, особенностей. В отдельных случаях зрелость сменяется временем увядания уже после 40 лет, в других, наоборот, отодвигается за границы долгожительства. Для некоторых людей период зрелости продолжается фактически до конца жизни и вопреки паспортному возрасту не сменяется старостью.
Не менее существенна роль зрелости и как наиболее значимого возрастного периода, определяющего и характеризующего жизнь человека в целом. Зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения — как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений.

§ 1. Особенности развития личности. Профессиональная продуктивность

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), т.е. была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.
Э. Эриксон считает основной проблемой зрелости выбор между *продуктивностью* и *инертностью,* которые характеризуют, соответственно, прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает у него как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана, по Эриксону, с *заботой* «о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Отсутствие продуктивности, инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями.
Важнейшей особенностью зрелости является осознание *ответственности* за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми. Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек «должен или принять или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры». Согласно Эриксону, человек достиг своего уровня развития благодаря тому, что стал «в равной степени обучающим и обучающимся животным». Зрелый человек должен способствовать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.
Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного для юности и частично молодости, взвешенности и многогранности подхода к жизненным проблемам, в том числе к вопросам своей профессиональной деятельности. Последнее особенно актуально в связи с тем, что накопленный опыт, знания, умения представляют для человека огромную ценность, но могут создавать ему трудности в восприятии новых прогрессивных идей, тормозить рост его творческих возможностей. Прошлый опыт, «апперцептивная масса» (И. Гербарт) при отсутствии разумной гибкости и многогранности могут стать источником консерватизма, ригидности, неприятия всего того, что исходит не от себя самого.
У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый кризис 40 лет. Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению экзистенциальных проблем.
Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. А.В. Толстых отмечает, что к этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда можно было считаться «подающим надежды», «перспективным», проходит, и человек чувствует необходимость «оплаты векселей».
Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие близкие люди старшего поколения. Потеря некоторых близких людей, утрата очень важной общей стороны жизни супругов — непосредственного участия в жизни детей, каждодневно заботы о них — способствует

окончательному осознанию характера супружеских отношений. И если кроме детей супругов ничто значимое для них обоих не связывает, семья может распасться.
В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я-концепцию». С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи
Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность, понимаемую вслед за Э. Эриксоном как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения. Таким образом, если в молодости центральными возрастными новообразованиями являются с одной стороны, семейные отношения, включая материнство или отцовство, а с другой — профессиональная компетентность, то в зрелости на их основе возникает уже объединенное образование, интегрирующее результаты развития обоих новообразований предыдущего периода.
При проявлении кризиса 40 лет можно говорить о еще одном важном новообразовании зрелости: коррективе жизненного замысла и связанных с ними изменениях *«Я*- концепции».
Проблемы профессиональной продуктивности многие психологи увязывают с понятием «акмэ» -- вершины, поры расцвета. Оно появилось еще в античные времена. Восходящее к древним грекам понимание зрелости как поры «акме нашло отражение и в названии той части возрастной психологии, которая изучает зрелость: «акмеология».
Часть исследователей, например известный швейцарский психолог Э. Клапаред, полагают, что, достигая в зрелости своего расцвета и, соответственно, пика профессиональной продуктивности, человек прекращает свое развитие, останавливается в повышении своего профессионального мастерства, творческого потенциала и т.д. Затем наступает спад постепенное убывание профессиональной продуктивности все лучшее, что человек мог сделать в своей жизни, остается позади, на уже пройденном отрезке жизненного пути.
Выделение внутри периода зрелости «акмэ» — вершины, поры наибольшего расцвета перекликается с распространенным взглядом на зрелость как на возраст, в пределах которого у всех или по крайней мере у многих людей начинается спад жизненной энергии и жизненной активности. Г. Крайг отмечает, что зрелость «может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям, но при этом люди все чаще задумываются о том, что они смертны и что их время уходит. Некоторых людей в середине жизни начинают беспокоить вопросы реализации своего творческого потенциала и необходимости передать что-то следующему поколению, мучить опасения по поводу стагнации и упущенных возможностей, одолевать заботы о том, как сохранить близкие отношения с родными и друзьями».
«Водораздел», переход от прогресса к регрессу связывается у разных авторов с разным возрастом; чаще всего его указывают для возраста от 40 до 50 лет. Безусловно, необходимо иметь в виду, что в период зрелости у большинства людей с определенного возраста в развитии психических функций начинаются инволюционные процессы. Это связано с начинающимся биологическим старением. В то же время работы Б. Г. Ананьева и его учеников (петербургская психологическая школа) показали, что процесс развития психических функций в зрелости сложен и неоднозначен.
В ранние и средние периоды зрелости продолжается *первая фаза* — фаза прогрессивного развития общих свойств функций. Однако существует и *вторая фаза* прогрессивного развития, связанная со специализацией психических функций в процессе профессиональной деятельности. Она частично накладывается на первую, но достигает наиболее высокого развития в поздние периоды зрелости, вследствие чего нередко отмечается совмещение инволюции общих свойств функции с прогрессивным развитием ее специализации. Например, могут продолжать прогрессивно развиваться техническое и другие виды специального мышления, творческое воображение, профессиональная память и т. д.
В соответствии с представлениями об «акмэ» как сравнительно узком периоде наибольшего расцвета, их сторонники видят основную задачу акмеологии в установлении закономерностей проявления этого наиболее продуктивного периода зрелости, тех условий, которые способствуют оптимальному протеканию этого пика или, возможно, пиков.
Отметим, что для целого ряда профессий оптимальное время, возрастной пик продуктивности обусловлены самим их характером. Это все виды профессиональной деятельности, в которых мастерство, знания и опыт должен сочетаться с высоким уровнем физической и функциональной готовности. Летчики-испытатели, профессиональны спортсмены, артисты балета и т. д. достигают своего «акмэ в самом начале периода зрелости, после чего относительно быстро наступает спад. В других профессиях, например врача-хирурга, авиадиспетчера и т. п., «акмэ» может сдвигаться к середине, иногда ко второй половине зрелости. Во всех таких случаях время пика профессиональной продуктивности зависит от необходимого оптимального соотношения уровня мастерства, знания, опыта, с одно стороны, и функциональной и физической подготовки - с другой. На время и продолжительность «акмэ» влияют индивидуально-личностные особенности человека. Например, для любого вида спорта возраст как начала наибольшего расцвета спортсменов-профессионалов, так и закат их карьеры индивидуален.
Вместе с тем для представителей очень многих профессии пик продуктивности, после которого наступает ее спад нехарактерен. Вряд ли можно говорить об обязательном «акмэ» в профессиональной деятельности актера или преподавателя, врачей-специалистов в целом ряде областей медицины и вообще представителей тех профессий (в то числе рабочих), в которых профессиональное мастерство имеет жесткой зависимости от уровня физической и функциональной готовности. В этом случае оно обычно по крайней мере не снижается до момента ухода на пенсию или потери трудоспособности вследствие резкого ухудшения состояния здоровья. Здесь можно говорить не о пике, а неуклонном плавном подъеме, завершающемся обрывом.
Особый интерес представляет проблема «акмэ» для людей творческих профессий — ученых, писателей, поэтов композиторов, художников и т. д. Есть очень яркие примеры резких всплесков, в буквальном смысле пиков наивысшей творческой продуктивности. А.Н. Верстовский достиг вершины своего творчества (опера «Аскольдова могила в возрасте 36 лет. За последующие до конца жизни 27 лет близких по значительности и совершенству произведений ему создать не удалось. Аналогична была творческая продуктивность М.А. Шолохова, закончившего создание шедевра мировой литературы романа «Тихий Дон» в начале зрелости. Напомним, что он умер в 1984 г., на 79 году жизни, а последнее

значительное произведение — «Поднятая целина» — было закончено им в 1960 г. Но этот последний роман, законченный за двадцать с лишним лет до смерти, по своему уровню значительно уступает «Тихому Дону».
Вместе с тем есть множество других примеров, свидетельствующих о продолжающемся до самого конца жизни длительном периоде высочайшей творческой продуктивности. Расцвет творчества П.И. Чайковского, начавшись в 1866 г. (симфония «Зимние грезы»), продолжался без спадов и перерывов всю оставшуюся жизнь. Опера «Пиковая дама» была написана в 1890 г., 6-я «Патетическая» симфония — в 1893, последнем году жизни.
За этот 27-летний период помимо названных и многих других шедевров им были созданы такие произведения, как увертюра-фантазия «Ромео и Джульетта» (1869), три струнных квартета (1871, 1874, 1876), симфоническая фантазия «Буря» (1873), «Меланхолическая серенада» для скрипки с оркестром (1875), симфоническая фантазия «Франческа да Римини» (1876), балет «Лебединое озеро» (1876), цикл фортепьянных пьес «Времена года» (1876), 4-я симфония (1877), опера «Евгений Онегин» (1878), «Большая соната» для фортепьяно (1878), концерт для скрипки с оркестром (1878), три сюиты для оркестра (1879, 1880, 1883), «Торжественная увертюра 1812 год» (1880), «Итальянское каприччио» (1880), фортепьянное трио «Памяти великого художника» (1882), опера «Мазепа» (1883), кантата «Москва» (1883), программная симфония «Манфред» (1885), опера «Чародейка» (1887), 5-я симфония (1888), балет «Спящая красавица» (1889), опера «Иоланта» (1891), балет «Щелкунчик» (1892). Практически каждый год композитор создавал музыкальные произведения, ставшие популярными и любимыми во всем мире.
Высочайший уровень продуктивности, сохранявшийся до конца жизни, отличает творчество очень многих выдающихся ученых, писателей, поэтов, композиторов, художников и представителей других творческих профессий. Назовем еще некоторых из них: Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов, И. Гете, В.И. Вернадский, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский, Ч. Диккенс, А. Эйнштейн, М.М. Пришвин.
Как видим, наличие пика профессиональной, в том числе творческой, продуктивности для большинства профессий не обязательно и определяется индивидуальными особенностями человека. Иногда временное или окончательное снижение уровня творческой продуктивности наступает вследствие тяжелых жизненных обстоятельств (время каторги и ссылки Ф.М. Достоевского, последний период жизни Л. Бетховена). Однако решающая роль в наличии либо отсутствии в профессиональной продуктивности периода «акмэ», после которого следует спад, обычно принадлежит направленности личности, доминирующему мотиву. Влияние направленности личности будет рассмотрено ниже.

§ 2. Отношения с детьми

Зрелость — время продуктивности во всех сферах жизни. Одна из самых важных задач взрослого человека — вырастить своих детей. Отношения с взрослеющими детьми складываются у родителей по-разному, в зависимости от различных обстоятельств. Одним из наиболее важных, зачастую — решающим становится то, какова эмоциональная база отношения каждого из родителей к ребенку. В психологии обычно рассматриваются три варианта: эмоциональной основой может стать безусловная любовь, обусловленная любовь и непринятие ребенка.
Особенностей и механизма возникновения *безусловной любви* мы касались выше. Материнскую безусловную любовь описал Э. Фромм (любовь отца он понимал несколько иначе): «Материнская любовь... — это безусловная самоотдача во имя жизни ребенка и его потребностей... Из-за альтруистического, бескорыстного характера материнской любовь считается высшим видом любви». Переживания ребенка, которого *так* любят, «кристаллизуются и объединяются в одном переживании: я любим. Я любим, потому что прекрасен, неповторим. Я любим, потому что мать нуждается во мне... *Я любим, потому что это я*... Мне ничего не надо делать для того, чтобы быть любимым».
Ребенка любят независимо от того, красив он или некрасив, способен или неспособен, независимо от того сколько огорчений он приносит сейчас и что от него ждут в будущем. Именно такая любовь необходима ребенку, хотя (сразу же оговоримся) ее недостаточно для личностного роста, она еще не гарантирует благоприятного личностного развития.
Обусловленная любовь — любовь неистинная. Ребенка любят, и это демонстрируют ему только тогда, когда он отвечает требованиям и ожиданиям родителей. Его любят, когда он послушен, не доставляет хлопот и неприятностей, хорошо учится, выбирает тот жизненный путь, который устраивает старших членов семьи, когда его успехами можно гордиться. Чем меньше таких моментов, приносящих радость родителям, тем меньше любви достается ребенку.
Считается, что обусловленная любовь способствует развитию у детей неуверенности, тревожности, даже чувства неполноценности, снижает уровень самооценки.
Неприятие или отвержение ребенка в разных семьях выражается по-разному, может осознаваться или не осознаваться родителями. Такая наиболее неблагоприятная для ребенка ситуация возникает не только в так называемых неблагополучных семьях, где равнодушие для всех очевидно (или ребенок заброшен, предоставлен самому себе, его не контролируют и им мало интересуются, или с ним жестоко обращаются). В семьях внешне благополучных родители могут заботиться о ребенке и не осознавать, что не принимают его по какой-то причине. Причины бывают разными. Например, ждали мальчика, а родилась девочка. Мама красива и обаятельна, а ее дочь замкнута, неловка, некрасива — «гадкий утенок», постоянно раздражающий 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.
Дети чувствуют как неистинность обусловленной любви, так и непринятие со стороны родителей. А это рано или поздно сказывается на отношениях между двумя поколениями в семье. Отчуждение, замкнутость ребенка или его уход «на улицу», конфликты начинаются, как правило, с подросткового возраста. Если в юности или молодости появляется возможность уйти из родительского дома, выросшие дети, которых не принимали, ее используют, создавая свои семьи, уезжая в другой город работать или учиться, «искать счастье».
Однако особенности отношений между родителями и детьми определяются не только их эмоциональной основой — родительской любовью или ее отсутствием — но и *стилем воспитания*. Основные стили воспитания были описаны в главе 6 раздела II. Здесь отметим только, что некоторые стили семейного воспитания предполагают определенную эмоциональную базу: например, воспитание «кумира семьи» невозможно без обожания ребенка, безусловной любви к нему; гипоопека,

детская безнадзорность — без равнодушия, неприятия. Некоторые стили сочетаются с разными родительскими чувствами. Так, для авторитарных родителей может быть характерна обусловленная любовь и даже неприятие ребенка, что при сильном характере и высокой ответственности приводит к чрезмерной требовательности, давлению, жесткому тотальному контролю. Нелюбящая и не осознающая этого мать считает, что «правильное» воспитание — ее главная обязанность, долг перед обществом; она тратит много времени и сил на ребенка, высоко эти затраты оценивая. Характерны упреки в его адрес в том, что он, повзрослев, не оценит принесенных жертв. Но авторитарной может стать и любящая мать — при определенном складе характера, представлениях о том каким должен быть ребенок и что принесет ему счастье в будущей взрослой жизни, при особом жизненном опыте, приобретенном в родительской семье, и т.д.

Отношения родителей и детей зависят и от ребенка, его *личностных особенностей.* Общеизвестно, что индивидуальные особенности детей необходимо учитывать в процесс воспитания и обучения. Тем не менее и среди родителей, и среди профессиональных педагогов и психологов достаточно распространены некоторые взгляды, представляющиеся нам ошибочными.

Пожалуй, самым популярным заблуждением до сих пор остается представление о безусловной предпочтительности для развития ребенка полной семьи, какая бы неблагополучная она ни была. Считается, что все дети, воспитывающиеся без отца, не приобретают адекватной половой идентификации и ряда других необходимых качеств. Однако отсутствие отца может быть компенсировано другим факторами; главное — положительное влияние матери неполной семье отражается на развитии личности более благотворно, чем отрицательное - отца в полной семье (если отец алкоголик, психопат и т.п.). Другими словами если приходится выбирать из двух зол, то лучше хороша неполная семья, чем плохая полная. Сохранять неблагополучную семью ради ребенка бессмысленно, если негативные влияния на его развитие преобладают в ней над положительными.

Что же касается собственно индивидуализации воспитания, то столь же распространенным, как и взгляд на «безотцовщину», представлением является вера в непогрешимость каких-либо педагогических систем, в существование универсальных рецептов воспитания.

Любой педагогический прием вызывает ожидаемый эффект при определенных обстоятельствах. Воспитаник С. Макаренко, ставший директором колонии, вспоминал, как он пытался воспроизвести одну из ситуаций, блестяще созданных его учителем. В то голодное время, когда он сам был колонистом, недавно привезенный беспризорник украл из кухни большой кусок хлеба. Антон Семенович выстроил всех воспитанников в две шеренги, в середину поставил вора и заставил его доесть буханку. Подросток, давясь хлебом под осуждающими взглядами колонистов, оставшихся без ужина, испытал острое чувство вины и больше никогда не притронулся к чужому. Значительно позже, в другой колонии, этот прием должен был пробудить совесть подростка, укравшего кусок курицы. Но время было другое, коллектив и провинившийся воспитанник — другие, и прием не сработал. Воришка с аппетитом доел курицу на глазах у изумленных товарищей, глотавших слюнки; ни стыда, ни раскаяния у него не появилось.

