

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
Раздел I2. ДВА ТИПА ВОЗРАСТОВ: СТАБИЛЬНЫЙ И КРИТИЧЕСКИЙ	2
Глава 1 ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВОЗРАСТЕ.....	2
Психологические теории онтогенеза	2
Определения возраста. Периодизация психического развития.....	3
Возраст и его определение в культурно-исторической теории.....	5
Возраст и его определение в теории деятельности	7
Глава 2 ИССЛЕДОВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ ВОЗРАСТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	10
Основные положения концепции возрастных кризисов в отечественной психологии	10
Развитие концепции о критических периодах в отечественной психологии.....	13
Глава 3 ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОНТОГЕНЕЗА В ЗАПАДНЫХ ТЕОРИЯХ РАЗВИТИЯ.....	16
Проблема перехода в западных исследованиях	16
Новые направления в исследованиях онтогенеза.....	19
Глава 4 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДНЫХ ВОЗРАСТОВ	22
Возрастной кризис и проблема трудновоспитуемого.	22
Представление о культурном возрасте	24
Глава 5 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ	28
Возрастные кризисы детства	28
Возрастные кризисы отрочества	34
Возрастные кризисы взрослости.....	36
Раздел II ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ КРИТИЧЕСКИХ ВОЗРАСТОВ	40
Глава 6 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ.....	40
Представление об акте развития	40
Общий анализ возрастных новообразований	41
Двухтактность формирования новообразования.....	42
Динамика отношения ребенка 6-7 лет к учебным ситуациям.	44
Глава 7 СОДЕРЖАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ	47
Содержание критического возраста: субъективация способности.....	47
Механизм субъективации. Проба	48
Особенности поведения детей в переходные периоды.....	50
Глава 8 СТРУКТУРА ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА	65
Переход в новый возраст	65
Социальная ситуация развития в кризисе	66
Структура возрастного кризиса	67
Переход к подростковому возрасту и временная перспектива	69
Представление о собственной взрослости	71
Глава 9 ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ	74
Причины возникновения трудностей	75
Цели участников взаимодействия.....	75
Содержание действий участников ситуации	76
Цели и способы коррекции.....	78
Направления и типы коррекционной работы	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81

ВВЕДЕНИЕ

Термин «кризис» многозначен. В различных психологических теориях он используется по-разному и связывается с различными явлениями психической жизни человека. В отечественной психологии представление о возрастном кризисе ввел П.П.Блонский, затем описывал и содержательно раскрывал Л.С.Выготский. Это происходило в 30-е годы. С тех пор сложилась парадоксальная ситуация. Кризисы почти не исследовались ни теоретически, ни экспериментально, но в любом исследовании, в любом учебнике по возрастной психологии кризисы рассматривались как нечто реально существующее, данное как бы изначально. Об этом, в частности, пишет И.В. Дубровина. В книге «Практическая психология образования» она определяет «критический возраст» как наиболее нечеткое понятие и указывает, что кризисы исследовались в основном в первой трети нашего столетия, потом их изучение прекратилось. «В течение довольно продолжительного периода названная проблема практически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой» (1998, с. 31).

Приступая к анализу и описанию понятия «возрастной кризис», мы должны провести сложную работу: рассмотреть те научные теории, в которых понятие «кризис» в принципе может возникнуть; уточнить содержание этих теорий относительно понятия «возрастной кризис» - прояснить исследовательскую позицию, дающую возможность выявить возрастные кризисы как факты психической жизни. И только проделав такую работу, можно будет описать возрастной кризис как предмет психологического исследования. В методологии подобная работа называется «пола-ганием предмета исследования».

Для нас возрастной кризис возникает в определенной научной парадигме. Внутри нее этот предмет психологического анализа может быть полноценно описан, понят, стать предметом возможной психологической помощи. Задача состоит в том, чтобы понять тот инструментарий, теоретический и экспериментальный, который позволит удержать, «наколоть на булавку» особые (критические) явления психической жизни. Если этот инструментарий окажется внутренне целостным и логически непротиворечивым, значит, нам удалось доказать, что возрастной кризис - реально существующий факт психической жизни.

В соответствии с этими исходными установками построено и само учебное пособие. Оно открывается анализом общих вопросов возрастной психологии: рассмотрены отечественные и западные периодизации психического развития, определено представление о возрасте в различных научных парадигмах, особо выделены те из них, в которых разумно говорить о возрастном кризисе. Далее дается обзор известных исследований критических возрастов, как общетеоретических, так и описывающих конкретные возрастные переходы. Во многих из этих исследований обнаруживается тенденциозность позиции авторов: непопулярный термин «кризис» заменен представлением о возрастном переходе, что приводит к терминологическому хаосу. Смысловым центром данной книги становится глава 7, где излагается современное представление о содержании возрастных кризисов, инкорпорирующее различные линии анализа отечественной и зарубежной психологии. В последних главах содержится подробное описание современных экспериментальных исследований по проблеме возрастных кризисов. В заключении к книге подводятся итоги проведенного теоретического и экспериментального анализа, дано наиболее полное современное определение понятия «возрастной кризис».

Раздел I

ДВА ТИПА ВОЗРАСТОВ: СТАБИЛЬНЫЙ И КРИТИЧЕСКИЙ

Глава 1 ОБЩЕЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВОЗРАСТЕ

Психологические теории онтогенеза

В психологии, главным образом детской и возрастной, под онтогенезом понимают отрезок жизни индивида от рождения до наступления зрелости и

Среди многообразия научных школ в психологии можно выделить две группы психологических теорий в зависимости от их взгляда на онтогенез. Представители первой из них рассматривают развитие в его целостности, не выделяя в нем отдельных периодов или этапов (Г. Олпорт, Дж. Кеггелл, К. Роджерс, Г. Айзенк и др.).

В теориях этой группы, как правило, во главу угла ставится представление о некоторой целостности, например понятие личности. Далее предметом исследования становятся характеристики этой целостности, ее внутренняя структура, условия происхождения. Даже признавая прижизненную динамику изменений данной целостности, изучая условия ее происхождения, исследователи не связывают жестко эти изменения с каким-то определенным возрастом. Возрастное развитие в этом случае дается фоном изучаемых изменений.

Вторую группу психологических теорий образуют те, в которых онтогенез представляет собой чередование, смену определенных периодов развития (З.Фрейд, Ж. Пиаже, А. Валлон, Э.Эрик-сон, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.). Для обоснованного деления онтогенеза на определенные периоды каждый исследователь вводит собственные основания этого деления и представляет собственную теорию психического развития человека в

онтогенезе.

Таким образом, в зависимости от исходных теоретических представлений онтогенез рассматривается как сугубо индивидуальная траектория (или тип траекторий), как непрерывная плавная череда микроизменений или, напротив, как последовательность относительно устойчивых и отграниченных стадий, в принципе единых для всех представителей данной культуры.

Можно говорить о некотором наглядном образе, который иллюстрирует данную психологическую концепцию, - «метафоре развития». Так, в нарративной* психологии это образ четырех непересекающихся линий, поскольку в ней выделяют четыре типа представлений индивида о себе в зависимости от того, какое место в собственной жизни он себе отводит. Человек, например, может видеть себя героем, ответственным за все, что с ним происходит, или, наоборот, жертвой внешних обстоятельств и т. п. При таком взгляде на развитие личности выделяются четыре типа траекторий развития, а исследователя интересует в первую очередь различие между этими выделенными типами, а не их изменения с возрастом. В теориях «большой пятерки», где личность описывается пятью основными характеристиками (пятью шкалами), а индивидуальное развитие определяется вкладом каждой из пяти переменных, это «пучок» линий развития, где каждая отдельная линия представляет индивидуальную траекторию развития.

В отечественной психологии принят иной образ. В ней возраст рассматривается как относительно устойчивый отрезок развития -каждый возраст представлен своей «ступенькой».

Почему так по-разному описывается онтогенез в различных психологических школах? Мы видим, что исследователи выделяют как самое существенное в онтогенезе различные его стороны.

Так, понять причины уникальности и неповторимости человека - задача тех, кто придерживается образа «пучка» индивидуальных линий развития. Вместе с тем, люди в чем-то схожи, понять поведение человека можно, сравнив его с поведением другого, похожего на него. Эта схожесть и становится главным фактором для тех исследователей, которые заняты разработкой разного рода типологий - описанием личностных типов, как это делается в рамках нарративной психологии.