То же самое происходит в семейном воспитании. В разных семьях одни и те же наказания и награды приводят к разным последствиям. Более того, в одной семье после разговоров, призывов, наказания или поощрения у разных детей наблюдаются различные реакции. Скажем, старший сын-подросток начал курить; провели разъяснительную беседу о вреде курения — перестал. Через пару лет начинает курить младший сын; после аналогичной беседы он заявляет родителям, что лучше прожить 30 лет так, как хочется, чем доживать до 80, не имея вредных привычек, и курит еще больше.

Не только отдельные педагогические приемы, но и общий стиль семейного воспитания должен зависеть от индивидуальных особенностей ребенка. Безусловно, есть стили воспитания, нежелательные или вредные, отрицательно влияющие на личностное развитие детей. Это, прежде всего, такие крайности, как жестокое обращение с ребенком, авторитарность при отсутствии любви; воспитание по типу «кумира семьи». В целом верно и представление о демократическом стиле воспитания как оптимальном. В то же время, если ребенок сензитивный или психастеничный и ему свойственны ранимость, склонность глубоко переживать любую оценку, если у него снижается самооценка и повышается тревожность, обращаться с ним нужно особенно осторожно, бережно. Это тот случай, когда невозможно «захвалить», и хвалить, поощрять следует как можно больше, а выражать недовольство и наказывать — как можно меньше.

Возбудимый (эпилептоидный) подросток, проявляющий агрессивность и мстительность, стремящийся к доминированию в отношениях, уважает только силу. Ему необходим авторитарный стиль воспитания или, по крайней мере, элементы жесткого давления и контроля при стиле демократическом, иначе уже с 13—14 лет он начнет диктовать «мягким» родителям свои условия, определяя уклад жизни семьи. Если ребенок с характером такого типа становится горячо любимым «кумиром», на имеющиеся у него черты наслаивается демонстративность (истероидность), что еще больше осложняет отношения в семье. Воспитание может смягчать, сглаживать или, наоборот заострять, усиливать уже появившиеся черты характера ребенка. Если родителями не учитываются его индивидуальные особенности, воспитание оказывается неадекватным. Наряду с другими неблагоприятными моментами это может привести к появлению явной акцентуации характера: он становится дисгармоничным.

При любом стиле воспитания особенности личности ребенка накладывают отпечаток на семейные отношения Эмансипация, психологическое «отдаление» от родителей начинается с подросткового возраста. Эмансипация протекает тяжело, бурно, если у ребенка выраженный гипертимный, эпилептоидный, истероидный или неустойчивый тип характера. Возможны скандалы, шантаж, побеги из дома. При астеноневротическом, психастеническом, сензитивном типе в основном сохраняется старая система отношений, подростки «не бунтуют».

Когда дети достигают юношеского возраста, их отношения с родителями обычно становятся спокойнее. Выросшие дети продолжают жить в родительской семье уж на правах взрослых, более независимых, чем раньше, членов семьи или уходят из дома. На западе принят второй вариант, порождающий специфические проблемы.

Американские психологи описывают феномен *«опустевшего гнезда».* Когда младший ребенок покидает родительский дом, родители остаются вдвоем, лишаются привычных связей и забот, вынуждены в какой-то мере пересматривать свои отношения и образ жизни. В этот период особенно трудно входить тем, кого не объединяют глубокие чувства, кто обнаруживает, что рядом — чужой человек. Но такие семьи не обязательно распадаются. Сохранение семьи часто

способствует материальная зависимость супругов друг от друга — совместное владение домом, обстановкой и т.д. Кроме того, многие американцы отмечают что после ухода детей наступает приятное время увеличения их свободы, возможностей личной жизни, освобождения от ежедневных родительских обязанностей. Отношения с детьми, поддерживаемые на расстоянии, становятся более взаимными и равными (Г. Крайг).
У нас далеко не все «гнезда» пустеют. Многие семьи включают 2—3 поколения, зачастую желая, но не имея возможности разъехаться. В юности и молодости выросшие дети нередко остаются с родителями или, пожив в общежитии, у мужа (жены), возвращаются назад. Социологи отмечают, в частности, что из сельской местности в города мигрируют в основном девушки, но значительная часть из них там не приживается и их родительские семьи через несколько лет увеличиваются: снова появляется дочь, обычно — со своим ребенком.
Отношения родителей и взрослых детей, живущих под одной крышей, как правило, сложнее, чем на расстоянии. У молодежи вырабатываются свой образ жизни, привычки, родители уже не могут кардинально повлиять на этот процесс, не могут продолжать воспитывать. Обе стороны уже совершенно равноправны и должны приспосабливаться друг к другу, к меняющимся обстоятельствам жизни. Особенно сложными становятся отношения, когда взрослый ребенок приводит в родительский дом жену (мужа), когда старшее поколение в семье становится дедушкой и бабушкой.
Что порождает трудности, а часто — и *конфликты!* Г. Навайтис, консультирующий молодые пары при загсе, отмечает, что общий быт и материальная помощь дают повод родителям вмешиваться во взаимоотношения в только что созданной семье. А такое вмешательство далеко не всегда приемлемо: только 14% будущих молодоженов стремятся жить так, как родители, 52% собираются частично перенять их образ жизни, остальные хотят жить совершенно по-другому. К конфликтам приводит и инфантильность молодежи, осознание своих новых «взрослых» прав и нежелание брать на себя ответственность, принимать новые обязанности.
Осложнение отношений, неумение их перестроить, вместе решать возникающие проблемы не всегда приводят к открытым конфликтам. Иногда семья втягивается в своеобразные *«игры».* Например, мать изображает из себя жертву и молча, но выразительно страдает, а невестке, нарушившей семейный уклад, отводится роль тирана. Или взрослаая дочь оказывается вдруг беспомощной и больной, и распадающаяся семья (ее немолодые родители) сплачиваются, приобретая общие цели, заботы*. Эти роли и характер взаимодействия обычно не осознаются.

*Подобные «игры» подробно описаны Э. Берном.

Психологическое отдаление взрослых детей от родителей — естественное, закономерное явление, без которого невозможно достижение самостоятельности, построение собственной жизни младшим поколением. Идеальный случай — когда система старых отношений вовремя перестраивается, не возникает ни серьезных конфликтов, ни «игр», родители «отпускают» от себя детей, не теряя взаимно теплых чувств. Но существует и еще один вариант: сохранение тесных детско-родительских отношений, эмоциональной зависимости. Рассмотрим его на двух примерах.
(1) Наверное, всем известны так называемые *симбиотические отношения,* развивающиеся в семьях, где мать одна воспитывает ребенка или, имея мужа, не удовлетворена браком и всю свою нерастраченную любовь обрушивает на сына (дочь). Иногда просто ребенок поздний, единственный и долгожданный. Когда он маленький, это выглядит примерно так:

«...Колька вернулся молчаливый: получил двойку по письму. Вид был жалкий. У Марьяны захолонуло сердце от любви и тревоги...
Марьяна потрогала у Кольки желёзки. Как бобы. Все время увеличены. А именно отсюда и начинается белокровие.
В детстве Марьяна лежала в больнице с гепатитом, насмотрелась на детей с желёзками. Они вспухали, как теннисные мячики. Желёзки росли, а дети усыхали. Как долго они умирали, как рано взрослели.
У Марьяны мерзла кожа на голове, волосы вставали дыбом. Хоть и знала — все в порядке: Кольку осматривали лучшие врачи. И все равно волосы дыбом. Сегодня в порядке. А завтра...
Колька переодевался в домашнюю одежду и усаживался за стол. Он вдохновенно жевал и глотал, а Марьяна сидела напротив и смотрела, как он жует и глотает, и буквально физически ощущала, как с каждым глотком крепнут силы, формируюся эритроциты и свежая кровь бежит по чистым детским сосудам в ее душе расцветали розы.
После еды — прогулка. Легкие должны обогащаться кислородом и сжечь все ненужное.
Колька мог бы гулять один. Детская площадка видна из окна. Но ведь несчастья случаются в секунды. Дети жестоки, как зверята. Суют друг другу палки в глаза. Столько опасностей подстерегает маленького человека. Маньяки ходят, уводят детей, а потом объявление по телевизору: пропал мальчик, шапочка в полоску, синяя курточка.
Марьяна одевается и идет с Колькой гулять.
Он носится туда-сюда, как пылинка в солнечном луче.
Взбегает на деревянную горку и бесстрашно съезжает на прямых ногах. Сейчас споткнется и сломает ключицу.
- Ко-оля! — душераздирающе кричит Марьяна».

В этом отрывке из рассказа В. Токаревой хорошо видна основа складывающихся симбиотических отношений: не только безусловная любовь матери к ребенку, но и полная сосредоточенность на нем (ребенок — главный смысл жизни), гиперопека, стремление «жить за ребенка». Когда дети взрослеют, отношения не меняются. Мама все определяет, диктует, предупреждает об опасностях, ведет за собой уже большого, но пассивного ребенка, привыкшего к опеке. Н.В. Самоукина приводит такой случай:

«Сидим с младшей дочерью в кафе. За нашим столиком — молодой человек лет 20. При беглом взгляде на него у меня возникает ощущение странной болезненности в его позе и поведении: пассивность, равнодушие к окружающим, безвольность, туманный взгляд, какая-то опустошенная податливость. «Неужели он пришел сюда не со своей девушкой, а с мамой?» — поразилась я своей мысли. И действительно, через несколько минут к. столику подошла энергичная женщина средних лет с холодным и жестким лицом, неся поднос с едой. Они молчаливо поели и двинулись к выходу. Мать впереди, с сумками, пробивая дорогу в заполненном людьми кафе, сын — за ней, трусливо прячась за ее спиной».

Анализируя отношения такого типа, Н.В. Самоукина отмечает, что сильный ребенок, повзрослев, может бороться за свою самостоятельность и уйти, слабый же останется старым холостяком или старой девой — увести от матери его может только очень сильный, доминантный партнер, готовый ее заменить. Для матери разрыв симбиотических отношений трагичен; возвращение ребенка от супруга, недостаточно заботившегося о нем и контролировавшего его, — счастье. Обычно мать боится одиночества и старости и осознанно или неосознанно все больше привязывает сына (дочь) к себе. Не выстроив свою собственную личную жизнь, она как бы «паразитирует» на жизни ребенка. Дети у таких матерей, хотя и теряют многое, имеют определенные преимущества, их устраивающие, — они идут по более легкому, проложенному другим жизненному пути.
(2) Симбиотические отношения с детьми возникают родителей естественно, спонтанно. Но эмоциональная зависимость от ребенка (опять же за редким исключением матери) может появиться и ввиду определенных драматических обстоятельств: он стал инвалидом, алкоголикол наркоманом и т.п.

Талантливая женщина, известный литератор, пережила 6 лет на протяжении которых ее сын принимал наркотики. Широкое признание, поклонники, красивый дом, даже любимое дело - все стало незначимым, отошло на второй план. А на первом было «Я видела, что он мучается», «Года три я боролась», «Я была несчастлива все это время — мне было очень плохо и одиноко «У меня уже нет места в сердце, где не было бы раны»*.

Прянчик К. Зона рая / МК. 1999. 23 апр.

Любовь к сыну, боль за него, проживание его жизни определяли все — отношение к невестке, активно достававшей и использовавшей наркотические вещества («У нас конечно, были не очень хорошие отношения... Но я ее любила за то, что мой сын ее любил»), отношение к другим людям («Были друзья, которые оставались тактичны понимая, что это мой сын и я его люблю. А были те, кто вел себя отвратительно. С ними я рвала. Считала, что осуждать моего бедного, заблудившегося ребенка — это добавлять мне боли»).
Такая эмоциональная зависимость от ребенка, особенно взрослого, не всегда взаимна. Тем ярче высвечивается жертвенность материнского отношения, готовность отдать «жизнь за жизнь».

§ 3. Зрелость и психологический возраст

Развитие человека в зрелости тесно связано с динамикой его психологического возраста.
Выделяют три взаимосвязанных, но не совпадающих друг с другом возраста: хронологический (паспортный), физический (или биологический) и психологический. Общеизвестно, что физический возраст человека нередко сильно отличается от паспортного. Например, в 40 лет может выглядеть и, главное, иметь состояние всех систем организма как у молодого человека, а можно обнаруживать все признаки старения, увядания.
Психологический возраст характеризует то, каким человек себя чувствует и осознает. Он во многом влияет на физический возраст, хотя тоже далеко не всегда и во всем с ним совпадает.
Выше (глава 5 раздела I) мы обращали внимание на то, что границы возрастных периодов относительны. Б. Г. Ананьев полагал, что чем более поздним является возрастной период, тем менее определенными становятся его начало и конец. С возрастом увеличивается индивидуальный разброс. В детстве и отрочестве имеет место сходность для разных детей условий жизни:„в семье, детском саду, школе. После окончания школы развитие в гораздо большей степени определяется индивидуальным жизненным путем.
Психологический возраст — это *возрастная идентификация,* которая может быть разной степени осознанности. Человек, относя себя к определенному возрасту (чувствуя или осознавая себя молодым, зрелым или старым), ориентируется не столько на возрастные рамки, сколько на содержание периода — специфическую для него область социальных отношений, образ жизни (характер деятельности, интересов, жизненный ритм и др.), приобретаемые личностные новообразования.
Психологический возраст, возрастная идентификация — это аспект самосознания, связанный с представлениями о времени. Восприятие времени, формирование представлений о возрасте, пусть вначале и неадекватных, невозможно без включения памяти в структуру личности. Напомним, что до 3 лет ребенок живет «настоящей минутой», эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Память и воображение становятся важнейшим моментом в развитии личности начиная с дошкольного возраста. С 3—4 лет появляются первые детские воспоминания. Становление сложных форм воображения приходится тоже на это время. Ребенок приобретает, помимо настоящего, прошлое и будущее, т.е. целостную *временную перспективу.*
Временная перспектива, по Курту Левину, представляет собой включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента. Психологическое прошлое и будущее оказываются частями психологического поля в настоящем, влияя на поведение человека.
Временная перспектива с возрастом расширяется, На рис. III.1. показано жизненное пространство маленького ребенка (а) и ребенка более старшего возраста (б). Возрастное развитие в детстве дает большую дифференцированность пространства по

трем параметрам: диапазону временной перспективы, а также по числу областей жизненного мира и разграничению реального и идеального.
В зрелости изменения временной перспективы связаны с разным ощущением течения времени, которое может субъективно ускоряться и замедляться, сжиматься и ратягиваться, переживаться как непрерывное и прерывистое «разорванное» на отдельные отрезки.