В нашей обыденной жизни также существует представление о возрасте. Мы по-разному общаемся с детьми разного возраста. Трехлетнего ребенка взрослый, возможно, погладит по головке, а новорожденного воздержится трогать. Первоклассника спросит о школе, а с подростком и не сразу сообразит, о чем можно заговорить. Все это элементы нашей «житейской психологии». Это означает, что возраст, особенно возраст ребенка, реально существующая характеристика, определяющая наше поведение и отношение к человеку.

Можно сказать, что возраст - это эмпирическое понятие, т.е. понятие, возникшее как обобщение внешне заметных, чувственно воспринимаемых признаков. Такое обобщение существует исходно в самих наших представлениях о жизни и о ребенке. Если это эмпирическое понятие становится предметом анализа и исследования, возникают возрастные теории онтогенеза. И тогда эмпирическому понятию «возраст» начинает соответствовать какое-то научное понятие.

Именно эмпирическое понятие возраста и его научный аналог -научное понятие - и становятся основными в тех научных теориях, которые принято называть возрастными. В них на первый план выходят проблемы описания возраста - его характеристик, длительности, условий возникновения и завершения.

Определения возраста. Периодизация психического развития.

Если онтогенез рассматривается как последовательность относительно самостоятельных и отграниченных друг от друга отрезков, это означает, что введено представление о периодизации онтогенеза. Понятие периодизации тесно связано с понятием развития в онтогенезе, хотя они и не полностью совпадают.

Развитие можно понимать двояко:

а) изменения, происходящие во времени в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды [2];

б) процесс, характеризующий качественные преобразования в рассматриваемом предмете - поведении, психическом развитии, интеллектуальном или эмоциональном развитии и т. п.

Первое определение характерно для западной психологической -радиции, второе - для отечественной. Суть их различия состоит в том, что в первом случае в основу положен количественный харак-"1 гр происходящих изменений, а во втором - качественный. И метафорические представления тоже, естественно, оказываются разными: развитие характеризуется «метафорой холма» и «лестницы».

Различие в этих двух подходах центрируется вокруг механизма перехода от периода к периоду. Во многих теориях периодизации постулируется членение онтогенеза на отдельные периоды, но сами переходы между периодами не рассматриваются специально. Наиболее ярким примером такого взгляда на онтогенез является теория Э.Эриксона. В ней онтогенез состоит из восьми периодов, каждый из них описан весьма подробно, вскрыто их психологическое содержание. Однако за рамками рассмотрения остается вопрос о природе и содержании перехода - смены периодов.Теории первого и второго рода могут совпадать в признании существования периодов развития, но коренным образом расходятся в ответе на вопрос о содержании переходов.

Какие же периоды жизни можно выделить? Совершим небольшой экскурс в историю психологической мысли.

Одной из первых в современной психологии теорий детского развития и соответственно первой периодизацией была теория рекапитуляции Стэнли Холла. По мысли С. Холла, в основе детского развития лежит своеобразное повторение стадий исторического развития человечества. Такой подход известен из биологии и носит название теории рекапитуляции. Периодизация психического развития, основанная на идеях Холла, была предложена К. Гетчинсоном. В ней также стадии детского развития соотносятся с периодами

исторического развития общества. Обратим внимание, что границы стадий, по Гетчинсону, не всегда совпадают, стадии могут «перекрываться».

От рождения до 5 лет - стадия рытья и копания; дети этого периода жизни любят копаться в песке, манипулировать с предметами, в частности, с ведерком и совочком. От 5 до 11 лет - стадия охоты. Возникает стремление отгородиться от чужих, возможны агрессивность, жестокость. От 8 до 12 лет - пастушеская стадия - стремление иметь собственное пространство, ухаживать за животными, покровительствовать кому-то. От 11 до 15 лет - земледельческая стадия, которая связана с интересом к окружающему миру, к садоводству. От 14 до 20 лет - стадия промышленности и торговли (стадия современного человека).

По мысли Гетчинсона, пастушеская стадия, начинающаяся в 8 лет, маркирует момент, когда возможно начало обучения. Стадии, по Холлу и Гетчинсону, являются врожденными, обучение возможно на основе психического развития, т.е. может лишь «надстраиваться» над развитием.

Эрнст Мейман частично также основывал свою периодизацию на идеях Холла, хотя испытал и большое влияние ассоцианистического подхода Селли. Его периодизация имеет в своей основе стадии интеллектуального развития. От рождения до 7 лет - стадия фантастического синтеза. На этой стадии идет интенсивное обобщение ощущений; поскольку интеллект еще слаб, огромна роль олицетворения и чувствования. От 7 до 12 лет - стадия анализа. В этом возрасте детей можно начинать обучать, поскольку ведущей является дифференциация - разложение общего на составляющие элементы. От 12 до 16 лет - стадия рассудочного синтеза. Появляется возможность интеграции изолированных представлений в целостности. Периодизации начала века, как мы видим, несколько умозрительны. Они создаются как обобщение бытового представления о ребенке; их авторы не анализируют основания для выделения отдельных периодов онтогенеза. В современной психологии широко известны периодизации Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Р. Селмана, Дж. Ловингер и др.

Периодизация Ж. Пиаже возникла в связи с решением задачи изучения внутренних механизмов развития интеллекта. В основе его деления онтогенеза на отдельные периоды лежит представление об интеллектуальной структуре. По Пиаже, от 0 до 2 лет продолжается стадия сенсомоторного интеллекта, затем от 2 до 6-7 лет - дооперациональная стадия, от 6-7 до 12 - стадия конкретных операций, затем, начиная с 12 лет, - стадия формальных операций. Последовательность стадий, по Пиаже, врожденна, но сами стадии возникают лишь как следствие индивидуальных действий ребенка с предметами окружающего мира. Особенностью периодизации Пиаже (в отличие от отечественных периодизаций) является то, что он не только теоретически описал содержание стадий развития интеллекта, но и ввел в научный обиход конкретные методы их определения. В частности, это стало возможным из-за конкретизации самого предмета анализа. Пиаже, базируясь на предложенных им методах, рассматривает периодизацию развития интеллекта, т.е. четко определяет и конкретизирует предмет периодизации.

Указанные периодизации создавались в первой половине XX столетия и во многом отражали «объектный» взгляд на человека. Периодизация Пиаже с этой точки зрения - пограничная. Ставя в центр исследования интеллект, т.е. изучая возможности человека как деятеля, он исследует его внутренние характеристики.

В середине XX в. свою периодизацию предлагает Э. Эриксон, вводя представление о восьми возрастах человека. Каждая стадия (каждый возраст) определяется по своему возможному результату: так, первый возраст (от 0 до 1 года) является возрастом становления базового доверия. Каждый отрезок онтогенеза - возраст - называется кризисом. В концепции Эриксона термин «кризис» определяется как период развития данного новообразования и, если сравнить его с принятым в отечественной психологии, скорее соответствует стабильному периоду, по Л.С. Выготскому.

Помимо этих наиболее известных периодизаций существуют и менее популярные. В 70-е годы появилась и приобрела популярность периодизация Левинсона. На основании исследования 40 мужчин в возрасте от 35 до 45 лет (интервью, воспоминания и т. п.) жизненный путь был разбит на три эры продолжительностью приблизительно по 20 лет. Каждая эра делится на периоды. Эра характеризуется особой структурой жизни, которая составляет основу образа жизни, опосредуя отношения личности и общества. Эры разделяются переходными периодами - в них прежняя структура жизни подвергается сомнению, а потом и разрушается, а ее место занимает новая структура, характеризующая уже следующий этап жизни человека. Приблизительно в то же время появляется и периодизация Дж. Ловингер (1976) и Р. Кегана (1982). Эти периодизации направлены на анализ стадий формирования Я-концепции. Дж. Ловингер основывала свои исследования на периодизации психоанализа, а также использовала и некоторые аспекты периодизации развития моральных суждений Колберга. По Ловингер, периодизация строится на взаимодействии двух типов структур - смысловых и характера. По результатам исследования большой выборки испытуемых были выделены семь основных стадий развития и три переходные стадии. Стадии не связаны прямо с хронологическим возрастом. Большинство людей не достигает высших стадий, «застывая» на промежуточных.

По Р. Кегану, развивающийся индивид находится в состоянии выделения себя из окружающего мира и одновременно испытывает свою связь с ним. Кеган предложил следующую периодизацию:

- 0 - инкорпоративная стадия (0-2 года) - отсутствие разделения себя и другого;
- 1 - импульсивная стадия (2-7 лет) - импульсивное поведение, эгоцентризм;
- 2 - имперская (7-12 лет) - стремление к независимости, достижениям, мастерству;
- 3 - интерперсональная (13-19 лет) - перестройка структуры половых отношений;
- 4 - институциональная (ранняя зрелость) - реинтеграция взаимосвязанных компонентов Я;
- 5 - интериндивидуальная (зрелость).

Р. Гоулд, также придерживающийся стадийного взгляда на развитие, полагает зреление процессом отказа

от детских иллюзий и ложных предположений в пользу уверенности в своих силах и самопринятия. Его стадии определяются теми иллюзиями, от которых отказывается человек, переживающий данную стадию.

16-22 года - «я навсегда связан с родителями»;

22-28 лет - «успеха можно достичь, идя по пути родителей, но, если я не добьюсь успеха, они мне помогут»;

28-34 года - «жизнь проста, и ею можно управлять»;

35-45 лет - «расцвет жизни» - люди, пережив потери и приняв конечность собственной жизни, избавляются от детских иллюзий и потребности в безопасности. Это собственно вершина развития и полное автономное взрослое сознание и самопринятие.

Мы видим, что развитие идей стадийности онтогенеза в целом шло от объектного представления о человеке к изучению его субъектных, личностных характеристик. В западной традиции стадийные теории развивались как своеобразный контрапункт теориям устойчивости личности. Основная критика теорий периодизации, захватывающих взрослость, касается непредсказуемости жизненных событий: различные индивидуальные варианты проживания собственной жизни, несводимость ее к единому для всех плану - вот одна из сторон критики стадийных теорий.

Итак, существует два типа теорий периодизации психического развития. Те, в которых предметом исследования являются сами стадии развития, и те, в которых наряду с содержанием стадий исследуются и механизм, и условия перехода к следующей стадии.

Периодизация психического развития, в которых описывается не только содержание стадий онтогенеза, но и механизм перехода, составляют блок психологических концепций, построенных на диалектических принципах. Диалектика как основание для введения представления о развитии, как собственно учение о развитии было в своем основном и законченном виде сформулировано Г.Гегелем (1770-1831).

В теориях обоих типов периодизации используются представления о возрасте (или более конкретно - интеллектуальном возрасте). В каждой из теорий основанием периодизации является та исходная модель или схема, которая описывает возраст (научное понятие, соответствующее эмпирическому понятию возраста).

Возрасты могут полагаться в принципе однопорядковыми. Это означает, что все возрасты описываются одной и той же моделью. А могут они быть и разнопорядковыми: тогда вводятся разные модели для описания разных возрастов. Поясним сказанное на примере периодизации Д.Б.Эльконина: в ней выделяются три типа стадий развития - эпохи, периоды и фазы. В периодизации же Л.С.Выготского стадии развития однопорядковы, они названы возрастными (хотя возрасты полагаются двух типов - стабильные и критические). В периодизации Ж.Пиаже вводится модель двух порядков - стадии и периоды.

Переход от одной стадии к другой, как мы уже знаем, может вообще не быть предметом особого анализа. Но в теориях периодизации возникает «место» потенциального анализа - смена стадий развития.

Таким образом, представление о возрастном переходе является производным, вторичным относительно общей теории развития в онтогенезе.

Исходным для введения представления о кризисах возрастного развития является членение онтогенеза на отдельные этапы. Только в случае, если взросление (или развитие на протяжении всей жизни) полагается состоящим из отдельных фаз, этапов или периодов - из отдельных отрезков жизненного пути, - появляется возможность исходно допустить существование критического перехода от одного периода к другому. Если же некоторая психологическая концепция, даже оперирующая термином «развитие», не включает в себя представление об отдельных отрезках онтогенеза, идея кризиса, перехода, смены не возникает. При таком подходе бессмысленно вообще ставить вопрос о кризисе, критическом возрасте. Таким образом, для рассмотрения базовых представлений о возрастных кризисах необходимо в первую очередь обратиться к основным периодизациям психического развития. Но следует признать, что исходная периодизация является лишь необходимым, но не достаточным условием возникновения представления о критическом переходе.

Возраст и его определение в культурно-исторической теории

Отечественная возрастная психология преимущественно базируется на работах Л.С.Выготского. Смысловым центром этих работ - проблема генезиса высших психических функций, проблема опосредствования. В конце своей жизни Л.С.Выготский готовит большую книгу по проблемам детского развития, читает лекции по этой проблематике. К сожалению, творческие планы Выготского не были осуществлены, он умер от тяжелой болезни в 1934 г. Многие из его работ, на которые мы далее будем опираться, представляют собой не вполне законченные тексты, иногда - просто стенограммы лекций. Это обстоятельство имело свое влияние на развитие культурно-исторической теории в работах последователей Выготского. Возможно, именно незаконченность работ Выготского привела к неправомерной абсолютизации одних положений его теории и к недооценке других.

В работе «Проблема возраста», написанной в 1932-1934 гг., Л.С.Выготский впервые поставил именно проблему возрастного развития, т. е. предположил, что онтогенез есть регулярный процесс смены стабильных и критических возрастов. Основное место в этой работе отведено анализу критических возрастов, но прежде всего в связи и по отношению к общей логике развития в детстве. Рассматривая феномены детского развития, в частности специфические аспекты поведения в так называемые критические периоды, Л.С.Выготский предлагает анализировать их как характеризующие общий ход развития, т. е. по отношению к целому, каковым для Л.С.Выготского является возрастное движение индивида от рождения до взрослости.

Характерно, что свой анализ проблем развития Выготский начинает с анализа различных периодизаций

психического развития в детстве. Возраст при этом полагается чем-то исходно существующим, объективным. Вопрос для Выготского состоит в том, как определить возраст, а не в том, следует ли вообще выделять отдельные возрасты в общем ходе изменения психики по мере взросления.

Причины, по которым Выготский столь определенно сразу же ставит вопрос, требуют особого - исторического и содержательного - анализа ситуации в психологической науке того времени. Можно назвать, по крайней мере, две из них. Во-первых, первая половина XX века - период относительной стабильности возрастной стратификации детства. Несмотря на кардинальные перемены в социальной структуре российского общества, представление о периодах детства все еще сохранялось. Не произошло еще кардинальных сдвигов в представлениях о ребенке и его месте в обществе - месте, обусловленном возрастом.

Во-вторых, Выготский и его современники в России того времени создавали марксистскую психологию. Методология марксизма не могла не повлиять и на такие кардинальные «вечные» вопросы, как вопрос о происхождении психического, о генезисе общего возрастного развития. Поэтому исходное членение детства на отдельные периоды - возрасты - было для Выготского чем-то естественным.

Таким образом, исходно в разработке периодизации встретились практика, с относительно устойчивыми представлениями о возрасте, выраженными в требованиях к ребенку, отношении к нему, ожиданиях и действиях взрослых, и исходная методологическая установка на рассмотрение развития с позиций диалектики. Следовательно, во взгляде культурно-исторической теории заключено представление о возрасте, представлении, взятое, -л социальной практики, существующее исходно, а priori (до опыта).

Идея регулярной смены возрастных периодов является для Выготского принципиальной, поскольку именно таким образом можно описать развитие как диалектический процесс.

«Развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точ-КС зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса» [1, с. 248].

Л.С.Выготский называет возраст целостным динамическим образованием, структурой, определяющей роль и удельный вес каждой частичной линии развития. *Понятие «возраст» определяется через представление о социальной ситуации развития.* Социальная ситуация развития - это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». И далее: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии данного периода» [там же, с. 258].

Для того чтобы в полной мере понять мысль Выготского, необходимо рассматривать представление о социальной ситуации развития (да и все другие базовые определения Выготского) в контексте его идей о соотношении реальной и идеальной форм.

Рассмотрим представление об идеальной форме подробнее. Начнем с большой и важной цитаты. «Можно ли себе представить, что когда самый первобытный человек только-только появляется на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая, конечная форма -«человек будущего» и чтобы эта идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек? Невозможно это себе представить... Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы» [12, с. 395].

Проблема идеальных форм позже разрабатывалась в культурно-исторической теории Д. Б. Элькониним, а в настоящее время исследуется Б. Д. Элькониним в связи с проблемами акта развития.