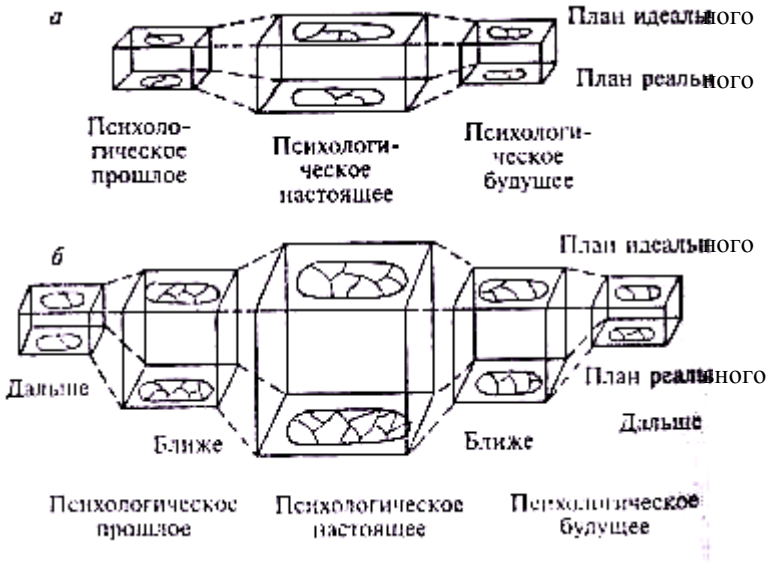


Рис. 111. 1. Дифференциация жизненного пространства на разных этапах онтогенеза

С возрастом меняется ценность времени, оказывается все более значимым «личное время» благодаря развитию самосознания, осознанию конечности своего существования и необходимости реализовать свои возможности на протяжении не такой уж длительной жизни. Психологическое время наполнено событиями, будущими целями мотивами развернутой в настоящем деятельности. Время, вместившее в себя много впечатлений, достижений, событий и т.п., воспринимается как быстро протекающее затем, став психологическим прошлым, кажется продолжительным. И наоборот, малая заполненность времени приводит к замедлению его скорости в настоящем и краткости в прошлом. Важно и то, как связаны события в жизненном пространстве человека, имеют ли они уже реализованные, или потенциальные связи, или связи актуальные, соединяющие психологическое прошлое, настоящее и будущее. Здесь, разумеется, существуют разнообразные индивидуальные варианты.
Психологический возраст непосредственно зависит от сложившейся у человека временной перспективы, вне ее он не существует. Когда прошедшее время не воспринимается как насыщенное, психологическое прошлое невелико по своему объему, а психологическое будущее видится гораздо более протяженным (жизненно важные цели еще только предстоит достигнуть и «вся жизнь впереди»), психологический возраст будет соответствовать более раннему возрастному этапу. Когда психологическое прошлое значительно, богато событиями, а психологическое будущее туманно и не слишком продолжительно, появится идентификация с более поздним возрастным периодом. Таким образом, модель К. Левина, представленная на рис. III. 1, может сжиматься с одной стороны и растягиваться с другой. Помимо индивидуальных особенностей, эти деформации вызываются прежде всего общими возрастными тенденциями. Как отмечалось выше, последние тем значимее, чем меньше возраст.
В дошкольном и следующем за ним младшем школьном возрасте психологическое прошлое и отдаленное будущее еще очень мало. Видимо, благодаря этому психологический возраст в детстве адекватен. Свой возраст для детей с неразвитой личностной рефлексией — такая же существенная, но внешняя характеристика, как рост, цвет волос и глаз, с которых они обычно начинают описывать себя.
Подросток ориентируется на молодежную субкультуру, претендует на равноправие с родителями, хотя экономически зависит от них и имеет социальный статус школьника; даже физически не соответствует тому возрасту, на который претендует. Возникновение чувства взрослости и тенденции к взрослости обусловливают в этот период резкое повышение психологического возраста.
Юность отличает устремленность в будущее, более содержательная и реалистичная, чем в отрочестве. В ранней юности, в 16—17 лет, создаются первые серьезные жизненные планы, временная перспектива по-новому осознается и становится важным фактором личностного развития. Время воспринимается юношей противоречиво. Он чувствует себя то очень юным, даже маленьким, то старым все испытавшим. Обостренное чувство необратимости времени сочетается с ощущением, что время остановилось.
В молодости, обладающей большой субъективной притягательностью, вероятность соответствия психологического возраста хронологическому весьма велика. В то же время возрастная идентификация может зависеть от социального положения, достижения «стандартных» жизненных целей успел ли вовремя получить образование, жениться и т.д. Если социально значимая цель не достигнута, психологический возраст может отставать от хронологического.
В зрелости психологический возраст в гораздо большей степени зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации. В то же время дальнейшее развитие личности во многом определяется, как было отмечено, динамикой психологического возраста.

В зрелости возможны все три варианта соотношение психологического возраста с хронологическим: адекватность, отставание и опережение. Однако следует иметь виду, что содержание каждого из этих понятий применительно к зрелости сильно отличается от их содержания в предыдущих возрастах. На более ранних этапах развития адекватность, и отставание, и опережение увязываются с «пере-живанием и из-живанием» (А.В. Толстых) данно возраста, т.е. с полнотой решения конкретных конечных для него задач. Не говоря уже о более ранних возрастах, задачи и юности (личностное и профессиональное самоопределение), и молодости (овладение выбранной профессией, создание семьи) — конечны. Здесь отставание всего негативно, это задержка в развитии, а опережение, за редким исключением (дети — «маленькие старички»), благотворно сказывается на развитии личности. В зрелости же ситуация более сложная и неоднозначная. Это связано как с обшей спецификой возраста, в пределах которого с определенного момента начинается биологическое старение, так и с резким повышением значимости индивидуально-личностных особенностей.
Опережение психологическим возрастом хронологического в зрелости обычно означает *преждевременное старение.* Чаще всего это связано с конечностью поставленных и реализованных жизненных целей, что отбирает дальние перспективы. Обратимся к роману Л.Н. Толстого «Война и мир».

«На краю дороги стоял дуб... Это был огромный, в два обхвата дуб, с обломанными, давно видно, суками и с обломанною корой, заросшею старыми болячками... Он старым, сердитым и презрительным уродом стоял между улыбающимися березами. Только он один не хотел подчиняться обаянию и не хотел видеть ни весны, ни солнца. «Весна, и любовь, и счастие! — как будто говорил этот дуб. — И как не надоест вам все один и тот же глупый и бессмысленный обман. Все одно и то же, и все обман! Нет ни весны, ни солнца, ни счастья...»
Князь Андрей несколько раз оглянулся на этот дуб, проезжая по лесу, как будто он чего-то ждал от него. Цветы и трава были под дубом, но он все так же, хмурясь, неподвижно, уродливо и упорно, стоял посреди их.
«Да, он прав, тысячу раз прав этот дуб, — думал князь Андрей, — пускай другие, молодые, вновь поддаются на этот обман, а мы знаем жизнь, — наша жизнь кончена!» Целый новый ряд мыслей, безнадежных, но грустно-приятных в связи с этим дубом возник в душе князя Андрея. Во время этого путешествия он как будто вновь обдумал всю свою жизнь и пришел к тому же прежнему, успокоительному и безнадежному, заключению, что ему начинать ничего было не надо, что он должен доживать свою жизнь, не делая зла, не тревожась и ничего не желая».

В этом отрывке необыкновенно точно показано не только душевное состояние князя Андрея Болконского, но и феномен идентификации: герой в свои 30 лет отождествляет себя со старым дубом, много испытавшим и не имеющим сил на новый расцвет. Это именно возрастная идентификация, связанная с оценкой пройденного жизненного пути (большое по объему психологическое прошлое) и отсутствием значимых перспектив (небольшое психологическое будущее). Психологический возраст здесь намного больше хронологического.
Преждевременное старение нередко бывает связано с несчастьем — утратой близкого человека, тяжелой болезнью, природной или социальной катастрофой (включая землетрясения и войны) и т.д. В романе «Война и мир» показано резкое и необратимое старение матери после гибели сына:

«Графиня лежала на кресле, странно-неловко вытягиваясь, и билась головой об стену. Соня и девушки держали ее за руки.
- Наташу! Наташу!.. — кричала графиня. — Неправда, неправда... Он лжет... Наташу! — кричала она, отталкивая от себя окружающих. — Подите прочь все, неправда! Убили!., ха-ха-ха!.. неправда!
Наташа стала коленом на кресло, нагнулась над матерью, обняла ее, с неожиданной силой подняла, повернула к себе ее лицо и прижалась к ней...
Графиня сжала руку дочери, закрыла глаза и затихла на мгновение. Вдруг она с непривычной быстротой поднялась, бессмысленно оглянулась и, увидав Наташу, стала из всех сил сжимать ее голову. Потом она повернула к себе ее морщившееся от боли лицо и долго вглядывалась в него.
— Наташа, ты меня любишь, — сказала она тихим, доверчивым шепотом. — Наташа, ты не обманешь меня? Ты мне скажешь всю правду?..
И опять в бессильной борьбе с действительностью мать, отказываясь верить в то, что она могла жить, когда был убит цветущий жизнью ее любимый мальчик, спасалась от действительности в мире безумия.
...Три недели Наташа безвыходно жила при матери, спала на кресле в ее комнате, поила, кормила ее и не переставая говорила с ней, — говорила, потому что один нежный, ласкающий голос ее успокаивал графиню.
Душевная рана матери не могла залечиться. Смерть Пети оторвала половину ее жизни. Через месяц после известия о смерти Пети, заставшего ее свежею и бодрою пятидесятилетнею женщиной, она вышла из своей комнаты полумертвою и не принимающею участия в жизни — старухой».

Любовь, творческие достижения, у некоторых людей - успехи близкого человека или даже подъем по карьерной лестнице могут привести к движению в обратном направлении — в сторону психологической молодости. Литературной иллюстрацией этого феномена может служить снижение психологического возраста того же Андрея Болконского, начавшееся после встречи с Наташей, обретения любви.
Отставание психологического возраста от хронологического может иметь в зрелости различный характер.

Известен тип «вечного юноши», который не может и не хочет взрослеть. Например, сильное и длительное отставание психологического возраста может иметь место в случае описанных выше симбиотических отношений между матерью и единственным ребенком. Став взрослым, он остается пассивным, беспомощным и требующим постоянной заботы от близкого человека — матери или жены (мужа), если рискнет завести свою семью.
Зрелые по паспортному возрасту люди с выраженными чертами инфантильности наиболее полно и интересно описаны К. Юнгом: «Очень часто встречающиеся невротические расстройства зрелого возраста имеют нечто общее: они пытаются перенести психологию фазы молодости через порог зрелого возраста. Кто не знает тех трогательных пожилых господ, погрязших в беспросветном мещанстве, которые все снова и снова вытаскивают на свет божий давно уже забытые студенческие годы и, только возвращаясь в прошлое, к своему героическому гомеровскому времени, способны разжечь пламя жизни? Однако у них, как правило, есть преимущество, которое нельзя недооценивать, — они не невротики, а большей частью всего лишь скучные и стереотипные люди.
Невротиком скорее является тот, кому никогда не удавалось осуществить в настоящем то, чего бы ему хотелось, и кто поэтому не может радоваться прошлому. Так же, как раньше, он не сумел отделаться от детства, так и теперь он не в состоянии избавиться от фазы молодости. Наверное, он не может найти себя в мрачных мыслях старения и поэтому напряженно смотрит назад, поскольку смотреть вперед для него невыносимо...»
В таких случаях отставание психологического возраста приводит к реализации инфантильных установок личности, а ориентация на давно сложившиеся стереотипы, искусственное продлевание стиля жизни, свойственное предыдущему возрастному периоду, приобретает функции защитного механизма.
Совсем иным является характер ощущения себя более молодым у людей деятельных, творческих. Здесь сохранение *чувства молодости* связано с реальной продуктивной работой в настоящем и значительными планами на будущее.
Если человек «отдается делу, которому он себя посвятил» (В. Франкл), то его работа не связана с конечными целями; соответственно, психологическое прошлое, как бы велико оно ни было, всегда меньше психологического будущего. При творческом отношении к своему делу перед человеком постоянно открываются новые перспективы, ведь процесс творчества бесконечен.
В этом втором случае «отставание» психологического возраста от паспортного, по сути, не является отставанием: сохранение черт молодости (протяженной перспективы, постоянного повышения продуктивности) отнюдь не отрицает адекватности психологического возраста главной задаче зрелости — наиболее полной реализации себя, наиболее полной продуктивности своей жизни. Напротив, она выполняется при этом гораздо более успешно. Есть все основания говорить в данном случае о более высоком, чем при просто адекватном психологическом возрасте, уровне зрелости.

§ 4. Основные линии онтогенеза

Содержание жизни в зрелости, как и в молодости, определяется направленностью личности.
При ***гедонистической направленности*** человек фактически не достигает зрелости, он вступает в этот возраст только хронологически. Его личностное развитие, как и ранее, не осуществляется, главные стороны жизни остаются не-представленными. Соответственно, он не исполняет своего человеческого предназначения. Вспомним основное содержание жизни Ильи Ильича Обломова в те его годы, которые соответствовали периоду зрелости.

В лице молодой хозяйки снятой им квартиры он встретил любящего и преданного человека, стремящегося создать ему все условия для беспечной жизни.
«Он сближался с Агафьей Матвеевной — как будто подвигался к огню, от которого становится все теплее и теплее, но которого любить нельзя... Ему не было скучно, если утро проходило и он не видал ее; после обеда, вместо того, чтоб остаться с ней, он часто уходил соснуть часа на два; но он знал, что лишь только он проснется, чай ему готов, и даже в ту самую минуту, как проснется.
И главное, все это делалось покойно: не было у него ни опухоли у сердца, ни разу он не волновался тревогой о том, увидит ли он хозяйку или нет, что она подумает, что сказать ей... — ничего, ничего.
Никаких понуканий, никаких требований не предъявляет Агафья Матвеевна. И у него не рождается никаких самолюбивых желаний, позывов, стремлений на подвиги, мучительных терзаний о том, что уходит время, что гибнут его силы, что ничего не сделал он, ни зла, ни добра, что празден он и не живет, а прозябает.
Его как будто невидимая рука посадила, как драгоценное растение, в тень от жара, под кров от дождя и ухаживает за ним, лелеет».
«Илья Ильич жил как будто в золотой рамке жизни, в которой, точно в диораме, только менялись обычные фазисы дня и ночи и времен года; других перемен, особенно крупных случайностей... не бывало.
...Обломов был полным и естественным отражением и выражением того покоя, довольства и безмятежной тишины. Вглядываясь, вдумываясь в свой быт и все более и более обживаясь в нем, он наконец решил, что ему некуда больше идти, нечего искать, что идеал его жизни осуществился, хотя без поэзии, без тех лучей, которыми некогда воображение рисовало ему барское, широкое и беспечное течение жизни в родной деревне, среди крестьян, дворни.
Он смотрел на настоящий свой быт как продолжение того же обломовского существования... И здесь, как в Обломовке, ему удавалось дешево отделываться от жизни, выторговать у ней и застраховать себе невозмутимый покой...
А если еще закипит у него воображение, восстанут забытые воспоминания, неисполненные мечты, если в совести зашевелятся упреки за прожитую так, а не иначе жизнь — он спит неспокойно, просыпается, вскакивает с постели, иногда плачет холодными слезами безнадежности...

Потом он взглянет на окружающее его, вкусит временных благ и успокоится... решит, что жизнь его не только сложилась, но и создана, даже предназначена была так просто, немудрено, чтоб выразить возможность идеально покойной стороны человеческого бытия...

С летами волнения и раскаяние являлись реже, и он тихо и постепенно укладывался в простой и широкий гроб остального своего существования, сделанный собственными руками, как старцы пустынные, которые, отворотясь от жизни, копают себе могилу».

Не забудем, что речь идет о гончаровском Обломове, «честном», «благородном», «чистом». В большинстве же случаев гедонистическая направленность личности ведет, как отмечалось, к отсутствию каких бы то ни было моральных устоев, к алкоголизации и мелкому криминалу, нередко к наркомании, т.е. к полной деградации. В итоге очень часто лица с данной направленностью и физически уходят из жизни в возрасте, соответствующем зрелости, не доживая до хронологической старости. Впрочем, и при том наилучшем из вариантов, каким предстает Обломов, жизнь обычно обрывается рано. Вспомним, как она закончилась у Ильи Ильича, когда ему было, судя по хронологии романа И.А. Гончарова, около 40 лет:

«Илья Ильич кушал аппетитно и много, как в Обломовке, ходил и работал лениво и мало, как в Обломовке. Он, несмотря на нарастающие лета, беспечно пил вино, смородиновую водку и еще беспечнее и подолгу спал после обеда.

Вдруг все это переменилось.

Однажды, после дневного отдыха и дремоты, он хотел встать с дивана — и не мог, хотел выговорить слово — и язык не повиновался ему. Он в испуге махал только рукой, призывая к себе на помощь...

Илью Ильича привели в чувство, пустили кровь и потом объявили, что это был апоплексический удар* и что ему надо повести другой образ жизни.

* Кровоизлияние в мозг.

Водка, пиво и вино, кофе, с немногими и редкими исключениями, потом все жирное, мясное, пряное было ему запрещено, а вместо этого предписано ежедневное движение и умеренный сон только ночью.

Без ока Агафьи Матвеевны ничего бы этого не состоялось, но она умела ввести эту систему тем, что подчинила ей весь дом и то хитростью, то лаской отвлекала Обломова от соблазнительных покушений на вино, на послеобеденную дремоту, на жирные кулебяки».

«Как зорко ни сторожило каждое мгновение его жизни любящее око жены, но вечный покой, вечная тишина и ленивое переползанье изо дня в день тихо остановили машину жизни...

Никто не видал последних его минут, не слыхал предсмертного стона. Апоплексический удар повторился еще раз, спустя год, и опять миновал благополучно: только Илья Ильич стал бледен, слаб, мало ел, мало стал выходить в садик и становился все молчаливее и задумчивее, иногда даже плакал. Он предчувствовал близкую смерть и боялся ее.

Несколько раз делалось ему дурно и проходило. Однажды утром Агафья Матвеевна принесла было ему, по обыкновению, кофе и — застала его так же кротко покоящимся на одре смерти, как на ложе сна...»

При ***эгоистической направленности личности,*** как было показано в предыдущих главах, и профессия, и зачастую семейные отношения определяются каким-либо эгоистическим мотивом.

Несмотря на то что при данной направленности человек, как правило, осуществляет не собственно профессиональную деятельность, а профессиональные действия, опосредствующие достижение доминирующего эгоистического мотива, здесь мы, в отличие от гедонистической направленности личности, можем говорить о профессиональной продуктивности. Разумеется, речь идет о вариантах, когда основным средством достижения мотива является та или иная профессия, а не криминальные действия.