Представление об идеальной форме сложно и многоаспектно. Можно, хотя и несколько упрощенно, понять его следующим образом. Современная человеческая культура есть мир идеальных объектов. Это означает, что не только материальные «вещи», но и образы, идеи, символы и знаки - все это мир культуры, предстоящий человеку. «Предстоящий» означает «стоящий перед». Человек, развиваясь, встречается не только с реальными людьми, но и с миром идей, представлений, а также с миром человеческих действий. Весьма упрощенно можно проиллюстрировать сказанное на следующем примере. Семимесячный малыш ползает, но все окружающие его взрослые ходят. Развитие моторики ребенка от ползания к ходьбе происходит не стихийно. В данном примере ползание есть реальная форма действия, а ходьба - высшая, идеальная.

Или другой пример. В современном обществе весьма значимой является идея самостоятельности. Существуют действия, поступки, которые можно понять и объяснить как самостоятельные. По мере взросления человек все чаще сталкивается с требованием самостоятельности. И он начинает действовать так, чтобы его признали самостоятельным. Это означает, что его действия изменяются не стихийно, не случайно, а относительно некоторой идеи -идеи самостоятельности.

По мысли Выготского, мир идеальных (высших) форм, мир культуры есть источник, из которого ребенок черпает образцы или образы. Идеальные, культурные образы обнаруживаются, сравниваются с собственными действиями ребенка. Это сравнение и есть источник развития.

Развитие происходит не слепо, а целенаправленно. Выготский считает, что детское развитие, понятое таким образом, есть уникальный тип развития. Сравним его, например, с эволюцией по Дарвину. Там изменяющиеся условия жизни (например, резкое изменение климата) требуют быстрого приспособления. Особи, которым удалось приспособиться, выживают и дают потомство. Остальные - исчезают. При этом заранее никогда нельзя сказать, какой именно тип приспособления будет оптимальным. В детском же развитии сразу же, исходно, существует не только реальная форма действия, но и та, которую ребенку еще

предстоит достичь.

«Среда выступает в развитии ребенка... в роли источника развития» [1, с. 258]. И теперь, после рассмотрения представления об идеальной форме, это утверждение Выготского становится понятным. Действительно, источником развития является среда, поскольку именно в ней и «живут» идеальные, высшие формы.

Какова же роль взрослого? Взрослый оказывается посредником между ребенком и миром высших, идеальных культурных форм. Он задает образцы действий, которые ребенок в процессе своего развития осваивает (*присваивает*, делает своими). Ребенок, например, не просто сам учится пользоваться ложкой. Он прежде видит, как ложкой пользуется взрослый, затем вместе со взрослым пытается сделать это самостоятельно. Взрослый подчас просто берет ручку ребенка с ложкой в свою, и так они вместе действуют ею. И лишь позже ребенок начинает сам пользоваться орудиями. Взрослый, таким образом, не просто помогает ребенку, но и выстраивает последовательность доступных ребенку действий по овладению орудием.

Теперь рассмотрим подробнее *понятие социальной ситуации развития*. Мы уже указали, что, по Выготскому, именно социальная ситуация развития и является тем понятием, которое описывает возраст.

Понятие социальной ситуации развития акцентирует крайне важное соотношение: среда («прежде всего социальная») и отношение ребенка к этой среде.

Во-первых, в связи с идеей о соотношении реальной и идеальной форм определение социальной ситуации развития может быть понято как снятая форма определения источника развития. Это рассуждение восходит к основным определениям акта развития Б.Д.Эльконина. В сопоставлении «своего» и «иног», наличного и идеального заключено содержание и движущая сила развития: не только и не столько сама по себе среда, сколько отношение к ней, избирательное ее восприятие ребенком оказывается ключом к пониманию возраста. Б.Д.Эльконин пишет: «Общим и абстрактным представлением акта развития является идущее от Л.С.Выготского представление о нем как о соотношении реальной и идеальной форм... Акт развития есть преодоление наличного функционирования в идеальной форме действия» [10, с. 165].

Во-вторых, когда просто говорят о среде, ясно, что, по сути, это никак не определенное понятие. Среда бесконечна, в ней как бы изначально присутствует все, определяющим же является лишь то, что «воспринимается» ребенком, к чему он «относится». Например, над кроваткой ребенка вешают игрушки уже в конце первого месяца, тянуться же к ним, видеть их, «относиться» к ним ребенок начинает много позже. Таким образом, для определения картины детского развития следует не просто описать среду, в которой объективно находится ребенок (а эта задача, по сути, невыполнима), но выделить те компоненты среды, к которым у ребенка возникло или лишь возникает некоторое отношение.

Л.С.Выготский фактически выделяет две определяющие характеристики социальной ситуации развития: объективную - среду и субъективную - отношение ребенка - и на их сопоставлении строит свою концепцию возрастного развития.

Прежде чем закончить этот параграф, обратим внимание на еще одно важное обстоятельство. Социальная ситуация развития - это отношение ребенка к среде, прежде всего социальной. Но если это понятие определяет возраст, то это означает, что существует последовательность ситуаций развития, соответствующих отдельным возрастам. Однако в самом определении такой последовательности не предполагается. Ведь если возраст есть отношение, то отношение может постепенно меняться, и тогда линия взросления есть не последовательность стадий, а череда микроизменений. Как же тогда возникло представление об отдельном возрасте? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть позицию Л.С.Выготского глубже. *В конце каждого периода у ребенка возникает возрастное новообразование*. «Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и окружающей средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту». Далее Выготский пишет: «Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития» [1, с. 259].

Вводя представление о новообразовании, Выготский теоретически дает основания для введения стадийальной структуры онтогенеза. Действительно, если рассматривать лишь внешние условия развития - социальную ситуацию развития, нет основания, как мы показывали выше, настаивать на стадийности. Можно признать и постепенное изменение этих условий. Но при введении представления о новообразованиях вводится еще одно условие развития - внутреннее строение личности или строение сознания. Для Выготского эти два термина, как правило, синонимичны. Таким образом, *развитие определяется сложными отношениями внешних и внутренних условий развития - строения личности и социальной ситуации развития*. Эти сложные отношения и составляют внутреннюю логику развития, о которой постоянно пишет Выготский. Далее мы увидим, что эта диалектика совпадения и противопоставления внешнего и внутреннего и приводит к различению разных типов возрастов - стабильных и критических.

Возраст и его определение в теории деятельности

Представление о социальной ситуации развития было содержательно развито в *теории деятельности* (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Деятельность - это активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Во многом деятельностная парадигма развивает положения Выготского. «В процессе онтогенетического развития человек вступает в особые, специфические отношения с окружающим его миром предметов и

явлений, которые созданы предшествующими поколениями людей». «Действительный, ближайший к человеку мир, который более всего определяет его жизнь - это мир, преобразованный или созданный человеческой деятельностью. Однако мир общественных предметов, предметов, воплощающих человеческие способности, сформировавшиеся в процессе развития общественно-исторической практики, он непосредственно не дан индивиду; в этом своем качестве он стоит перед каждым отдельным человеком как задача» [5, с. 372].

Эти положения А.Н.Леонтьева во многом перекликаются с идеями Выготского о реальной и идеальной формах: ребенка окружает не природный мир (не только природный), но мир общественных предметов. Иными словами, сама среда всегда общественна (сравним: среда, прежде всего, социальная). Но А.Н.Леонтьев специально рассматривает и момент присвоения человеческого опыта ребенком. Он пишет: «Ребенок должен осуществить по отношению к ним (предметам - К. П.) такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности» [там же, с. 373]. И далее, поясняя эту мысль, Леонтьев приводит пример: если внести в клетку с животными предметы материальной культуры, они выступят лишь как предметы приспособления, но не собственно человеческой деятельности. Продолжить этот пример А. Н. Леонтьева можно, вспомнив знаменитую мартышку из басни Крылова «Мартышка и очки». *Процесс онтогенетического развития в деятельностной парадигме есть процесс присвоения. Это процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций.* А.Н.Леонтьев в принципе отвергает возможность адаптации к среде.

Присвоение и есть содержание развития, на каждом возрастном этапе - свое. Присвоение состоит в том, что ребенок начинает действовать с предметом сообразно его функциям. Вспомним пример с ложкой: ребенок не просто знакомится со свойствами ложки (ее можно ощупать, бросить на пол, засунуть в рот). Он, во-первых, выясняет с помощью взрослого ее орудийную функцию - переносить небольшие количества пищи и, во-вторых, учится действовать сообразно этой функции

В продолжение линии анализа Л.С.Выготского в деятельностной традиции предметом анализа становятся действия субъекта, сами механизмы изменения действующего.

Особое место в онтогенетическом развитии, по А.Н.Леонтьеву, имеет *интериоризация* - постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные.

Собственно возрастному развитию, динамике в онтогенезе посвящена работа А.Н.Леонтьева «К теории развития психики ребенка», впервые опубликованная в 1945 г.

Определяя понятие «возраст», Леонтьев пишет следующее: «Выясним, прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития. Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений» [6, с. 281]. Далее на примере дошкольного детства демонстрируются особенности жизни и деятельности ребенка-дошкольника. Показано, что эти отношения в первую очередь носят личностный, интимный характер.

При поступлении ребенка в школу многое меняется. В первую очередь у него появляются обязанности не только перед близкими взрослыми, но и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место в жизни, его общественная функция и роль, а отсюда - и содержание всей его дальнейшей жизни. Отношение же общества к ребенку также меняется. В частности, это выражается в оценке (отметке), которая содержит теперь не только отношение близких взрослых, но и отношение общества.

«Итак, - пишет А. Н. Леонтьев, - изменение места, занимаемого ребенком в системе (внесь'ч отношений, есть то первое, что надо оiiuCThib, пытаясь ответить на вопрос о движущих силах развития его психики» Но оно лишь характеризует наличную, уже достигнутую ступень. Однако не менее важно проанализировать и саму развивающуюся деятельность ребенка. «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности» [там же, с. 285]. И далее Леонтьев перечисляет основные признаки ведущей деятельности.

В форме этой деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы; от нее ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные изменения личности ребенка.

Таким образом, ведущая деятельность - это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

В работах А.Н.Леонтьева стадия развития личности (психического развития) определяется двумя моментами - местом ребенка в системе общественных отношений и ведущим типом деятельности. Сравнивая определение возраста, данное в культурно-исторической теории и в теории деятельности, мы видим, что в первом случае возраст определяется отношением социальной ситуации развития и новообразованиями (структурой личности, сознания), а во втором - отношением места ребенка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью. Если говорить об определении возраста в деятельностном подходе, то речь здесь идет о взаимоотношении двух внешних факторов, поскольку ни место в системе отношений, ни деятельность не являются собственно интрапсихической формой, не являются субъектной характеристикой.

При этом следует обратить внимание на то, что развитие психики происходит одновременно с развитием самой деятельности, что особенно ярко было продемонстрировано в работах В.В.Давыдова по проблемам развития мышления в процессе формирования учебной деятельности.

В 1971 г. вышла в свет статья Д. Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском

возрасте». В этой статье Д. Б. Эльконин обобщил представления о движущих силах детского развития, опираясь, прежде всего, на теорию деятельности.

Д. Б. Эльконин проследил историю возникновения современных этапов детского развития и показал, что исходно в примитивных сообществах ребенок «встречается» с обществом в целом, условием развития является система «ребенок - общество». По мере развития общества и его усложнения в этом исходно целостном отношении выявляются более конкретные системы «ребенок - общественный взрослый» или «ребенок - общественный предмет», которые представляют как бы две стороны единого отношения «ребенок - общество». *В каждый стабильный период целостность «ребенок - общество» конкретизирована отношением «ребенок - общественный взрослый» или «ребенок - общественный предмет».*

Ведущая деятельность ребенка предстала в этой работе как конкретизация отношения «ребенок - общество». Каждая из ведущих деятельностей относится либо к системе «ребенок - общественный взрослый», либо к системе «ребенок - общественный предмет». Соответственно есть два типа возрастов.

Дальнейший анализ обнаружил *регулярность смены возрастов*. Они последовательно сменяют друг друга: сначала возникает *деятельность первого типа («ребенок - общественный взрослый»)*, она сменяется *деятельностью второго типа («ребенок - общественный предмет»)* и затем наоборот. Два периода детства (один первого типа, второй - второго) составляют одну возрастную эпоху. Так, дошкольный возраст (игровая деятельность принадлежит к первому типу) и младший школьный (учебная деятельность - второй тип) составляют вместе эпоху, названную Д.Б.Эльconiным «детством». Всего ребенок до достижения взрослости проживает три глобальные эпохи: раннее детство (младенчество и ранний возраст), детство (дошкольный и младший школьный возрасты), подростничество (младшее и старшее юношество).

Одним из наиболее важных положений данной работы является представление о том, что *в деятельности первого типа у ребенка преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера, сфера смыслов и значений, а в деятельности второго типа — операционально-техническая сфера*. Так, на протяжении дошкольного возраста в игре у ребенка формируются потребности и мотивы на основании открытия им смыслов и значений человеческих отношений. Это открытие происходит посредством условного (игрового) включения в жизнь взрослых, затем этот этап «как будто» включенности в жизнь взрослых исчерпывает себя и начинается этап реального учения, интереса к тому, что «я могу», «я умею», т.е. этап овладения операционально-технической стороной человеческой деятельности.

Таким образом, система «ребенок - общественный взрослый» или «ребенок - общественный предмет» есть особая форма взаимодействия ребенка с окружающей его действительностью. В этом взаимодействии ребенок воспроизводит особые, характерные для данной системы действия по отношению к окружающему его миру, открывая для себя этот мир и становясь участником этого мира.

Возраст в культурно-исторической теории представляет собой конкретно-историческую категорию. Это означает, что возрасты полагаются возникающими в процессе исторического развития общества. Они не даны изначально, не связаны с какими-либо врожденными характеристиками индивида. Возраст - период, имеющий свое особое содержание. Это содержание можно выразить через некоторые культурно и исторически возникшие задачи, которые должен решить человек. На каждом историческом этапе развития общества задачи развития различны.

Л. Ф. Обухова пишет по этому поводу следующее: «Детство - период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в Средневековье и в наши дни. Этапы детства человека - продукт истории, они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. ... Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества» [8, с. 14].

Детство не только меняет свою продолжительность от эпохи к эпохе, но и членится на различные периоды - возрасты. Итог можно подвести определением, данным в отечественном психологическом словаре (под ред. В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова): «...объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе. Абсолютный (календарный, паспортный, хронологический) возраст датируется в единицах измерения времени (годы, месяцы, дни и т.д.). В науке (психологии) используется условный возраст, определяемый методом периодизации для структуризации онтогенеза человеческой жизни».

Онтогенез в различных психологических теориях рассматривается либо как последовательность стадий развития, либо как череда непрерывных изменений. В связи с этим в онтогенезе выделяются (или не выделяются) отдельные возрасты. Соответственно онтогенез может быть описан как последовательность смены отдельных периодов (Пиаже, Фрейд, Ловингер, Выготский, Эльконин, Петровский и др.) или как непрерывная линия (теории личности, нарративные теории и др.).

Членение онтогенеза на отдельные периоды, фазы, эпохи, возрасты - есть периодизация психического развития. Основанием периодизации является некоторая единица - определение возраста. В зависимости от того, как определяется возраст, какова единица описания онтогенеза, возникает представление о возрастах разного типа - стабильных или критических.

Культурно-историческая теория Л.С.Выготского: возраст определяется через социальную ситуацию развития и возрастное новообразование. Такое описание возраста дает возможность различить стабильный и критический возраст. Теория деятельности: возраст определяется через ведущую деятельность и место в системе общественных отношений. Эта! единица описания возраста

нечувствительна к описанию механизма} перехода от одного возраста к другому.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Что в психологии понимают под развитием?
2. Что такое «метафора развития» и какие метафоры могут описывать развитие (в отличие от роста или эволюции)?
3. Приведите примеры периодизаций онтогенеза. Укажите их основания.
4. Перечислите и объясните основные характеристики возраста в куль-1 турно-исторической теории.
5. Перечислите и объясните основные характеристики возраста в теории] деятельности.

Рекомендуемая литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4.
2. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
3. *Давыдов В. В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. - № 1 - 2. - С. 22 - 33.
4. *Крайг Г.* Психология развития. - СПб., 2000.
5. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. - М., 1981.
6. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983. - Т. I.
7. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии. - М., 1998.
8. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. - М., 1996.
9. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. -М., 1996.
10. *Эльконин Д. Д.* Введение в психологию развития. - М., 1994.
11. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971.- № 4. - С. 39-51.
12. *Эльконин Д. Б.* Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984.-Т.4.-С. 386-404.

Дополнительная литература

13. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника. - М.; Воронеж, 1997.
14. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. -М., 1998.
15. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. - М., 1969.
16. *Эриксон Э.* Детство и общество. - СПб., 1996.
17. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.