Связывая с освоением какой-либо профессии материальный достаток, продвижение по карьерной лестнице, возможность выделиться, быть первым и т.д., человек должен добиться определенного профессионального мастерства. Прежде всего это относится к престижной мотивации. Выше мы отмечали, что мотив первенства нередко заставляет работать на пределе сил, определяет стремление делать свое дело быстрее и лучше других. При наличии соответствующих способностей этим, естественно, достигается высокая продуктивность.

Овладение профессией, высокое мастерство и продуктивность приводят к важному для личностного развития чувству профессиональной компетентности. В то же время при доминировании эгоистических мотивов (и, соответственно, отсутствии общей ориентации на духовно-нравственные ценности, т.е. твердых моральных устоев) достижение доминирующего мотива может быть опосредствовано не только овладением профессией, но и различными действиями, несовместимыми с моралью (интриги и т.п.), в том числе криминальными. Напомним также, что эгоистические мотивы, включая и престижную мотивацию, не дают возможности проявиться творческому потенциалу.

Наличие при эгоистической направленности личности профессиональной продуктивности позволяет рассмотреть здесь и вопрос «акмэ», представленности либо отсутствия пика наибольших профессиональных успехов. В условиях сложного и трудного жизненного мира, в котором как внутренний, так и внешний его аспекты контролируются принципом реальности, человек обычно ставит конечные цели. Как отмечалось выше, сам доминирующий эгоистический мотив определяется по оптимальному соотношению параметров значимость — достижимость. Активность индивида (и, соответственно, его профессиональная продуктивность) в связи с этим возрастают при приближении к намеченной жизненной цели и идут на убыль по ее достижении. Например, если доминирует мотив карьеры, то, достигнув намеченного рубежа и освоив его,

человек основное внимание начинает уделять сохранению своего положения. Его профессиональная продуктивность при этом снижается. Таким образом, эгоистическая направленность личности предполагает наличие «акмэ», пика профессиональной продуктивности.
Иначе может обстоять дело тогда, когда доминирующий эгоистический мотив приобретает гипертрофированную в сравнении с другими мотивами значимость. Это случаи атавистического «опрощения» жизненного мира, при котором конечная цель определяется только трудностью его внешнего аспекта, внутренние ограничения отсутствуют, а деятельность характеризуется «истовостью» (Ф.Е. Василюк). Если при этом основным средством реализации мотива все же остается профессиональная продуктивность (например, при престижной мотивации), то выраженное «акмэ» может отсутствовать. Индивид будет проявлять максимум активности до тех пор, пока внешние препятствия не станут непреодолимыми.
Для семейных отношений при данной направленности личности также характерна определяющая роль эгоистических мотивов. Героя романа Ч. Диккенса «Домби и сын» в семейной жизни интересует только появление наследника его дела. Когда сын, наконец, родился, он радуется появлению именно наследника как фактора, способствующего процветанию его фирмы:

«— Миссис Домби, — сказал мистер Домби, — фирма снова будет не только по названию, но и фактически Домби и Сын. Дом-би и Сын!
Эти слова подействовали столь умиротворяюще, что он присовокупил ласкательный эпитет к имени миссис Домби (впрочем, не без колебаний, ибо не имел привычки к такой форме общения) и сказал: «Миссис Домби, моя... моя милая»...
...Они были женаты десять лет, и вплоть до сегодняшнего дня, когда мистер Домби, позвякивая массивной золотой цепочкой от часов, сидел в большом кресле у кровати, у них не было потомства... о котором стоило бы говорить, никого, кто был бы достоин упоминания. Лет шесть назад у них родилась дочь, и вот сейчас девочка, незаметно пробравшаяся в спальню, робко жалась в углу, откуда ей видно было лицо матери. Но что такое девочка для Домби и Сына? В капитале, коим являлось название и честь фирмы, этот ребенок был фальшивой монетой, которую нельзя вложить в дело...»

Домби «был по-своему опечален» сообщением врачей о том, что его жена после родов может заболеть:

«...Он чувствовал, что если жена заболеет и зачахнет, он будет очень огорчен и обнаружит среди своего столового серебра, мебели и прочих домашних вещей отсутствие некоего предмета, которым весьма стоило обладать и потеря коего не может не вызвать искреннего сожаления. Однако это было бы, разумеется, холодное, деловое, приличествующее джентльмену, сдержанное сожаление».

Смерть жены была воспринята им сквозь призму своего доминирующего эгоистического мотива:

«...Это было сознание потери, понесенной скорее ребенком, чем им самим, пробудившее в нем вместе с грустью чуть ли не досаду. Было унизительно и тяжело думать, что из-за пустяка жизни и развитию, на которые он возлагал такие надежды, с самого же начала грозит опасность, что Домби и Сын может пошатнуться из-за какой-то кормилицы».

Конечно, чисто прагматические отношения в семье даже у лиц с эгоистической направленностью встречаются далеко не всегда. Однако доминирование у них эгоистических мотивов обычно накладывает на эти отношения отпечаток: члены семьи во многом становятся лишь носителями определенных функций. Сущностные отношения вообще и в семье в частности для лиц с данной направленностью личности нехарактерны.
При *духовно-нравственной и сущностной направленности личности* человек, как мы ранее отмечали, стремится к сущностности всех сторон своей жизни. Но даже при сущностной направленности (генерализованном мотиве сущностного единения с миром), отдельные, иногда значимые, стороны жизни могут иметь несущностный характер. Тем не менее в сущностном мире основное содержание жизни определяется именно сущностными связями, вследствие чего происходит генерализация отношения к жизни и сложность жизненного мира, как и трудность, не является значимой. Даже отдельные важные нереализованные стороны жизни не влияют на характер отношения к жизни в целом.
По-другому обстоит дело при духовно-нравственной направленности личности. Несмотря на общую ориентацию на духовно-нравственные ценности, несущностный характер либо нереализованность некоторых сторон жизни приводит здесь к значимости сложности внутреннего мира. В результате отношение к жизни характеризуется противоречивостью, в нем нет целостности. Напомним, что общая ориентация на духовно-нравственные ценности определяется большой ролью в содержании жизни сущностных связей. Она еще недостаточна для сущностного отношения к жизни в целом, но уже приводит к появлению принципа ценности, доминированию духовно-нравственных мотивов.
Наиболее важными, главными сторонами жизни обычно выступают при этом профессиональная деятельность и (или) семейные отношения. Главной стороной жизни могут быть также увлечения — любимые занятия, не связанные с профессией (см. табл. 1.3). Иногда чрезвычайно важную, определяющую роль играет любовь к родине, сочетающаяся с любовью к природе (С.А. Есенин, М.М. Пришвин). Если эта сторона жизни есть у человека, она очень важна для него независимо от того, связана она или нет с его профессией. В то же время любовь к родине и природе часто оказывает влияние на профессиональное творчество литераторов, музыкантов, художников и т.д. Помимо Есенина и Пришвина, можно назвать П.И. Чайковского, В.Д. Поленова, И.И. Левитана, К.Г. Паустовского, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева, П.П. Бажова и многих других.

Очень благоприятным сочетанием, нередко определяющим сущностность жизненного мира в целом, являются любовь к своему делу и отношения любви в семье. От разных людей можно услышать очень близкие, практически совпадающие слова, оценивающие значение для них этих сторон жизни: «Я счастлив, потому что каждый день с радостью иду на работу. И я счастлив, потому что каждый день с радостью возвращаюсь домой».

Мы отмечали, что независимо от того, находит или не находит человек в своей профессии призвание, единственное свое «предназначение», ее выбор при духовно-нравственной и сущностной направленности личности определяется интересом к ней. В связи с этим создаются предпосылки к развитию сущностного мотива, любви к своему делу и проявлению творчества, раскрытию своего творческого потенциала.

Любовь к своему делу, обусловливая творческое отношение к профессии, определяет и малую вероятность «акмэ», ограничения наибольшей профессиональной продуктивности узким периодом. Исключение составляют профессии, в которых, как указывалось выше, пик продуктивности обусловлен самим их характером. В остальных же случаях связанные с любовью к своему делу рост профессионального мастерства и, главное, творческое к нему отношение восполняют возможное общее снижение с возрастом уровня отдельных функций.

В сущностных отношениях все психические процессы функционируют в особом режиме, на максимально возможном для данного человека уровне. Непреходящесть сущностной мотивации, беспредельность связанного с ней процесса творчества определяют возможность постоянного роста профессиональной продуктивности. В этом принципиальное отличие профессиональной продуктивности при рассматриваемых видах направленности личности от того, что мы имеем в случае эгоистической направленности. Там профессиональная продуктивность обычно связана с достижением тех или иных конечных целей, после чего активность индивида идет на убыль.

При духовно-нравственной и сущностной направленности личности в профессиональной продуктивности иногда тоже может наступить временный или постоянный спад. Но это связано здесь не с внутренними, мотивационными факторами, а с какими-либо внешними неблагоприятными обстоятельствами (тяжелой болезнью, психической травмой и т.п.). В то же время широкий круг сущностных связей с миром обычно позволяет человеку преодолеть эти обстоятельства, найти новые возможности для продуктивной профессиональной деятельности, продолжать жить насыщенной духовными интересами жизнью. Приведем отрывок из интервью с известным летчиком-космонавтом, первым человеком Земли, совершившим выход в открытый космос, А.А. Леоновым*.

*МК. 2000. 29 мая.

«— В отставку меня отправили в 90-м году, в возрасте 55 лет. Считаю, это было незаслуженное увольнение, я мог бы плодотворно служить и заниматься тем делом, которое люблю и в котором имею большой опыт... Уйдя в отставку, я получил предложение поработать в структуре «Альфа-групп» и был избран президентом специализированного инвестиционного фонда «Альфа-капитал».

— Взяли свадебным генералом?

— Я тоже так вначале подумал, но оказалось, что людям был нужен мой опыт руководителя, — до этого долгое время работал в структуре ВПК, был связан со многими предприятиями «оборонки». Сейчас меня повысили в должности, я являюсь вице-президентом «Альфа-банка».

...Много занимаюсь живописью. Все картины, которые вы видите на стенах, — это мои чувства, мои настроения. Стараюсь больше времени отдавать семье — жене, детям, внукам. Я их всех очень люблю...»

Семейные отношения при рассматриваемых видах направленности личности складываются по-разному, в зависимости от того, создалась ли семья на основе любви (взаимного сущностного чувства) либо преходящей влюбленности. Приведенные в предыдущей главе примеры семейных отношений Н.Н. Миклухо-Маклая и Джузеппе Гарибальди иллюстрируют непреходящесть сущностного единения супругов. И в том и в другом случае любовь была для обоих супругов «навсегда». Для Н.Н. Миклухо-Маклая и Аниты Гарибальди она оборвалась вместе с их преждевременно оборвавшимися жизнями. Для их супругов любовь не ушла со смертью любимых, она завершилась лишь спустя много лет, с их собственным уходом из жизни.

Если же влюбленность оказалась ложной, не перешла в любовь, гармония в отношениях супругов не достигается. Семейные отношения постепенно становятся для обоих либо для одного из них источником глубоких разочарований и тяжелых переживаний, а зачастую трудно переносимым бременем. В предыдущей главе мы кратко коснулись историй сватовства и женитьбы А.С. Пушкина и Л.Н. Толстого. Напомним, как сложились их семейные отношения.

Вот два отрывка из воспоминаний современников А.С. Пушкина, касающиеся последнего года его жизни.

Н.М. Смирнов пишет: «Домашние нужды имели большое влияние на нрав его; с большой грустью вспоминаю, как он, придя к нам, ходил печально по комнате, надув губы и опустив руки в карманы широких панталон, и уныло повторял: «Грустно! тоска!»... И... снова, став к камину, шевеля что-нибудь в своих широких карманах, запоет протяжно: «Грустно! тоска!»

Безрадостная картина предстает и в воспоминаниях К. Брюллова: «Вскоре после того, как я приехал в Петербург, вечером ко мне пришел Пушкин и звал к себе ужинать. Я был не в духе, не хотел идти и долго отказывался, но он меня переупрямил и утащил с собой. Дети Пушкина уже спали, он их будил и выносил ко мне поодиночке на руках. Не шло это к нему, было грустно, рисовало передо мной картину натянутого семейного счастья, и я его спросил: «На кой черт ты женился?» Он мне отвечал: «Я хотел ехать за границу — меня не пустили, я попал в такое положение, что не знал, что мне делать, — и женился».

А вот что пишет о трагичном финале семейных отношений Пушкина П.К. Губер: «В домашней повседневной жизни ангел явился капризным, взбалмошным, требовательным, суетным, вздорным существом. Но это было еще полбеды. Гораздо хуже оказалось то, что спокойного женственного достоинства, которое Пушкин превознес в лице Татьяны, не хватало его супруге... Она кокетничала с государем, потом с Дантесом. Прококетничала жизнь своего гениального мужа».

Последняя из дневниковых записей Л.Н. Толстого, процитированная нами в предыдущей главе, была сделана им 30 сентября 1861 г., через несколько дней после свадьбы. Приведем отрывки из его дневников разных лет, касающиеся отношений писателя с супругой, С.А. Толстой.

1861 г. «27 декабря. Мы в Москве. Как всегда, я отдал дань нездоровьем и дурным расположением. Я очень был недоволен ей, сравнивал ее с другими, чуть не раскаивался, но знал, что это временно, и выжидал, и прошло...»
1863 г. «5 января... Люблю я ее, когда ночью или утром я проснусь и вижу — она смотрит на меня и любит. И никто — главное, я — не мешаю ей любить, как она знает, по-своему. Люблю я, когда она сидит близко ко мне, и мы знаем, что любим друг друга, как можем... Люблю, когда мы долго одни и я говорю: что нам делать? Соня, что нам делать? Она смеется... Люблю я, когда она меня не видит и не знает, и я ее люблю по-своему...»
«8 января. С утра платье. Она вызывала меня на то, чтоб сказать против, я и был против, я сказал — слезы, пошлые объяснения... Мы замазали кое-как. Я всегда собой недоволен в этих случаях, особенно поцелуями, это ложная замазка.
...За обедом замазка соскочила, слезы, истерика. Лучший признак, что я люблю ее, я не сердился, мне было тяжело, ужасно тяжело и грустно. Я уехал, чтобы забыть и развлечься...»
1863 г. «15 января... Встал поздно, мы дружны. Последний раздор оставил маленькие следы... Каждый такой раздор, как ни ничтожен, есть надрез — любви. Минутное чувство увлечения, досады, самолюбия, гордости — пройдет, а хоть маленький надрез останется навсегда...»
1865 г. «9 марта... С Соней мы холодны что-то. Я жду спокойно, что пройдет...»
«26 сентября... Вернулись с Соней домой. Мы так счастливы вдвоем, как, верно, счастлив один из миллионов людей».
«15 октября... С Соней вчера — объяснение. Ни к чему — она беременна».
1881 г. «11 июля... Соня в припадке. Я перенес лучше, но еще плохо. Надо понимать, что ей дурно, и жалеть, но нельзя не отворачиваться от зла».
1884 г. (56-й год жизни писателя). «3 мая... Искал письмо Памятки и нашел письмо жены. Бедная, как она ненавидит меня. Господи, помоги мне. Крест бы, так крест, чтобы давил, раздавил меня. А это дерганье души — ужасно, не только тяжело, больно, но трудно».
«5 мая. Во сне видел, что жена меня любят. Как мне легко, ясно все стало! Ничего похожего наяву. И это-то губит мою жизнь...»

Уже из этих отдельных выдержек видно, что супружеские отношения Л.Н. Толстого и С.А. Толстой развивались очень сложно. Напомним, что жена гениального писателя целиком посвятила ему свою жизнь. С обеих сторон было сильное стремление наладить гармоничные отношения. Но достичь *понимания,* которое возникает лишь при «единении сутью», им не удалось. Как отметил М.М. Пришвин, «Толстой... не знал настоящей любви».
Рассматривая различные линии онтогенеза, мы должны иметь в виду, что определяющие их типы жизненного мира (и соответствующие виды направленности личности) могут быть промежуточными. Особенно часто встречается, как мы отмечали выше, сочетание эгоистической и духовно-нравственной направленности, с двойным доминированием соответствующих мотивов.
Подчеркнем еще раз и другой важный момент: дифференцировавшиеся уже в дошкольном возрасте линии онтогенеза жизненного мира, хотя обычно и сохраняются в процессе последующего развития, могут в силу тех или иных условий и обстоятельств меняться — в сторону как своей оптимизации, так и регресса. Примером деградации может служить герой повести Гоголя «Портрет». Талантливый художник, променяв призвание на дешевый успех и деньги, потерял вместе с ним и свой талант, способность к творчеству.
Интереснейшим и очень важным для нас примером оптимизации линии онтогенеза является личностное развитие М.М. Пришвина, сумевшего в зрелом возрасте перейти к сущностной форме жизни. Дневниковые записи писателя показывают эволюцию его жизненного мира от сложного и «как бы легкого», подконтрольного принципу ценности к сущностному, в котором сложность мира, как и трудность, перестает быть значимой.
В 1907 г., когда Пришвину шел 31-й год, была издана и принесла ему известность его первая книга о природе - «В краю непуганых птиц». Уже была обретена очень важная сущностная связь с миром — призвание, дело жизни, освещавшее ее до самого конца. Оно связано с многообразным комплексом любви к земле, к природе, ко всему живому, который во многом определил его творческую и человеческую судьбу. Вот как он выражает свою любовь к земле в дневниковой записи от 4 мая 1907 г.:

«Земля прекрасна!.. Земле... просто земле, убранной и зеленеющей, я готов бы молиться.
...Правда, мне хочется собрать все пережитое и лучшее из него отнести к земле, передать его ей и творить из этого что-то прекрасное о земле...
...Земля — для меня это родина, это черноземная равнина. А потом и всякая земля. Но без родины — нет земли».