Глава 2

ИССЛЕДОВАНИЯ КРИТИЧЕСКИХ ВОЗРАСТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основные положения концепции возрастных кризисов в отечественной психологии

Первое обоснованное деление онтогенеза на отдельные возрасты дал в отечественной психологии П.П.Блонский. Он же обращает внимание на особые - переходные - возрасты и подчеркивает, что эти так называемые «переходные возрасты» представляют в педагогическом отношении трудности. Нередко их называют также критическими возрастaми. Название «критический возраст» утвердилось прочнее всего за возрастом полового созревания. П.П.Блонский указывает на неустойчивость нервной системы и неуравновешенное, немотивированное поведение детей в критические периоды.

«Развитие ребенка происходит непрерывно только некоторое количество времени, после которого происходит скачок в развитии ("кризис"). Поэтому, действительно, непрерывная кривая дает неверное представление о ходе развития ребенка, которое идет временами непрерывно, а временами в определенные моменты имеет известную прерывность, т.е. делает скачки» [7, с. 85]. Анализ Блонского базировался преимущественно на обобщении эмпирических данных о специфике поведенческих характеристик в критические периоды.

Л.С.Выготский опирается на представления П.П.Блонского, но подходит к анализу возрастной динамики и месту кризисов в общем ходе развития со стороны общей теоретической модели развития.

В работе «Проблема возраста» Л.С.Выготский наряду с общими вопросами определения возраста и построения новой периодизации развития в онтогенезе *вводит и теоретическое представление о двух типах возрастов - критическом и стабильном.*

«В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-то возрастного новообразования» [3, с. 249].

Стабильные возрасты, как полагает Выготский, изучены гораздо полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития - кризисами.

Характеризуя кризис, Л.С.Выготский подчеркивает, что развитие ребенка принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер и напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен.

На основании эмпирических данных Л. С. Выготский выделяет следующие критические периоды: кризис новорожденности, одного года, трех лет, семи лет, тринадцати лет (подростковый), кризис семнадцати лет (юношеский). В настоящее время подростковый кризис относят к одиннадцати-двенадцати годам, юношеский - к пятнадцати (по периодизации Д.Б.Эльконина).

[Различение стабильных и критических возрастов Выготский основывает на анализе социальной ситуации развития как фактического определения возраста: стабильный период определяется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический же период - дисгармонией, противоречием^ «Силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени» [там же, с. 260].

Развитие в стабильный период приводит к возникновению новой структуры личности - новообразованию. Это новообразование приводит к нарушению гармонии между ребенком и окружающей его действительностью. Возникает противоречие, поскольку ребенок, изменивший строение личности, уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста. Это-то противоречие и задает условия для своего разрешения и, как следствие, преодоления, определяя специфику критического возраста. Преодоление этого противоречия есть условие взрывного, революционного характера развития в критические периоды. По определению Л.С.Выготского, в кризисные периоды ребенок в относительно короткий промежуток времени меняется весь целиком, причем, добавим, изменения, о которых идет речь, не латентные, а определенно заметные окружающим.

Сами происходящие изменения относительно. Действительно, ни один поведенческий акт, ни одна психологическая характеристика, взятые в своей отдельности и биографической уникальности, не являются репрезентативными для возрастного кризиса как полного акта развития. Само по себе изменение поведенческого портрета ребенка не является достаточным, чтобы утверждать, что ребенок переживает возрастной кризис. Выготский, говоря об особенностях кризисных периодов в развитии, подчеркивал, что в критические периоды ребенок становится относительно трудновоспитуемым, но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение кризисных возрастов. Здесь главное слово - «относительно». Действительно, суть не в трудно- (или легко-) воспитуемости, но в изменении, в том, что ребенок становится иным *по отношению к самому себе прежнему*. Сравним поведение двух детей. Первый имеет характерологические особенности, которые проявляются в непослушании, нарушении требований взрослых и т. д. Другой, напротив, послушен и легко следует указаниям взрослых. Который из них находится в критическом периоде развития? Неизвестно. Ведь в данном примере нам неизвестно, как вел себя данный ребенок раньше. Только если в исследовании мы обнаружили изменение поведения (как правило, в сторону его ухудшения)*, можно ставить (да и то лишь гипотетически) диагноз - кризис.

Описывая критические периоды в развитии, Выготский пишет, что с чисто внешней стороны они характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или- самое большое, два) сосредоточены резкие и кардинальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности.

Внешние поведенческие особенности кризисов следующие:

границы, отделяющие начало и конец кризисов от смежных возрастов, крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, его начало трудно диагностировать;

как правило, в середине кризисного периода наблюдается его кульминация, наличие этой кульминационной точки отличает критический период от других;

отмечаются выраженные особенности поведения ребенка; дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, обнаруживается падение школьной успеваемости, интереса к занятиям. Возможны острые конфликты с окружающими; со стороны внутренней жизни - болезненные и мучительные конфликты и переживания.

Таким образом, по Выготскому, кризис предстает кульминацией микроизменений, накапливаемых на протяжении предшествующего стабильного периода.

Анализ своеобразия поведения детей обнаруживает и более глубинные характеристики:

развитие, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную, работу; прогрессивное развитие личности ребенка в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается; на первый план выдвигаются процессы свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени;

ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде; он теряет прежние интересы; прежде сложившиеся формы внешних интересов как бы заустевают.

Критические периоды - это вехи на пути взросления. Их анализ немислим вне общей логики развития. Д.Б.Эльконин в статье о периодизации психического развития обобщает подходы Л.С.Выготского.

«На наш взгляд, подходы к проблеме периодизации, намеченные П.П.Блонским и Л.С.Выготским, должны быть сохранены и, вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями. Это, во-первых, исторический подход к темпам развития и к вопросам о возникновении отдельных периодов детства в ходе исторического развития человечества. Во-вторых, подход к каждому периоду с точки зрения того места, которое он занимает в общем цикле психического развития ребенка. В-третьих, представление о психическом развитии как о процессе диалектически противоречивом, протекающем не эволюционным путем, а путем перерывов непрерывности, возникновения в ходе развития качественно новых образований. В-четвертых, выявление как обязательных и необходимых переломных, критических точек в психическом развитии - важных объективных показателей переходов от одного периода к другому. В-пятых, выделение неоднородных по своему характеру переходов и в связи с этим различие в психическом развитии эпох, стадий, фаз» [5, с. 40].

Мы видим, что три из приведенных пяти принципов анализа возрастного развития касаются критических возрастов.

В работах Л. С. Выготского (напомним, «Проблема возраста», работы по отдельным периодам онтогенеза - это преимущественно стенограммы лекций, прочитанных в последние годы перед кончиной автора, и потому не всегда законченные) есть многие положения, при сопоставлении которых обращает на себя внимание противоречивость. Так, с одной стороны, Выготский настаивает на обусловленности развития его внутренней логикой, а не внешними условиями: «Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. ... Но не наличием или отсутствием каких-либо внешних условий, а *внутренней логикой самого процесса развития* вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка (курсив наш. -К. П.)» [3, с. 250]. Но, с другой стороны, «в переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что *изменение педагогической системы*, применяемой к ребенку, *не поспевает за быстрыми изменениями его личност* (курсив наш. -К. П.)» [там же, с. 252-253]. Мы можем увидеть здесь явное логическое противоречие. Оно, конечно, обусловлено отсутствием авторской редакции данного текста. И оно, как мы увидим далее, дало начало многим подобным трактовкам кризисов.

Еще одно важнейшее положение Л.С.Выготского относительно критических возрастов касается их симптоматики. Речь идет о трудновоспитуемое™ как наиболее ярком признаке переходных возрастов. Это положение оказывается наиболее «проблемным», поскольку именно трудновоспитуемость в дальнейших исследованиях критических возрастов отечественными психологами станет предметом пристального внимания (Л.И.Божович, Т.В.Драгу-нова, Д.Б.Эльконинидр.).

По мысли Выготского, в переломные периоды развитие характеризуется «свертыванием, отмиранием». Возникновение нового в развитии есть обязательно- одновременно и распад старого. Л.С.Выготский полагал такое разрушение необходимым.

Может ли переход от одной социальной ситуации развития к другой происходить как простое завершение одного и появление другого? Иными словами, необходимо ли для возникновения нового отношения ребенка к *среде* разрушение старого отношения или это новое возможно как простой переход? Именно ответ на этот вопрос становится «водоразделом» понимания критических возрастов у Выготского и многих его последователей. Возникает ли новое «рядом» со старым или «вместо» старого?

Анализ текстов Выготского приводит к заключению, что новое отношение ребенка к окружающей его действительности, прежде всего социальной, возникает как *отрицание* старого отношения и потому требует особой работы «разрушения», «инволюции», «отмирания».