Итак, любовь к природе, земле сливается с чувством родины, составляющим еще один многообразный комплекс сущностных связей. Ярко проявился в творчестве Пришвина и третий эмоциональный комплекс - глубокий интерес к человеку. Он также тесно смыкается с двумя предыдущими, взаимопроникает в них. М.М. Пришвин подчеркивал, что все, о чем он писал, представлено через человека и в связи с человеком.

Казалось бы, писатель уже в молодые годы обладал всем необходимым для становления «чувства целого», для слияния его многочисленных отдельных «люблю» в генерализованный мотив сущностного единения с миром. Но, как мы отмечали выше, требуемая для этого степень охвата проявлениями любви всего содержания жизни индивидуальна. Несмотря на все указанные моменты, недовольство общим содержанием жизни лейтмотивом проходит через дневниковые записи, относящиеся к значительной части зрелости.

Одной из причин, затруднивших обретение сущностной формы жизни, без сомнения, была неудавшаяся любовь к В.П. Измалковой. Напомним, что сам М.М. Пришвин указывает на большое влияние этой любви на его творчество. Но она во многом обусловила и сложность его жизненного мира. Следствием неудовлетворенности общим содержанием жизни были неопределенность суждений о счастье, нередкие пессимистические настроения, приступы острой тоски:

1909 г. «16 апреля... Сколько отмерено человеку в ширину, столько и счастья, сколько в глубину — столько несчастья. Итак, счастье или несчастье — это зависть наша одного человека перед другим. А так нет ничего: счастье или несчастье — это только две меры судьбы...»

«15 июня... Так легко вращается прекрасный зеленый мир, а я не верчусь вместе с ним, я иду трудной тяжелой дорогой... прямой, прямой... И тупо глядит на меня этот путь. И все чужое вокруг...»

1914 г. «1 января... Пробудившись в Новый год, я сильно страдал весь день, неизбывная грызла тоска...»

1919 г. «18 января... Идеал — движение: горе и счастье одинаково могут открыть и закрыть путь».

1920 г. «6 января. Душа моя завешена кругом, а жизнь идет сама по себе, и часто я с удивлением спрашиваю себя, как это так может быть, чтобы жизнь шла без души, иногда стучусь — нет! Все запечатано, закутано».

Примерно с 45—47 лет общее отношение к жизни постепенно начинает меняться. Все реже в дневниках встречаются записи, связанные с состоянием тоски, все чаще появляются замечательные поэтические строки, выражающие радость бытия, различные проявления любви. И именно с проявлениями любви все чаще связываются мысли о счастье.

1924 г. «16 мая. Красит человека только любовь, начиная от первой любви к женщине, кончая любовью к миру и человеку -все остальное уродует человека...»

1927 г. «3 апреля. Да, это очень верно, что я держусь верой в людей и что в Бога начинают, должно быть, по-настоящему верить, когда теряют последнее зерно веры в человека».

1934 г. «17 марта. Наклюнулся месяц, тихонечко где-то, очень несмело для самого близкого друга журчала вода, а какое нежное небо и звезды... Все старое, лучшее, оказалось, живет со мной, и я думаю: именно в этом и есть смысл жизни...»

«4 декабря... Явилось солнце, и в оснеженном еловом лесу на просеке было до того прекрасно... Бывает до того красиво, что и в голову не приходит записывать, а только жить хочется, и вот это именно и есть настоящее счастье!»

1937 г. «19 марта. Я буду рассказывать о великом богатстве жизни на каждом месте, о счастье непомерном, которое каждый может достичь себе и создать из ничего. Всякий родился и некоторое время живет радостной жизнью, но не всякий, страдая, достигает радостной старости».

1938 г. «14 июля... И когда я понял себя, что я могу быть сам с собой, тогда тоже все вокруг меня стало как целое... Теперь каждое явление, будь то появление воробья или блеск росы на траве... все это были черты целого, и во всякой черте оно было видно все...»

1939 г. «30 июля. Есть в душе чувство собственности, заполняющее весь мир: все мое и я во всем...»

Две последние записи однозначно свидетельствуют о том, что М.М. Пришвин обрел сущностную форму жизни. Видеть мир «как целое» возможно лишь при достижении собственной сущностной целостности, когда человек может «быть сам с собой» (самим собой). Писатель осознает единство внутреннего и внешнего в познании. Осознание своего сущностного единения с миром отражено и в словах: «все мое и я во всем».

Последовавшая встреча с В.Д. Лебедевой, разделенная любовь к женщине закрепляет обретенную сущностную форму жизни. До конца осознается всеобщность и сущностность любви, ее роль в достижении сущностной целостности человека:

1940 г. «29 августа... Утверждаю, что на земле у людей существует великая любовь, единая и беспредельная. И в этом мире любви, предназначенной человеку для питания души в той же мере, как воздух для крови, я нахожу единственную, которая соответствует моему собственному единству, и только через это соответствие единства с той и другой стороны вхожу я в море всеобщей любви человеческой... Только через любовь можно найти себя самого как личность, и только личность может войти в мир любви человеческой».

«Найти себя самого как личность», т.е. стать самим собой, человек может «только через любовь».

* * *

Зрелость — самый длительный и самый значимый период в жизни человека, когда он должен раскрыть свой потенциал, реализовать себя во всех сферах, исполнить свое предназначение. В этом смысле зрелость — цель развития, но эта цель не обязательно предполагает его конец. Это достижение расцвета, за которым может следовать не увядание, а дальнейшее развитие.

Зрелость окончательно выявляет характер различных линий онтогенеза, доводит их до логического конца. Для одних людей она является лишь чисто хронологическим понятием, ничего не прибавляя к ранее сложившемуся стереотипному существованию. Другие в зрелости исчерпывают себя, достигают определенных целей и снижают свою жизненную активность. Третьи продолжают развиваться, постоянно расширяя свои жизненные перспективы. У части людей в середине периода возникает еще один кризис, происходит еще одна корректировка жизненного пути.
Центральным возрастным новообразованием зрелости является продуктивность — как в профессиональном плане, так и в плане воспитания следующего поколения.

Глава 4. Поздняя зрелость (после 60-70 лет)

Обычно последний период жизни человека называют старостью. Д. Б. Бромлей выделяет помимо старости (55—70 лет) еще дряхлость (после 70 лет). Мы будем вслед за Э. Эриксоном называть последний период жизни поздней зрелостью.
Мы полагаем, что такое название в большей степени отвечает содержанию завершающего этапа человеческой жизни. Кроме того, данный период для многих людей не соответствует тому, что обычно принято понимать под старостью и что кратко выражено поговоркой: «Старость — не радость». М.М. Пришвин, например, писал: «Неважно прошло у меня и детство, и отрочество, и юность, и вся молодость — все суета. Но старости начало (65 лет) меня радует...»
Различная трактовка последнего периода жизни отражает присущее ему резкое расхождение разных линий онтогенеза, резкие различия его содержания в зависимости от индивидуально-личностных особенностей человека.
Пожалуй, наиболее распространенное отношение к этому периоду жизни передано грустно-лирическими словами известного русского философа В.В. Розанова: «Тишина вечера естественно наступает для всякого человека в 70 лет».
А. В. Толстых приводит два афоризма, выражающих противоположные точки зрения на данный возраст. Один из них принадлежит родоначальнику протестантизма Мартину Лютеру: «Старость — это живая могила». Другой — известному французскому писателю Андре Моруа: «Старость - это дурная привычка, для которой у активных людей нет времени».
Заметим, что оба суждения очень психологичны: и то и другое указывает на зависимость содержания последнего возрастного этапа от формы жизни человека, от его мотивации.

§ 1. Условия развития. Старение и психологический возраст

Как мы отмечали выше, рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, обычно считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности. Это событие часто порождает кризисный период — *кризис ухода на пенсию.*
Прежде всего негативно сказывается нарушение привычного режима и уклада жизни, нередко сочетающееся с острым ощущением противоречия между сохраняющейся трудоспособностью, возможностью принести пользу и их невостребованностью. Человек оказывается как бы «выброшенным на обочину» текущей уже без его деятельного участия общей жизни. Снижение своего социального статуса, потеря сохранявшегося десятилетиями жизненного ритма иногда приводят к резкому ухудшению общего физического и психического состояния, а в отдельных случаях даже к сравнительно быстрой смерти.
Кризис ухода на пенсию часто усугубляется тем, что примерно в это время вырастает и начинает жить самостоятельной жизнью второе поколение — внуки, что особенно болезненно отражается на женщинах, посвятивших себя в основном семье. По одной из версий, время взросления второго поколения оказывает большое влияние на продолжительность жизни многих людей — в связи с потерей очень значимой ее стороны.
Начало последнего периода жизни обычно связано с ускоряющимся биологическим старением. Начинает убывать физическая сила, ухудшается общее состояние здоровья, снижается уровень некоторых психических функций, прежде всего памяти, ухудшается функционирование органов чувств. Все эти регрессивные процессы проявляются у разных людей в разной степени, в зависимости от соотношения их хронологического и биологического возраста. У части людей паспортный возраст очень сильно отражается на психологическом, а последний, в свою очередь, существенно влияет на биологический. При этом свой паспортный возраст так или иначе соотносится со средней продолжительностью жизни.
Напомним, что сейчас в России средняя продолжительность жизни составляет для женщин 72 года, а для мужчин — всего 58 лет. Однако не все люди учитывают, что эти средние показатели отражают статистические данные, включающие смертность в любом возрасте, в том числе в младенческом. Если же, например, вычислить среднюю продолжительность жизни мужчин, уже проживших те же 58 лет, то она окажется намного больше.
С уходом на пенсию, нередко совпадающим с ускорением биологического старения, часто связано ухудшение материального положения, иногда более уединенный образ жизни. Кроме того, кризис может осложниться смертью супруги (супруга), утратой некоторых близких друзей.
Согласно Э. Эриксону, в период поздней зрелости «фокус внимания человека» сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту. Заметим, что тем самым психологическое прошлое резко увеличивается, а временная перспектива, напротив, сокращается. Таким образом, предполагается психологическое старение, появление чувства старости. Тем не менее Э. Эриксон выделяет здесь, как и на предыдущих возрастных этапах, две основные линии развития.
Если человек «каким-то образом заботился о делах и людях... переживал триумфы и поражения в жизни... был вдохновителем для других и выдвигал идеи», у него «могут постепенно созревать плоды... предшествующих стадий». Происходит «эго-интеграция», связанная с суммированием и оценкой всех предшествующих стадий развития личности.
Э. Эриксон подчеркивает, что эго-интеграция является в поздней зрелости более значимым для человека фактором, чем свойственный ей психосоциальный кризис. При прогрессивной линии развития на предыдущих стадиях человек может положительно оценить всю свою предшествующую жизнь, с удовлетворением подвести ее итоги как в профессиональной деятельности, общественных отношениях, так и по линии брака и семьи. Видя свое продолжение в детях и внуках, в том, что он смог сделать как профессионал, человек не страшится неотвратимости смерти. Только теперь, на последнем этапе жизни, он обретает, согласно Эриксону, настоящую зрелость и «мудрость прожитых лет»: «Мудрость старости отдает себе отчет в

относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость — это осознание безусловного значения жизни перед лицом самой смерти». Если же человек воспринимает свою прошлую жизнь как цепь «нереализованных возможностей и ошибок», то на ее заключительном этапе у него не может быть эго-интеграции. Ее отсутствие приводит к скрытому страху смерти, сопровождающемуся сожалением, что нельзя прожить жизнь заново, либо к отрицанию «собственных недостатков... путем проецирования их на внешний мир». Э. Эриксон характеризует состояние человека при таком варианте развития, как *отчаяние.* «Судьба не принимается как остов жизни, а смерть — как последняя ее граница. Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности; вот почему старики пытаются приукрасить свои воспоминания».
Признавая, как мы отметили выше, одним из признаков поздней зрелости обязательное психологическое старение, Э. Эриксон в то же время подчеркивает, что для пожилых людей, помимо оценки своего прошлого, необходима способствующая достижению эго-интеграции «жизненная вовлеченность». Он указывает на важность участия в воспитании внуков, в политических событиях, оздоровительных физкультурных программах и т.п.
Следует, однако, иметь в виду, что увеличение психологического возраста в поздней зрелости отнюдь не является ее обязательным атрибутом. Этот возраст, как последний этап на жизненном пути, как время утраты по меньшей мере физических возможностей, является субъективно непривлекательным. По данным И.С. Кона, пожилые люди предпочитают относить себя к «среднему возрасту», и лишь немногие считают себя старыми.
Г. Крайг также отмечает, что хотя у многих пожилых людей взгляд на мир определяется чувством собственной уязвимости, подавляющее большинство из них воспринимает себя совершенно иначе. Исследование, проведенное среди большой группы американцев преклонного возраста, установило, что хотя многие пожилые люди и согласны с тем, что «для большинства людей старше 65 лет жизнь действительно нелегка», себя и своих друзей они считают исключением из этого правила.
Осознание негативных возрастных перемен, чувство старости характерно для тех, у кого вступление в данный возраст связано с резким ухудшением психического состояния или уровня физического здоровья, сужением круга социальных отношений, значительным ухудшением материального положения, с описанными Э. Эриксоном явлениями, сопровождающими отрицательную оценку своей прошлой жизни, и рядом других тяжелых обстоятельств.
При сохранении достаточно деятельной жизни пожилой человек обычно сохраняет и свой прежний психологический возраст. Такое несоответствие начинающегося физического старения и возрастной идентификации прослеживается, например, в мемуарах, дневниках и письмах многих писателей, достигших возраста поздней зрелости, но не оставивших творчества. Вот как описывает это несоответствие Ю. Олеша:

«...В том, чтобы дожить до старости, есть фантастика. Я вовсе не острю. Ведь я мог и не дожить, не правда ли? Но я дожил, и фантастика в том, что мне как будто меня показывают. Так как с ощущением «я живу» ничего не происходит и оно остается таким же, каким было в младенчестве, то этим ощущением я воспринимаю себя, старого, по-прежнему молодо, свежо, и этот старик необычайно уж нов для меня — ведь, повторяю, я мог и не увидеть этого старика, во всяком случае, много-много лет не думал о том, что увижу. И вдруг на молодого меня, который внутри и снаружи, в зеркале смотрит старик. Фантастика! Театр! Когда, отходя от зеркала, я ложусь на диван, я не думаю о себе, что я тот, которого я только что видел. Нет, я лежу в качестве того же «я», который лежал, когда я был мальчиком. А тот остался в зеркале. Теперь нас двое, я и тот. В молодости я тоже менялся, но незаметно, оставаясь всю сердцевину жизни почти одним и тем же. А тут такая резкая перемена, совсем другой. - Здравствуй, кто ты?
— Я - ты.
— Неправда.
Я иногда даже хохочу. И тот, в зеркале, хохочет. Я хохочу до слез. И тот, в зеркале, плачет.
Вот такой фантастический сюжет!»

В дневниках М.М. Пришвина можно найти такие заметки: «Пастернак спустился к нам, читал стихи, совершенный младенец в свои 60 лет. И делается хорошо на душе не оттого, что стихи его, а что сам он такой существует».
Сам М.М. Пришвин, как мы отмечали выше, до конца жизни сохранил высокую творческую продуктивность. Его дневниковые записи, относящиеся к возрасту 77—80 лет, свидетельствуют о психологической молодости:

«Я представляю собой консервированного юношу и об этой юности все время пишу».
«Золотое детство» — это не в прошлом, а это наши сокровенные личные возможности в настоящем».
«Осень в деревне тем хороша, что чувствуешь, как быстро и страшно проносится жизнь, ты же сам сидишь где-то на пне, лицом обращенный к заре, и ничего не теряешь, все остается с тобой». -
«Становится совсем непонятным, как мало люди берут из того, что им дано на земле. И как счастлив я, что свою долю в значительной мере взял».
«А сколько всего намечено для писания...»

В настоящее время основное внимание геронтологов направлено на выявление медико-биологических причин старения и преждевременной смерти и изыскание соответствующих средств продления жизни. Решение этих проблем, как предполагается, позволит довести обычную продолжительность жизни человека до 100—150 и более лет. Представляется, однако, что главное, по крайней мере на обозримое будущее, — решение вопросов геронтопсихологии, прежде всего проблемы психологического возраста. Никакие медико-биологические средства не помогут человеку жить долго, если у него нет психологического будущего.

Известно много случаев, когда человек, окончательно одряхлевший и уже прощающийся с жизнью, вдруг обретал ту или иную связь с миром, значимый мотив — и вновь возрождался к жизни. Одна такая невыдуманная история приведена в рассказе В. Солоухина «Варвара Ивановна». Члены комиссии, проверявшей работу колхоза, зашли в дом бригадира — недавно овдовевшей женщины, матери троих маленьких детей. В передней горнице они обнаружили горящие перед образами лампадки. Рассказ ведется от лица председателя комиссии:

«Ты это зачем? — напустились мы на нее. — Член правления, член партии, как не стыдно!»
Татьяна Сергеевна показала глазами на тесовую перегородку и говорит, сходя почти на шепот:
«Мама помирает. Просила затеплить. Вчера соборовали».
Я заглянул за перегородку и увидел на кровати старуху, лежащую вытянуто и прямо, как лежат покойники на столе. Даже руки сложены на груди, как у готовой покойницы. Да она с лица и была уже готовая покойница: кожа желтая, щеки ввалились, губы натянуло до синевы, нос востренький, надбровные дуги выступили и прояснились. Про руки и говорить нечего: воск и воск. И этот, знаете, серый, пепельный налет на лице. То есть нынче или завтра конец. Недаром же попросила, чтобы соборовали...
«Да, отработала Варвара Ивановна свое, — опечалился я, выходя из-за перегородки к столу. — Сколько ей? Чай, за восемьдесят?»
«Восемьдесят шестой, — подтвердила Татьяна Сергеевна. — Да уж, конечно, отработала... Четвертого дня слегла. Сразу как-то перелом произошел. Три дня — и готово. Догорает, как свеча...»
На другой день совещались мы в райкоме, как вдруг секретарша вызывает меня к телефону. Звонят из колхоза, где ужинали: бригадира Татьяну Сергеевну вечером убило наповал куском металла, отлетевшего от силосорезки. Надо ехать на место, разобраться...
Захватив врача, поехал в колхоз «Победа». Силосная яма у них на въезде в село, так что мы сразу и увидели происшедшее.
Впрочем, что мы увидели? Лежит поверх изрубленной на силос кукурузы наша Татьяна Сергеевна... Висок пробит железным осколком... Глядеть, собственно, нечего... Положили в кузов, чтобы отвезти в больницу на вскрытие.
Надо бы и мне возвращаться в район, но вдруг встала перед глазами вчерашняя картина: старуха, почти покойница, и трое ребятишек мал мала меньше...
Я завел свой «газик» и на третьей скорости в село...
Затормозил. Взбегаю на крыльцо — и чуть не обмер с испугу: навстречу мне Варвара Ивановна на своих ногах и с ведром. По воду.
«Да разве не умерла?!» — не удержалось у меня на языке. Не могло удержаться, настолько был уверен.
«А их куда? — озабоченно кивнула Варвара Ивановна назад в избу, где, видимо, сидели ее внучата. — Ну умру я, ладно. А их кто будет обихаживать, если остались круглыми сиротами? Уж видно, некогда мне, старухе, помирать. Не время».
Поверите или нет, три года прошло с тех пор, а она все живет... Живет — и некогда ей помирать...»

Учет психологического возраста помогает нам понять, а иногда и прогнозировать специфику развития личности. В поздней зрелости, как и в зрелости, адекватность психологического возраста, и *в* особенности сохранение чувства молодости, обычно сочетается с личностным ростом. Последний момент и является наиболее важным: интенсивное развитие личности, стремление к самосовершенствованию и самореализации возможны на любом возрастном этапе. Психологический возраст поэтому больше, чем хронологический, связан с тем, что сейчас принято называть качеством жизни. Гораздо более значимо то, *как* человек живет и в связи с этим как себя воспринимает и осознает, чем то, когда он родился и к какой возрастной категории объективно должен быть отнесен. Как писал еще в самом начале нашей эры Л. Сенека, нужно стараться, «чтобы жизнь наша, подобно драгоценности, брала не величиной, а весом. Будем мерить ее делами, а не сроком...
Зачем ты спрашиваешь меня, когда я родился? Могу ли числиться среди еще не старых? Свое я получил. Человек может быть совершенным и при тщедушном теле — так и жизнь может быть совершенной и при меньшем сроке. Возраст принадлежит к числу вещей внешних. Как долго я проживу, зависит не от меня, как долго пробуду — от меня. Требуй от меня, чтобы я не провел свой бесславный век, как в потемках, чтобы я жил, а не тащился мимо жизни.
Ты спрашиваешь меня, каков самый долгий срок жизни? Жить, пока не достигнешь мудрости, не самой дальней, но самой великой цели. Тут уж можешь смело хвалиться и благодарить богов и, пребывая среди них, ставить в заслугу себе и природе то, что ты был».

§ 2. Основные линии онтогенеза

В поздней зрелости можно выделить три основных варианта развития:

- Доживание.
- Смена ведущей деятельности.

— Сохранение основного содержания жизни, бывшего в зрелости, т.е. фактическое продолжение периода зрелости.

Доживание характеризуется полной потерей психологического будущего, каких бы то ни было жизненных перспектив. Оно может иметь место при различных видах направленности личности.

При гедонистической направленности человек, как мы отмечали ранее, часто просто не доживает до возраста, соответствующего поздней зрелости. Поскольку сколько-нибудь значительного психологического будущего при данной

направленности личности не было и раньше, в этом аспекте и вся предшествующая жизнь представляла собой доживание. Здесь можно считать доживанием тот финальный отрезок существования, на протяжении которого вследствие резкого ухудшения состояния здоровья становится недоступным прежний образ жизни, когда привычными удовольствиями и развлечениями приходится жертвовать ради самосохранения. Доживание, таким образом, в данном случае обусловлено именно резким физическим старением и всегда совпадает с ним по времени.

Примером такого доживания является показанный нами в предыдущей главе последний год жизни Ильи Ильича Обломова.

При эгоистической направленности личности доживание является хотя и не единственным, но наиболее характерным вариантом развития. Однако в отличие от предыдущего случая оно связано не с резким физическим старением, а с фактором психологическим — столь же резкой потерей психологического будущего.

Доживание при эгоистической направленности соответствует той линии развития, которая, по Эриксону, противоположна эго-интеграции и суть которой он охарактеризовал как отчаяние. Лишившись (например, вследствие вынужденного ухода на пенсию) тех сторон жизни, что были связаны с его доминирующими эгоистическими мотивами, не имея никакого психологического будущего, человек осознает, что все, чего он для себя добивался в жизни, вдруг обесценилось. Эта ситуация отчасти аналогична той, что возникает при доживании улиц с гедонистической направленностью, — предметы потребностей недоступны и потому теряют смысл; соответственно, теряет смысл, становится пустой и сама жизнь. Но при эгоистической направленности одновременно обесценивается и вся предшествующая жизнь, поскольку обесценились все достигнутые ею результаты.

Моделью такой ситуации могут служить случаи, когда человек, активно добивающийся своих эгоистических целей, вдруг заболевает неизлечимой болезнью. Приведем выдержки из повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича»

«Иван Ильич видел, что он умирает и был в постоянном отчаянии».

«...Он стал перебирать в воображении лучшие минуты своей приятной жизни. Но — странное дело — все эти лучшие минуты приятной жизни казались теперь совсем не тем, чем казались они тогда. Все — кроме первых воспоминаний детства. Там, в детстве, было что-то такое действительно приятное, с чем можно было жить, если бы оно вернулось. Но того человека, который испытывал это приятное, уже не было: это было как бы воспоминание о каком-то другом.

Как только начиналось то, чего результатом был теперешний он, Иван Ильич, так все казавшиеся тогда радости теперь на глазах его таяли и превращались во что-то ничтожное и часто гадкое.

И чем дальше от детства, чем ближе к настоящему, тем ничтожнее и сомнительнее были радости...

Женитьба... так нечаянно и разочарование... и чувственность, притворство! И эта мертвая служба, и эти заботы о деньгах, и так год, и два, и десять, и двадцать — и все то же. И что дальше, то мертвее. Точно равномерно я шел под гору, воображая, что иду на гору. Так и было. В общественном мнении я шел на гору, и ровно настолько из-под меня уходила жизнь...

Так что ж это? Зачем? Не может быть. Не может быть, чтоб так бессмысленна, гадка была жизнь...»

«Доктор говорит, что страдания его физические ужасны, и это была правда; но ужаснее его физических страданий были его нравственные страдания, и в этом было главное его мучение.

Нравственные страдания его состояли в том, что в эту ночь... ему вдруг пришло в голову: а что, как и в самом деле вся моя жизнь, сознательная жизнь, была «не то».

Ему пришло в голову, что то, что ему представлялось прежде совершенной невозможностью, то, что он прожил свою жизнь не так, как должно было, что это могло быть правда. Ему пришло в голову, что те его чуть заметные поползновения борьбы... поползновения чуть заметные, которые он тотчас же отгонял от себя, — что они-то и могли быть настоящие, а остальное все могло быть не то. И его служба, и его устройства жизни, и его семья, и эти интересы общества и службы — все это могло быть не то. И вдруг почувствовал всю слабость того, что он защищает. И защищать нечего было.

«А если это так,— сказал он себе, — и я ухожу из жизни с сознанием того, что погубил все, что мне дано было, и поправить нельзя, тогда что ж?»... Он... ясно видел, что все это было не то, все это был ужасный огромный обман, закрывающий и жизнь, и смерть...»

В отдельных случаях — крайне неблагоприятных для личностного развития обстоятельствах — доживание может иметь место и при духовно-нравственной направленности личности. В последние годы жизни Л.Н. Толстого у него слишком много сил уходило на решение неразрешимых семейных проблем, продуктивная творческая работа становилась все более недоступной и значимых планов на будущее не создавалось; поэтому психологическое будущее сокращалось. Одновременно сокращалось и психологическое прошлое: «Я потерял память всего, почти всего прошедшего, всех моих писаний, всего того, что привело меня к тому сознанию, в каком живу теперь». Временная перспектива сжалась, и началось интенсивное психологическое старение. Проницательный А.П. Чехов писал: «Я был у Льва Николаевича, виделся с ним... Постарел очень, и главная болезнь его — это старость, которая уже овладела им».

Интересно, что сам Л.Н. Толстой в 82-летнем возрасте записал в дневнике: «Думаю, что это радостная перемена у всех стариков: жизнь сосредотачивается в настоящем. Как хорошо!»

По всей вероятности, «потеря памяти», «всего, почти всего прошедшего...» явилась психологической защитой, избавившей писателя от мучительных переживаний в связи с очень сложными семейными отношениями, не позволявшими ему жить в соответствии с убеждениями. Но одновременно произошла и «потеря памяти», «всех... писаний» — того психологического прошлого, без которого невозможно психологическое будущее.

В принципе же феномен доживания несовместим с духовно-нравственной и тем более сущностной направленностью личности. При гедонистической направленности психологическое прошлое, как и будущее, всегда отсутствует, при эгоистической — обесценивается, пропадает при исчезновении психологического будущего. При сущностных же связях с миром мотивация направлена не только на себя, но и «на что-то или на кого-то» (В. Франкл), на нечто большее, чем ты сам, поэтому собственная судьба не может обесценить ее. Сущностные связи с миром остаются с человеком навсегда. Это то психологическое прошлое, которое присутствует в настоящем и в психологическом будущем. Вспомним еще раз слова М.М. Пришвина: «...Все старое, лучшее, оказалось, живет со мной, и я думаю, именно в этом и есть смысл жизни...»
Любая сущностная сторона жизни человека, как часть его сущности, остается с ним до конца его дней, даже если соответствующий ей мотив перестал быть реально действующим. При сущностной же форме жизни *все* психологическое прошлое представлено в настоящем и в психологическом будущем. Бабушка одного из авторов, Елена Петровна Грязнова, прожившая 94 года, много рассказывала ему о своей жизни, в том числе о своих юных годах. Во всех ее рассказах всегда поражала большая значимость для нее всего, о чем она говорила, это ощущалось в каждом ее слове. Вся ее прошедшая жизнь всегда была с нею.
Выше мы привели выдержки из повести Л.Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», в которых показано состояние человека с эгоистической направленностью личности перед лицом близкой смерти. А как переживает аналогичную ситуацию человек с духовно-нравственной или сущностной направленностью личности?
Конечно, переживания конкретного человека во многом будут зависеть от особенностей его характера. Но одно можно сказать определенно: «Все старое, лучшее», а при сущностной форме жизни - очень многое, практически все, чем он жил, останется с ним до конца. Здесь прошлое является не источником «нравственных страданий», а, наоборот, дает, по словам Э. Эриксона, «осознание безусловного значения жизни перед лицом самой смерти».
Известная балерина О.В. Лепешинская, познакомившаяся с М.М. Пришвиным в больнице за два месяца до его смерти, пишет в своих воспоминаниях:

«... Мне было очень плохо... хирург Розанов издалека готовил меня к тому, что, вероятно, мне придется менять свою профессию. И мне кажется, что Михаил Михайлович это понял, почувствовал. Он приходил ко мне каждый день, этот уже очень и очень пожилой человек, ему было восемьдесят лет. Он был болен неизлечимой болезнью, мне кажется, он знал об этом».

Вскоре после этого М.М. Пришвин записал в дневнике:

«Вчера меня перевезли домой, и, боже мой! какое это было и сейчас все остается счастье. Вот уже воистину качество одного дня превращается в год».

А вот его последняя дневниковая запись, сделанная за день до смерти:

«Деньки вчера и сегодня (на солнце —15°) играют чудесно, те самые деньки хорошие, когда вдруг опомнишься и почувствуешь себя здоровым».

Смена ведущей деятельности при вступлении в возраст поздней зрелости может быть при всех видах направленности личности, кроме гедонистической. В последнем случае ввиду простоты жизненного мира возможна только одна деятельность — по обеспечению удовольствий и развлечений.
При эгоистической направленности смена ведущей деятельности означает достаточно резкое сокращение, но не полную утрату психологического будущего. Человек находит себе новое занятие, позволяющее удовлетворить один из его менее значимых мотивов. Поскольку временная перспектива при этом существенно сужается, здесь все же присутствует элемент доживания.
Примером такой линии развития является работа уволившихся в запас старших офицеров кадровиками, хозяйственниками и т.п. Кроме того, к этой линии примыкают случаи, когда ведущая деятельность (направленная на реализацию доминирующего мотива) сохраняется, но ее перспективы резко ограничиваются. Это, например, работа по старой специальности, но с понижением в должности или (если ведущая деятельность заключается в обеспечении материальной стороны жизни) работа после ухода на пенсию не по профессии (сторожем, охранником и т.п.).
При духовно-нравственной и сущностной направленности личности смена ведущей деятельности при вступлении в возраст поздней зрелости не приводит к принципиальным изменениям жизненного пространства. Этому способствует его высокая насыщенность духовно-нравственными (сущностными) мотивами. Человек находит себе новую работу, отвечающую одному из таких мотивов, либо делает главной какую-либо сущностную сторону жизни, не связанную с его трудоустройством.
Одним из примеров является смена ведущей деятельности летчиком-космонавтом А.А. Леоновым, отрывок из интервью с которым приведен в предыдущей главе. Он с интересом и большой самоотдачей включился в новую для себя трудовую деятельность, продолжает с увлечением заниматься живописью, имеет сущностные отношения в семье, ряд других сущностных сторон жизни.
Для очень многих женщин (как, впрочем, и для части мужчин) чрезвычайно важной сущностной стороной жизни после ухода на пенсию становится участие в воспитании и жизни внуков. Нередко это касается и уже выросших внуков, утверждающихся в своей взрослой жизни. Благоприятствующим фактором здесь является феномен обычно большей психологической совместимости пожилых людей с внуками, чем с детьми. Кроме того, по утверждению многих бабушек и дедушек, любовь к внукам проявляется сильнее, чем к детям.
Близкая родственница одного из авторов, известный ученый-анестезиолог, уйдя на пенсию уже в солидном возрасте по состоянию здоровья, принимает деятельное участие в профессиональном совершенствовании троих внуков, тоже ставших,

во многом под ее влиянием, увлеченными медиками. Она внимательно следит за их успехами, помогает советами, снабжает специальной литературой из личной библиотеки. Не оставила она и творческую деятельность — начала писать книгу об известных ученых, с которыми ей довелось вместе работать.