Так, в работе «Педология подростка» Выготский пишет: «С поднятием на новую ступень отмирает старое, и этот особенно отчетливый, длительный, часто мучительный процесс отмирания детских интересов в переходном возрасте заполняет, как мы увидим дальше, целую главу в истории развития интересов подростка» [3, с. 21]. И далее: «По-видимому, негативная установка характеризует всякую смену, всякий переход ребенка от одной стадии к другой, являясь необходимым мостом, по которому ребенок поднимается на новую ступень развития» [там же, с. 27].

Понятие социальной ситуации развития, ключевое для определения возраста, дает возможность задать два типа возрастов - стабильные и критические. В стабильный период развитие происходит внутри социальной ситуации развития, характерной для данного возраста. Критический возраст - момент смены старой социальной ситуации развития и образования новой.

Если признать, что кризис есть единство процессов созидания и деструкции, то можно вести разговор о кризисе как о нормеразвития. По Выготскому, в кризисе старая социальная ситуация «отмирает», «разрушается». Кризис, как правило, сопровождается трудновоспитуемостью, различными, подчас уродливыми, формами поведения. Но подобная поведенческая картинка - не содержание развития, а его внешний симптомокомплекс. Вопрос о трудновоспитуемости как симптоме кризиса уходит на второй план. Суть перехода состоит не во внешних проявлениях - яркости, непредсказуемости или трудновоспитуемости, а в единстве созидания и разрушения, непрерывности и прерывности.

Почему для Выготского проблема критических возрастов оказывается столь важной? Ведь существует множество периодизаций (мы говорили об этом в первой главе данной книги), в которых проблема переходов вообще не ставится.

Дело в том, что в культурно-исторической теории принципиальным был вопрос о происхождении сознания. Это вечный для психологии вопрос о соотношении биологического и социального в человеке. По Выготскому, источником развития является среда (социальная среда, социальная ситуация развития, идеальные формы), поэтому критический период - момент, акт развития, в котором средовое воздействие кристаллизуется в виде новообразования, становится особым предметом исследования. Новообразования, характеризующие структурную перестройку личности, сознания, «являются не предпосылкой, но результатом или продуктом

возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия» [3, с. 259]. В кризисе совершается диалектический возврат: теперь уже сформированный тип личности, сознания (новообразование) сам меняет социальную ситуацию развития от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия.

Последствия возникновения новой структуры сознания огромны. Новая структура сознания означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Таким образом, в культурно-исторической теории воссоздан путь развития сознания: от внешней среды к формированию новообразования, и обратно: от новой структуры сознания к новому восприятию действительности. При таком взгляде на процесс развития удастся избежать известного механицизма и одномерности. Среда провоцирует формирование психологических новообразований, а те, в свою очередь, меняют восприятие среды и фактически саму среду.

Выготский пишет об этом так: «В результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. ... необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [там же, с. 269].

Развитие концепции о критических периодах в отечественной психологии

Основные положения Л.С.Выготского о периодизации психического развития получили свое продолжение в работах его последователей.

В деятельностной парадигме возраст характеризуется через определение ведущей деятельности данного периода и места ребенка в системе общественных отношений. Каждому стабильному периоду соответствует новая ведущая деятельность, новый тип сотрудничества ребенка и взрослого. «То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка - это сама его жизнь, развитие реальных процессов его жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней». «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» [4, т. 1, с. 284-285]. Так, в дошкольном возрасте ведущей является игровая деятельность, а в младшем школьном - учебная. Именно в русле ведущей деятельности формируются основные новообразования стабильного периода - новые способности индивида, подготавливая момент перелома, взрыва - кризиса. «Критический же возраст в теории деятельности - момент смены ведущей деятельности и перехода в новую систему общественных отношений.

В русле теории деятельности анализ критических возрастов затруднен в связи с тем, что в фокусе внимания исследователей почти всегда были механизмы становления ведущей деятельности, т. е. механизмы, определяющие развитие в стабильные периоды. Механизм же смены деятельностей (например, отмирание мотивации игровой деятельности и возникновение мотивации учебной) оставался на периферии исследовательского интереса.

По А.Н.Леонтьеву, возникновение новой деятельности связано с механизмом возникновения новых мотивов, со «сдвигом мотива на цель». «Действия, все более обогащаясь, как бы перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими их мотивами. Явления такого перерастания хорошо известны и постоянно описываются в литературе по возрастной психологии, хотя и в других терминах; они-то и образуют так называемые кризисы развития - кризис трех лет, семи лет, подросткового периода, как и гораздо меньше изученные кризисы зрелости. В результате происходит сдвиг мотивов на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов - новых видов деятельности». И далее: «Внутренние движущие силы этого процесса лежат в исходной двойственности связей субъекта с миром, в их двоякой опосредованности - предметной деятельностью и общением» [там же, т. 2, с. 217].

А.Н.Леонтьев полагал, что кризис (болезненный, острый период в развитии) не есть необходимый симптом перехода от одного стабильного периода к другому, от одной ведущей деятельности к другой: «В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом - управляемым воспитанием» [там же, т. 1, с. 288].

Эта «бескризисность» развития получила подтверждение в работах М.И.Лисиной, которая исследовала генезис общения ребенка и взрослого.

М.И.Лисина рассматривает общение как взаимонаправленную активность двух и более участников коммуникативной деятельности, каждый из которых выступает как субъект, как индивид. При этом общение составляет лишь одну сторону, важный, но частный аспект взаимодействия людей и не сливается с понятием их совместной деятельности.

Возрастной переход понимается как частный случай диалектического взаимодействия формы и содержания. По мере обогащения содержания общения ребенка и взрослого в процессе развития ребенка

наступает момент, когда содержание «перерастает» старые формы общения и возникает новая форма общения.

Такое понимание развития и, в частности, содержания критического перехода приводит к идее целенаправленного «управления» процессами развития ребенка посредством включения его в различные формы общения. М.И.Лисина пишет: «В ходе психического развития ведущая деятельность ребенка всегда тесно связана с общением, принимающим форму, адекватную ведущей деятельности. Поэтому при описании каждого периода детства не следует ограничиваться указанием на ведущую деятельность - не менее важно проанализировать и соответствующую ей форму общения» [10, с. 75]. Далее М.И.Лисина приводит экспериментальные данные, которые доказывают, что общение с взрослым оказывается своеобразным стимулом для перехода ребенка к следующему возрастному периоду - к следующей ведущей деятельности.

Таким образом, постановка вопроса об источниках смены ведущей деятельности приводит к необходимости расширить рамки описания возраста, перейти к более широкому контексту, рассматривать не только деятельностный компонент. Потребовалось, как мы видели, ввести дополнительные измерения - общение ребенка с окружающим его миром, систему отношений, место ребенка в системе общественных отношений, позицию ребенка относительно этого места и т.п.

Итак, в культурно-исторической теории критический возраст предстает необходимым моментом развития, точкой диалектического возврата. А в теории деятельности кризис отвергается. Почему так происходит? Возможно, в отказе А.Н.Леонтьева от термина «кризис» содержится лишь чисто терминологическое предположение. Для Выготского «кризис» и «переход» - синонимы, для Леонтьева «кризис» - это неблагоприятный переход. В качестве примера А.Н.Леонтьев рассматривает ситуацию, когда ребенок, внутренне готовый к школе, остается в условиях дошкольной жизни. Тогда он проявляет симптомы трудновоспитуемостиTM: «Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах» [4, т. 1, с. 287].

Но свести различия в позиции Выготского и Леонтьева лишь к терминологическим невозможно. В работах Л.С.Выготского есть указание на процессы «отмирания», проявляющие себя в критические периоды. «Развитие здесь (в критические периоды - *К.П.*) ... совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. ... На первый план выступают процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста» [3, с. 251]. И далее: «... детское развитие - эта одна из сложных форм жизни - с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. *Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого* (курсив наш. - *К.П.*)» [там же, с. 253]. В позиции же А.Н.Леонтьева, а затем М.И.Лисиной и других представителей деятельности теории есть прямые указания на возможность построения такой системы воспитания, такой организации хода развития, при которых переход будет происходить бескризисно.