Иногда при данных видах направленности личности смена ведущей деятельности в последний период жизни происходит не по внешним обстоятельствам, а в силу внутренних, мотивационных причин. Знакомый нам ученый-физик, заведующий лабораторией в одном из НИИ, по достижении пенсионного возраста имел возможность продолжать работу в прежней должности, но предпочел уйти на пенсию и целиком посвятить себя живописи. До этого он в течение многих лет увлекался ею параллельно со своей научной деятельностью. С выходом на пенсию у него появилось время ездить по стране и писать пейзажи. Выставки его картин пользовались успехом. В таких случаях можно говорить о том, что у человека существует две (или больше) близких по значимости стороны жизни и на последнем возрастном этапе в качестве главной становится та из них, что раньше была в тени.

Те или иные увлечения довольно часто выдвигаются на первый план, становятся главной стороной жизни после ухода на пенсию. Распространенное у нас в последние десятилетия занятие пенсионеров — садоводство и огородничество является чаще всего не столько средством поправить ухудшившееся материальное положение, сколько увлечением, сущностной связью с миром. Ведь любовь к природе, к земле, ко всему живому присуща очень многим людям; зародившись в детстве, она остается у них на всю жизнь. В недавно вышедшей книге популярная актриса Л.Н. Смирнова рассказывает о своих детских годах:

«Иногда мы проводили лето в Тверской губернии, там я тоже многое узнала: как собирать стог сена, возить навоз, удобрять. И я полюбила этот труд, полюбила деревню. Мне там нравится до сих пор, мне там хорошо. Я люблю скотный двор, люблю смотреть, как ходят куры, гуси, утки, люблю слушать блеяние овец».

Общеизвестна привязанность людей, особенно пожилых и одиноких, к домашним животным. Для многих из них они остаются в конце жизни главной, а иногда и единственной сущностной связью с миром. Вот как пишет об этом в своей популярной повести «Томасина» американский писатель Пол Гэллико:

«...Миссис Лагган пошла за врачом в процедурную и положила Рэбби на белый длинный стол. Лапки его беспомощно раскинулись и дышал он тяжело.

Ветеринар поднял его верхнюю губу, взглянул на зубы, заглянул под веки и положил руку на твердый вздутый живот.

- Сколько ему? — спросил он.

Миссис Лагган, одетая, как все достойные вдовы, в черное платье и мягкую шаль, испуганно заколыхалась.

— Пятнадцать с небольшим, — сказала она и быстро добавила: — Нет, четырнадцать... — словно могла продлить этим его жизнь. Пятнадцать — ведь и впрямь много, а четырнадцать — еще ничего, доживет до пятнадцати или до шестнадцати, как старый колли миссис Кэмпбэлл.

Ветеринар кивнул.

- Незачем ему страдать. Еле дышит, — сказал он и опустил собаку на пол, а она шлепнулась на брюхо, преданно глядя вверх, в глаза хозяйке. — И ходить не может, — сказал ветеринар.

У вдовы задрожали все подбородки.

— Вы хотите его убить? Как же я буду без него? Мы вместе живем пятнадцать лет, у меня никого нету... Как я буду без Рэбби?

— Другого заведете, — сказал Макдьюи. — Это нетрудно, их тут много.

— Ох, да что вы такое говорите! — воскликнула она. — Другой — не Рэбби...

«С животными нетрудно, — думал Макдьюи, — а с хозяевами нет никаких сил».

- Да, он умирает, — сказал он. — Он очень старый, на нем живого места нет. Ему трудно жить. Если я его полечу, вы придете через две недели. Ну, протянет месяц, от силы — полгода. Я занят. — И добавил помягче: — Если вы его любите, не спорьте со мной.

Теперь, кроме подбородков, дрожал и маленький ротик. Миссис Лагган представила себе времена, когда с ней не будет Рэбби — не с кем слова сказать, никто не дышит рядом, пока ты пьешь чай или спишь... Думала она: «Я старая. Мне самой немного осталось. Я одна. Он утешал меня, он — моя семья. Мы столько друг про друга знаем»...,

«Жить без Рэбби, — думала она. — Холодный носик не ткнется в руку, никто не вздохнет от радости, никого не потрогаешь, не увидишь, не услышишь». Старые псы и старые люди должны умирать. Она хотела вымолить еще один месяц, неделю, день с Рэбби...»

Сохранение основного содержания жизни (фактическое продолжение периода зрелости) имеет место при духовно-нравственной и сущностной направленности личности. Такая линия развития обычно присуща людям, живущим творчеством. Кроме того, основное содержание жизни в поздней зрелости нередко сохраняется, когда главной ее стороной является семья или какое-либо увлечение, любимое занятие, не связанное с профессией.

Те случаи, когда жизнь главным образом посвящена семье, характерны чаще для женщин. Иногда в поздней зрелости женщина продолжает жить жизнью уже выросших детей и внуков, но нередки случаи, когда супруги связаны между собой

сущностными отношениями и она целиком посвящает себя жизни своего мужа. Примером могут служить жена К. Маркса Женни Маркс, супруга М.М. Пришвина В.Д. Лебедева, жены декабристов Е.И. Трубецкая, П.Е. Анненкова и многие другие. Напомним, что истинная любовь мужчины и женщины, как и всякая другая сущностная сторона жизни, непреходяща, остается с ними навсегда. Вот выдержки из письма Э. Маркс-Эвелинг В. Либкнехту:

«Осенью 1881 г., когда наша дорогая мамочка была уже настолько больна, что лишь изредка вставала со своего ложа страданий, Мавр подхватил тяжелое воспаление легких... Это было ужасное время. В первой большой комнате лежала наша мамочка, в маленькой комнате, рядом помещался Мавр. Два этих человека, так привыкшие друг к другу, так тесно сросшиеся один с другим, не могли быть вместе в одной комнате.
Мавр еще раз одолел болезнь. Никогда не забуду я то утро, когда он почувствовал себя достаточно окрепшим, чтобы пройти в комнату мамочки. Вместе они снова помолодели — это были любящая девушка и влюбленный юноша, вступающие вместе в жизнь, а не надломленный болезнью старик и умирающая старая женщина, навеки прощавшиеся друг с другом».

Когда один из любящих супругов уходит из жизни, для другого он все равно остается живым. Из материала журналистки МК* об известном кинорежиссере М. Швейцере:

* МК. 1999. 24сент.

«При первой встрече у меня вырвалось: «С кем вы живете?» И услышала потрясающее признание: «С женой моей. Соней... Она умерла почти два года назад». Какой бы темы мы ни касались в разговоре, Соня Милькина была рядом — в словах Швейцера, во множестве фотографий на стенах, в ее рисунках, героем которых был он, ее Миша. В квартире осталось все на прежних местах: на плечиках висит ее халат, в кресле — какой-то пушистый платок, на открытом пианино — книга песен Окуджавы, словно его Соня вышла на минуту...
- Михаил Абрамович, если б вы отправлялись в далекое путешествие на необитаемый остров и вам предложили взять с собой лишь один свой фильм, какому из них вы отдали бы предпочтение?
— Если бы такой выбор был предоставлен, то я ничего бы не взял. Взял бы фотографию жены. Это и легче, и достаточно для полноты чувств, впечатлений и воспоминаний о жизни, которая была прожита с ней вместе в течение 52 лет.
— Соня — ваша первая любовь?
— Как тут можно говорить? Все сложнее. У Пастернака в поэме «Лейтенант Шмидт» есть замечательные строки из письма героя к его любимой: «Когда я увидал вас, но до этого я как-то жил... и вдруг забыл об этом». Вот, по-моему, очень верная и точная формула во всех отношениях. Да, конечно, до этого я как-то жил. Когда я ее увидал, началась жизнь новая и основная...»

Наиболее распространенный вариант, при котором в возрасте поздней зрелости сохраняется основное содержание жизни, — продолжение творческой профессиональной деятельности. Прежде всего, это касается людей так называемых творческих профессий — ученых, писателей, музыкантов, художников и т.д. Но при любви к своему делу в любой профессии есть возможность для проявления творчества. Приведем еще раз слова А. Маслоу: «...Звания творца может заслужить любой сапожник, портной или кондитер». При любви к своему делу и возможности заниматься им в возрасте поздней зрелости человек независимо от своей профессии обычно сохраняет основное содержание своей жизни.
У людей с сущностной направленностью личности основное содержание жизни в поздней зрелости сохраняется всегда. Исключением могут быть лишь случаи крайне тяжелых жизненных обстоятельств, при которых человек перестает быть самим собой. Как правило, он в таких случаях довольно быстро прекращает и свое физическое существование. За этими редчайшими исключениями (примером может быть быстрая смерть К. Маркса после ухода из жизни жены), люди с сущностной формой жизни сохраняют ее до конца своих дней. Ведь их целостной сущностью является генерализованный мотив единения с миром, остающийся с ними навсегда. Еще раз процитируем А. Маслоу: «Креативность — универсальная характеристика всех самоактуализированных людей. Креативность не ищет себе подтверждений... Это скорее особый способ мировосприятия, особый способ взаимодействия с реальностью. Креативность помогает здоровой личности выразить себя вовне, ее следы можно обнаружить в любой деятельности самоактуализированного человека, даже в самой обыденной, в самой далекой от творчества в обычном понимании этого слова. Чем бы ни занимался креативный человек, что бы он ни делал, во все он привносит присущее только ему отношение к происходящему, каждый его акт становится актом творчества».
Ниже мы приводим отрывки из интервью с несколькими широко известными людьми, сохранившими в очень пожилом по общим представлениям возрасте то содержание жизни, что было у них в период зрелости. Разумеется, очень многие обычные, не известные широко люди живут в поздней зрелости столь же активной, как и они, жизнью.
Из интервью с актером М.А. Глузским*:

* МК. 1998. 20 ноября.

«— Почему вы ушли из Театра-студии киноактера? Ведь вы проработали там почти 50 лет.
- Мне предложили интересную работу в театре «Школа современной пьесы»...
— ...Вы всегда выбираете свой путь?
— Я человек неспокойный, и по воле волн не плыву. Если мне что-то не нравится, протестую.
- Вы можете, например, отказаться от роли, если режиссер предлагает то, что вам противно?

— Могу. Конечно, могу...
— Кто ваши любимые партнеры?
— Была такая картина «Премия», снимал ее в 1974 г. режиссер Микаэлян. Этот период для меня — самый эталонный по содружеству, как мы работали, дополняя друг друга — Джигарханян, Янковский, Сергачев, Самойлов, Крючкова, Ургант... В спектакле «Уходил старик от старухи» мы играли с Марией Владимировной Мироновой более 3 лет. И казалось, что не будет этому конца, но жизнь распорядилась иначе, и старуха ушла первой...
— У вас с Екатериной Павловной скоро золотая свадьба...
— Да, на будущий год будет 50 лет, как мы поженились. Она театровед, на 9 лет меня младше...»

Из интервью с актрисой Л.Н. Смирновой*:
* МК. 2000. 11 февр.

«— Как вы решились на празднование юбилея — это же столько забот? И потом, дамы обычно не любят дат.
- Я никогда не скрывала свой возраст, и мне всегда нравилось отмечать свои юбилеи, что я с удовольствием и делала — и в 60, и в 70, и в 75, и в 80 лет. Раньше мне Константин Наумович, правда, помогал их проводить, а теперь я осиротела...
— А в сам день рождения, 13 февраля, соберете у себя дома много гостей?
- Будет много народа, но только не дома, а в Доме кино... Мой юбилейный вечер «60 лет в кино» пройдет под названием «Еще не вечер...». И я бы хотела надеяться, что название это будет действовать и дальше в моей жизни... В воскресенье же ко мне придут только родные... И я сама приготовлю праздничный ужин.
— Неужели вам никто не помогает?
— Ко мне ходит женщина из собеса — она приносит лекарства и продукты. Остальное — все сама...
— И вам не лень каждый день стоять у плиты?
— Мне вообще не бывает лень. Константин Наумович даже говорил: «Ну хоть бы тебе немножко лени!» Я ведь всегда была активная. И поэтому я 60 лет снимаюсь в кино — и не раз от разу, а постоянно...
...Прощаясь, Лидия Николаевна сказала:
— Мне все интересно. Мне жить интересно».
Из интервью с кинорежиссером М.А. Швейцером*:
*МК. 1999. 24сент.

«— О прошлом принято говорить — «застойные времена»...
— Застойные времена бывают только для бездарных людей. Чтоб создавать, нужны настроение и внутренняя значимость. Более того, когда эпоха крута и цензура свирепствует, в эти времена появляются очень мощные художественные произведения. Мы с Соней были счастливы тем, что в те самые времена мы сделали все, что задумали...
— Что такое молодость в вашем представлении?
— С течением лет переоцениваются понятия «молодость», «старость».
Когда я смотрю на фотографии тех лет, то мне кажется: Боже мой, 60 лет — это ведь была молодость, судя по тому, какая была любовь и какие творческие силы фонтанировали в нас. Это все должны понимать. Молодость не когда тебе 18 или 35. Нет. Вот я гляжу на лондонские фотографии 91-го года, мне было 69, Соне — 67. Какая она молодая! И это еще была не старость. А поэтому не надо приходить в отчаяние. Научитесь ценить каждое мгновение. Не считать, что жизнь прошла, когда тебе 50 лет. Жизнь и молодость не измеряются арифметикой, а состоянием души. Внутренняя полнота или ее отсутствие определяют молодость или старость...»

Приведем еще несколько дневниковых записей М.М. Пришвина, показывающих его «состояние души» в последнем, 81 -м году жизни:

«...Люблю вечером шататься по переулкам Замоскворечья и слушать, как, замерзая, шумит вода под ногами детей, как останавливаются потоки, покрывшись льдом, как, нарастая, вытягиваются сосульки».
«Передавали Шаляпина по скверным пластинкам, но я все-таки думал о нем то самое, что думаю всегда. Он мне является чудом, утверждающим мою любовь к родине и веру в себя».
«Вишни цветут, и в той поре, когда под ними на темной перекопанной земле еще нет ни одного белого упавшего лепестка. В белой тесноте цветущего дерева моя душа встречается с чьей-то вечной душой, и сердце радуется тому, что еще нет на земле ни одного упавшего белого лепестка».
«Вчера вечером в кресле сидел против вечерней зари и слушал 1-ю симфонию Скрябина, и это останется на всю жизнь...»
«Боже мой! Как нелегко жилось, как удалось уцелеть! И я хочу все-таки в автобиографии представить жизнь эту как счастливую. И сделаю это, потому что касался в творчестве природы и знал, что жизнь есть счастье».

§ 3. Конец жизни

Поздняя зрелость — последний этап жизненного пути человека, в связи с чем встает ряд вопросов, связанных с концом жизни, с отношением к смерти. Нужно ли готовиться к концу жизни? Как человек его переживает? Смерть всегда трагична и страшна или это естественный процесс завершения жизни? Проблема конца жизни — это собственно психологическая проблема, хотя с ней тесно связаны проблемы философские, религиозные.

Отношению к смерти уделялось особое внимание в философии с античных времен. Так, Эпикур полагал, что страх смерти является одним из главных источников страданий человека. Преодолеть его можно, относясь к нему как к простому предрассудку: «Приучай себя к мысли, что смерть не имеет к нам никакого отношения. Ведь все хорошее и дурное заключается в ощущении, а смерть есть лишение ощущения... Когда мы существуем, смерть еще не присутствует, а когда смерть присутствует, тогда мы не существуем... Люди толпы то избегают смерти, как величайшего из зол, то жаждут ее, как отдохновения от зол жизни. А мудрец не уклоняется от жизни, но и не боится не-жизни, потому что жизнь ему не мешает, а не-жизнь не представляется каким-нибудь злом».

Помочь избежать страха смерти или смягчить его может вера в бессмертие души и загробную жизнь. Известный православный священник А. Мень так представлял себе земную жизнь человека и ее значение: «...Мы на самом деле берем отрезок нашего земного бытия только как момент развития... И. вот этот наш пробег по миру является важным элементом нашего вечного духовного развития и раскрытия... Более того, если здесь человек не осуществил многого, это и означает, что у него будет множество возможностей в иных измерениях... А это значит — наше развитие не имеет границ, и в этом земном плане бытия зачинается нечто очень важное... В этом есть идея Человека, вселенская, космическая идея Человека. «Я связь миров». Связь миров — вот что надо человеку знать. Мы связываем два мира. И поэтому Церковь учит нас не просто бессмертию души, которое знает множество других религий... но учит нас о «воскрешении мертвых и жизни будущего века».

Вера в бессмертие души и в загробную жизнь в некоторых случаях действительно может избавить от страха смерти. Но и глубоко религиозный человек тоже может бояться смерти — как самого процесса умирания, так и своей дальнейшей судьбы, жизни в ином мире. Как отмечал Н.А. Бердяев, «сама идея вечных адских мук превращает жизнь в судебный процесс, грозящий пожизненной каторгой». С другой стороны, вера в загробную жизнь при определенных обстоятельствах может и просто девальвировать земную жизнь, превратить ее в «перевалочный пункт», обратить все помыслы на то, что будет потом.

Страх смерти может возникнуть и у человека с атеистическим мировоззрением; далеко не для всех, как для Эпикура, «не-жизнь не представляется каким-нибудь злом».

Отношение человека к смерти может зависеть от множества различных факторов, в том числе от внешних обстоятельств. Но в основном, в главном оно, как и отношение к жизни, определяется направленностью его личности и, в конечном счете, реальным содержанием самой жизни. Содержание же жизни, тип мотивации человека не обусловлены жестко общими мировоззренческими установками, тем, является ли он материалистом или идеалистом, религиозен или нет.

Альберт Швейцер обращает внимание на то, что этика (представления о нравственности, моральных ценностях) позднего стоицизма (Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий) и христианства почти идентичны, хотя общие мировоззренческие позиции их непримиримы. И несмотря на противоположность идеологий, на непримиримость во взглядах на общую картину мира, Сенека впоследствии объявляется христианином, а жизнь языческого императора Марка Аврелия, гонителя христиан, основатель церкви Августин преподносит в качестве образца.

Мотивация человека нередко сложна и противоречива. Зачастую его реальная жизнь, его реальные этические принципы не совпадают с его мировоззрением и этическими аспектами последнего. Но именно реальное содержание жизни определяет отношение как самого человека к своей жизни и к своей смерти, так и отношение к его жизни других людей.

Одному из авторов довелось услышать на Кубе предание о конце жизни Атуэя, вождя кубинских индейцев, пытавшихся противостоять испанским конкистадорам. Атуэй в конце концов был схвачен завоевателями; его долго убеждали, что он вместе с остатками своего племени должен принять христианство. В заключение произошел следующий диалог между Атуэем и испанским священником:

— Ты обязательно должен стать христианином!

— Зачем мне это?

— Ну, хотя бы для того, чтобы попасть в рай.

— А ты сам попадешь туда?

— Конечно!

— Тогда я — не хочу!

Христианский священник, носитель высокогуманного мировоззрения, в своих реальных делах (истребление непокорявшихся завоевателям людей), оказался в нравственном отношении несравненно ниже, чем менее цивилизованный, но обладавший твердой этической позицией индейский вождь.

Опросы показывают, что далеко не все пожилые люди боятся смерти. При этом чаще встречается страх не самой смерти, а предшествующих ей физических страданий.

Если человек тяжело и безнадежно болен, конец жизни представляет собой более или менее длительный процесс умирания. Э. Кюблер-Росс описала его как 5 следующих друг за другом стадий:

1) Отрицание (возможность смерти не признается, сохраняется надежда на ошибочность диагноза).
2) Гнев (осознание близкой смерти приводит к фрустрации, крушению надежд и планов).
3) Торг (поиски возможностей продлить жизнь, диалог с Богом или врачом).
4) Депрессия (чувство безнадежности).
5) Принятие (смирение и ожидание неизбежного финала).

Разумеется, не существует универсальной последовательности стадий, не все эти переживания присущи каждому человеку. Нередко процесс умирания вообще может происходить совсем по-другому. Кроме того, многое зависит от условий, в которых находится больной. Американские психологи отмечают позитивную роль хосписов, создаваемых для умирающих от СПИДа и рака.

Еще раз подчеркнем, что и характер самого процесса умирания, ухода из жизни, определяется главным образом личностью человека. Напомним, что Илья Ильич Обломов, человек с чисто гедонистической направленностью личности, ввиду близкого конца «становился все молчаливее и задумчивее, иногда даже плакал. Он предчувствовал близкую смерть и боялся ее». У людей с эгоистической направленностью перед неминуемой смертью часто возникает отчаяние, страх смерти сочетается с нравственными страданиями, показанными Л.Н. Толстым в повести «Смерть Ивана Ильича».

По-другому уходят из жизни люди с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности. Даже при наличии тяжелой болезни может до конца продолжаться личностный рост. Вспомним М.М. Пришвина, умевшего радоваться жизни до своих последних дней. Гораздо более молодой А. П. Чехов, умиравший от туберкулеза и как врач знавший об этом, в последние годы своей жизни много пишет и, обычно вскользь упоминая в письмах о нездоровье, сетует на периоды, когда из-за этого не может работать. Только в письме к И.А. Бунину в связи с тяжелым физическим состоянием и одиночеством в Ялте он замечает: «Поживаю я недурно, так себе, чувствую старость». Но тут же добавляет: «Впрочем, хочу жениться». Замечательно обращение к М. Горькому: «Вы человек молодой, сильный, выносливый, я бы на Вашем месте в Индию укатил, черт знает куда, я бы еще два факультета прошел. Я бы, да я бы — Вы смеетесь, а мне так обидно, что мне уже 40, что у меня одышка и всякая дрянь, мешающая жить свободно». А в последний месяц своей жизни А.П. Чехов дорабатывает «Вишневый сад» («Мне хочется прибавить еще характеристику действующих лиц»), продолжает заботиться о чужих делах, шутит, пишет сестре: «Меня неистово тянет в Италию».

Только при духовно-нравственной и сущностной направленности личности человек приходит к «осознанию безусловного значения жизни перед лицом самой смерти» (Э. Эриксон). Он *знает:* то, чем он жил и что, несмотря ни на что, остается с ним до конца его дней, — самая высшая из всех возможных ценностей; ничто, никакие страдания не могут перечеркнуть ее.

* * *

Поздняя зрелость — последний отрезок жизненного пути человека. Если зрелость окончательно выявляет характер, суть различных линий онтогенеза, то поздняя зрелость подводит их итоги. Люди с гедонистической направленностью личности, теряя физические возможности, быстро заканчивают свое существование. Для эгоистической направленности свойственно интенсивное психологическое старение, связанное с резким сокращением психологического будущего либо с его полной потерей. В последнем случае поздняя зрелость превращается в дожива-ние. У людей с духовно-нравственной и сущностной направленностью личности основное содержание жизни нередко сохраняется; сохраняется и прежний психологический возраст. Если происходит смена ведущей деятельности, она не приводит к принципиальным изменениям жизненного пространства.

Направленность личности в значительной мере определяет и сам конец жизни, процесс умирания человека. При гедонистической направленности характерны отчаяние и страх смерти; для лиц с эгоистической направленностью они часто сопровождаются нравственными страданиями, обесцениванием достигнутого, ощущением пустоты прожитой жизни. Люди с духовно-нравственной и сущностной направленностью сознают высшую ценность основного содержания своей жизни, которую не могут перечеркнуть ни физические страдания, ни сама смерть.

Литература

Абулъханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
Ананьев Б.Г. К проблеме возраста в современной психологии // Избр. психол. тр. М., 1980. Т. 1.
Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1990.
Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.; Л., 1992.
Воспоминания о Михаиле Пришвине. М., 1991.
Воспоминания о Сергее Есенине. М., 1965.
Гончаров И.А. Обломов. М., 1954.
Губер П.К. Дон-жуанский список Пушкина. Главы из биографии. СПб., 1990.
Геллико П. Томасина. М., 1992.
Диккенс Ч. Торговый дом Домби и сын // Собр. соч.: В 30 т. М., 1959. Т. 13, 14.
ДорнеманЛ. Женни Маркс. М., 1988.
Зейгарник Б.В, Теория личности К. Левина. М., 1981.
Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.
Кон И.С. Дружба. М., 1987.
Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
Кроник А.А., Головаха Е.И., Пажитнов А.Л., Членов М.А. Сколько Вам лет? Линии жизни глазами психолога. М., 1993.
Кулагина И.Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе // Вестник Университета РАО. 2000. № 1.
Кэмпбелл. Как на самом деле любить детей. М., 1990.
Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
Мень А. Перевоплощение и оккультизм // Знание-сила. 1992. № 3.
Навайтис Г. Тайны семейного (не)счастья. М.; Воронеж, 1998.
Наш проблемный подросток / Под ред. Л.А. Регуша. СПб., 1999.
Новый Завет. М., 1991.
Нуркова В. В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1985.
Олеша Ю.К. Ни дня без строчки. М., 1989.
Островский А.Н. Волки и овцы // Избр. произв. М., 1965.
Пирожков В.Ф. Криминальная психология. М., 1998.
Последний год... М., 1988.

Пришвин М.М. Дневники. М., 1990.
Пришвин М.М. Незабудки. М., 1969.
Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе / Под ред. В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. М., 1976.
Психология. Словарь/ Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского М., 1990.
Пушкин А. С. Моцарт и Сальери // Собр. соч.: В 3 т. М., 1986. Т. 2.
Пушкин А. С. Скупой рыцарь // Собр. соч.: В 3 т. М., 1986. Т. 2.
Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста СПб 2000.
Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
Розанов В.В. О писательстве и писателях. М., 1995.
Роллан Р. Очарованная душа. М., 1959.
Рубинштейн С.Л. Человек и мир// Проблемы общей психологии. М., 1973.
Самоукина Н.В. Парадоксы любви и брака. М., 1998.
Самоукина Н.В. Психология материнства // Прикладная психология. 1998. № 6.
Сенека Л. Нравственные письма к Луцилию // Мысли и размышления о жизни и смерти. М., 1998.
Сергеев М.Д. Подвиг любви бескорыстной. Декабристки. М., 1976.
Смирнова Л.Н. Моя любовь. М., 2000.
Соловьев В.С. Смысл любви // Русский эрос, или Философия любви в России. М., 1991.
Солоухин В.А. Варвара Ивановна // Закон набата. Рассказы. М., 1971.
Стендаль. О любви // Собр. соч.: В 12 т. М., 1978. Т. 7.
Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М., 1987.
Токарева В.С. Инфузория-туфелька// Перелом. М., 1999.
Толстой Л.Н. Анна Каренина // Собр. соч.: В 22 т. М., 1981-1982. Т. 8-9.
Толстой Л.Н. Дневники // Собр. соч.: В 22 т. М., 1985. Т. 22.
Толстой Л.Н. Война и мир//Собр. соч.: В 22т. М., 1980.Т. 5. М., 1981. Т. 7.
Толстой Л.Н. Смерть Ивана Ильича // Собр. соч.: В 22 т. М., 1982. Т. 12.
Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
Фромм Э. Искусство любить. М., 1990.
Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
Чехов А. П. Анна на шее // Собр. соч.: В 12 т. М., 1962. Т. 8.
Чехов А.П. Письма // Собр. соч.: В 12 т. М., 1964. Т. 12.
Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1992.
Экзюпери А. Маленький принц. Планета людей. СПб., 1999.
Эпикур. Эпикур приветствует Менекея // Мысли и размышления о жизни и смерти. М., 1998.
Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 1994.

Содержание

Предисловие ... 2
Раздел I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ... 4
Глава 1. Жизнь и деятельность ... 4
§ 1. Появление психической формы жизни в филогенезе ... 5
§ 2. Жизнь как совокупная деятельность ... 6
§ 3. Структура деятельности ... 7
§ 4. Ведущая деятельность ... 9
§ 5. Общение как вид деятельности ... 10
Глава 2. Развитие психики в филогенезе и психика человека ... 12
§ 1. Уровень недифференцированной чувствительности ... 12
§ 2. Сенсорный уровень ... 14
§ 3. Перцептивный уровень ... 16
§ 4. Уровень психики высокоразвитых животных ... 19
§ 5. Уровень психики человека ... 23
Глава 3. Мотивация ... 27
§ 1. Мотив, мотивационная сфера и жизненный замысел ... 27
§ 2. Индивидуальность, личность, сущность ... 28
§ 3. Жизненный мир и центральный жизненный принцип ... 30
§ 4. Особенности онтогенеза жизненного мира ... 34
§ 5. Мотивация и типы характера ... 36
§ 6. Доминирующие мотивы и варианты линий онтогенеза ... 38

Глава 4. Возрастное развитие: факторы и закономерности ... 44
§ 1. Предмет и методы возрастной психологии ... 44
§ 2. Факторы и закономерности развития психики ... 47
Глава 5. Стадиальность психического развития ... 50
§ 1. Критерии периодизации возрастного развития ... 50
§ 2. Л.С. Выготский о стадиальности развития ... 51
§ 3. Периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину ... 52
§ 4. Стадии развития взрослого человека ... 53
Глава 6. Развитие личности ... 55
§ 1. Периодизация развития личности по З. Фрейду ... 55
§ 2. Периодизация развития личности по Э. Эриксону ... 56
§ 3. Развитие морального сознания личности по Л. Колбергу ... 58
§ 4. Периодизации развития личности по А.В. Петровскому ... 60
Глава 7 Интеллектуальное развитие ... 61
§ 1. Периодизация интеллектуального развития по Ж. Пиаже ... 61
§ 2. Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру ... 64
Раздел II. РАЗВИТИЕ В ДЕТСТВЕ И ОТРОЧЕСТВЕ ... 67
Глава 1. Младенчество (до 1 года) ... 67
§ 1. Новорожденность ... 67
§ 2. Младенческий возраст ... 68
§ 3. Кризис 1 года ... 71
§ 4. Жизненный мир младенца ... 72
Глава 2. Раннее детство (от 1 года до 3 лет) ... 73
§ 1. Развитие психических функций ... 73
§ 2. Эмоциональное развитие ... 75
§ 3. Кризис 3 лет ... 76
§ 4. Развитие жизненного мира ... 77
Глава 3. Дошкольное детство (от 3 до 7 лет) ... 79
§ 1. Игра как ведущая деятельность ... 79
Глава 3. Дошкольное детство (от 3 до 7 лет) ... 80
§ 1. Игра как ведущая деятельность ... 80
§ 2. Развитие психических функций ... 82
§ 3. Развитие эмоций, мотивов и самосознания ... 84
§ 4. Развитие жизненного мира ... 87
Глава 4. Шестилетние дети. Психологическая готовность к школьному обучению ... 89
§ 1. Проблема обучения детей с 6 лет ... 89
§ 2. Психологическая готовность к школе и ее диагностика ... 91
§ 3. Варианты развития ... 94
Глава 5. Младший школьный возраст (от 7 до 11 лет) ... 96
§ 1. Кризис 7 лет ... 96
§ 2. Учебная деятельность ... 97
§ 3. Развитие психических функций ... 98
§ 4. Мотивация и самооценка ... 100
§ 5. Линии развития жизненного мира ... 103
Глава 6. Подростковый возраст (11 —15 лет) ... 106
§ 1. Пубертатный кризис ... 106
§ 2. Развитие психических функций ... 107
§ 3. Развитие самосознания ... 108
§ 4. Подростковые реакции ... 111
§ 5. Личностная нестабильность и подростковые проблемы ... 114
§ 6. Линии развития жизненного мира ... 116
Глава 7. Старший школьный возраст: ранняя юность (16, 17 лет) ... 118
§ 1. Переходный период ... 118
§ 2. Условия развития ... 119
§ 3. Стабилизация личности и самоопределение ... 121

§ 4. Линии развития жизненного мира 123
Приложение ко II разделу. Диагностика психологической готовности детей к школьному обучению 126
Раздел III. РАЗВИТИЕ ЗРЕЛОЙ ЛИЧНОСТИ 130
Глава 1. Юность (от 17 до 20—23 лет) 130
§ 1. Кризис 17 лет 131
§ 2. Условия развития 132
§ 3. Основные линии онтогенеза 135
Глава 2. Молодость (от 20-23 до 30 лет) 139
§ 1. Главные стороны жизни 139
§ 2. Основные линии онтогенеза 145
§ 3. Кризис 30 лет. Проблема смысла жизни 151
Глава 3. Зрелость (от 30 до 60-70 лет) 153
§ 1. Особенности развития личности. Профессиональная продуктивность 153
§ 2. Отношения с детьми 155
§ 3. Зрелость и психологический возраст 158
§ 4. Основные линии онтогенеза 161
Глава 4. Поздняя зрелость (после 60-70 лет) 167
§ 1. Условия развития. Старение и психологический возраст 167
§ 2. Основные линии онтогенеза 169
§ 3. Конец жизни 175

Кулагина Ирина Юрьевна,
Колюцкий Владимир Николаевич
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
Полный жизненный цикл развития человека
Редактор *Л. И. Льняная.* Художник *Н.С. Костюк.*
Корректоры *И.А. Саморезова, В. И. Хомутова.*
Компьютерная верстка *И.А.Забелиной.*
Диапозитивы текста изготовлены
в ТЦ «Сфера»

Лицензия ИД № 02242 от 05.07.00 Гигиенический сертификат № 77.ФЦ.8.953.П.255.3.99 от 26.03.99г.
Подписано к печати 30.11.00. Формат 84x108'/,,. Бумага Типографская. Уч. изд. л. 124,36. Тираж 7 000 экз. Заказ **N«927**

Издательство «ТЦ Сфера» 129164, Москва, Маломосковская ул., 21. Тел. 216-37-72.

Отпечатано с готовых диапозитивов
во Владимирской книжной типографии
600000, Владимир, Октябрьский просп., д. 7