Суть различий, кардинальное расхождение позиций Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева - признание или непризнание необходимости отмирания. В связи с этим вопрос о том, возможно ли развитие без болезненных симптомов, без трудновоспитуемости, вторичен. Возможен ли процесс развития без разрушения, «отмирания», «инволюции» - вот ключевой вопрос относительно проблемы критических возрастов в отечественной психологии в культурно-исторической парадигме. Как мы увидим далее, невыявленность этих двух принципиально различных позиций привела ко многим неясностям в понимании критических возрастов.

Огромное место в психологии возрастных кризисов занимают работы Л.И. Божович. В целом позиция Божович продолжает линию Выготского в разработке вопросов, связанных с понятием «переживание». «Переживание ребенка и есть та простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет - средовое влияние или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний» [1, с. 382]. Переживание соединяет в себе личностное («мое переживание») и средовое (отношение к чему-то). Переживание показывает, чем среда в данный момент является для данной личности. Последнее означает, что переживание есть своеобразная проекция социальной ситуации развития. Несколько упрощая, можно сказать, что переживание и социальная ситуация развития суть синонимы. (Вспомним: социальная ситуация развития - уникальное, специфическое для данного возраста отношение ребенка к окружающей его действительности, прежде всего социальной.) Переживание и есть это отношение.

В работах Л. И. Божович в логике исследования переживания было введено *представление о внутренней позиции*. В частности это понятие особенно подробно исследовалось в ситуации перехода ребенка от дошкольного возраста к младшему школьному. Понятие о позиции было конкретизировано в представлении о «позиции школьника». В экспериментальном исследовании было обнаружено, что к концу дошкольного возраста у ребенка формируется позиция школьника - стремление занять новое социальное положение среди других людей - пойти в школу, стать общественно (социально) признаваемым членом общества. Если это стремление не реализовано, ребенок с позицией школьника остается вне школы, возникают трудности в его поведении, непослушание, капризы и т.п.

Таким образом, на примере кризиса семи лет в работах Л. И. Божович было продемонстрировано, что отсрочка перехода в новые условия жизни приводит к явлениям, которые были поняты как свидетельство кризиса развития.

Это весьма важная для отечественной психологии исследовательская позиция. Особую значимость эти идеи приобретают в связи с тем, что Л. И. Божович выражала и экспериментально подтверждала господствующий в 50-70-е годы тезис о психологическом содержании критических возрастов. Кризисы полагались не нормой, а патологией развития. При грамотном, целенаправленном управлении процессом воспитания критических

явлений в развитии удавалось избежать. Содержание же перехода из одного возрастного периода в другой переводилось из психологической плоскости в педагогическую. Кризис переставал быть явлением психологической реальности, а был следствием неправильного воспитания.

Близкие результаты получены и в работах Т. В. Драгуновой. Занимаясь проблемами психологии подросткового возраста, она особое внимание уделяла анализу конфликтного поведения. Показано, что при адекватном педагогическом отношении к «чувству взрослости» подростков (особому переживанию своей возросшей самостоятельности) симптомов трудновоспитуемости не возникает. Эти исследования дают основания Т. В. Драгуновой сделать вывод, в целом сходный с заключениями Л.И.Божович: кризис возникает как реакция на неадекватное отношение со стороны взрослых.

Таким образом, в целом вслед за основополагающими работами А.Н.Леонтьева в отечественной психологии основное место занимает взгляд на кризисы как на поведенческий синдром возрастного перехода, синдром, включающий болезненную реакцию ребенка на неадекватные педагогические воздействия со стороны взрослого.

Исключение в этом ряду составляет позиция Д.Б.Эльконина, высказанная в статье «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте». В ней кризисы определены как переходы от одной системы к другой (от овладения мотивационно-потребностной сферой к операционально-технической и наоборот). При этом переходы между эпохами названы «большими» кризисами. В этот момент открывается новая эпоха и новый период развития мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи характеризуется как «малый» кризис, он открывает следующий период формирования интеллектуально-познавательных сил ребенка.

Важно указать на следующее: во-первых, Д.Б.Эльконин использует термин «кризис», не заменяя его термином «переход»; во-вторых, выявлено базовое противоречие, составляющее основу кризиса. *На каждой ступени развития интенсивно развивается какая-то одна сторона человеческой деятельности (и соответствующие способности), вторая же сторона - отстает. Когда это отставание достигает критического уровня, происходит изменение ведущей деятельности, происходит кризис.*

В заключение Д.Б.Эльконин указывает на необходимость специальной разработки вопросов, связанных с психологией критических возрастов. Но механизм критического перехода в данной работе не раскрыт. Д.Б.Эльконин дает свое понимание механизмов кризисов в других работах, в частности в научных дневниках. В них мы находим хотя и разрозненные, но необыкновенно продуктивные идеи относительно кризисов: «Может быть, кризис 3 лет и кризис 11 лет следует называть кризисами самостоятельности или эмансипации от взрослых?» [13, с. 498].... «А кризисы 1 года, 7 лет, 15 лет? Что здесь одинакового? В конце прешествующих стабильных периодов новообразования (1 год - Я и взрослый, 7 лет - личное сознание, 15 лет - самосознание). Может быть, это кризисы "расчленения". Как это ни парадоксально!» [там же, с. 499]. Или: «...младенчество это "ребенок + взрослый", и главное - отделение ребенка от взрослого, рождение самого первичного личного сознания» [там же]. «Сегодня у меня возникла мысль, что выделение "Я" из пра-мы связано с коренным изменением строения деятельности ребенка. На самых ранних этапах это в буквальном смысле совместная деятельность, в которой взрослый действует вместе с ребенком. Здесь у ребенка вообще самостоятельных действий нет, так как взрослый действует руками ребенка (лишь постепенно вычлняются отдельные звенья, производимые собственно ребенком)» [там же, с. 501].

Д. Б. Эльконин говорит о критическом возрасте, центрируясь на таких его характеристиках, как «расчленение», «выделение Я», «расщепление». Создается впечатление (развернутых текстов на это счет нет), что механизм критического возраста Д.Б.Эльконин искал, допуская, что в критический период возникает нечто, отсутствующее изначально внутри ведущей деятельности стабильного периода.

Таким образом, в работах Д.Б.Эльконина представление о критическом периоде в целом инкорпорирует линии, возникающие в работах Л.С.Выготского и А.Н.Леонтьева. С одной стороны, Д.Б.Эльконин впервые строит целостную деятельностную концепцию онтогенеза, с другой - удерживает и развивает идею о несводимости кризисного периода к простой смене (замене) деятельности. Он продолжает искать пути анализа механизма преобразования социальной ситуации развития. Анализируя работы Л.С.Выготского, посвященные критическим возрастам, Д.Б.Эльконин пишет: «Многие авторы рассматривали критические периоды как периоды, связанные с авторитарностью воспитания, его жесткостью. Это верно, но лишь частично. ...При жесткой системе воспитания симптоматика кризиса проявляется резче, но это вовсе не означает, что при самой мягкой системе воспитания не будет критического периода и его трудностей. ...При относительно мягкой системе отношений критический период протекает мягче. Но и в этих случаях дети сами иногда активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, им такое противопоставление внутренне необходимо». И чуть дальше: «Не является ли тенденция к самостоятельности, к эмансипации от взрослого *необходимой пред-посылкой* и обратной стороной построения новой системы отношений между ребенком и взрослым?» [6, с. 402 - 403].

Итак, в целом мы обнаруживаем две принципиальные позиции в понимании критических возрастов.

1. Признание критических возрастов необходимыми моментами развития, в которых происходит особая психологическая работа, состоящая из двух противоположенных, но единых в своей основе преобразований: возникновение новообразования (преобразование структуры личности) и возникновение новой ситуации развития (преобразование социальной ситуации развития). Это позиция Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина.

2. Признание необходимости качественных преобразований, которые состоят в смене ведущей деятельности и одновременном переходе в новую систему отношений. При этом акцент делается на внешних условиях, социальных, а не на психологических механизмах развития. В таком виде позиция представлена А.Н.Леонтьевым, Л.И.Божович и др.

Здесь уже можно поставить первый содержательный вопрос для дальнейшего рассуждения. Если суть кризиса

сводится к несоответствию нового отношения к среде, отношения обогащенного, преобразованного новыми «функциональными органами», то суть критического периода состоит в преодолении этого несоответствия. Это будет означать, что критический период, как он описан Л.С.Выготским и позднее А.Н.Леонтьевым - свидетельство некоторых частных особенностей организации детской жизни. Тогда кризис следует признать частой, но не обязательной характеристикой детского развития. И тогда исследование возрастных кризисов следует вести в педагогической плоскости - искать и разрабатывать такие педагогические системы, которые позволили бы, управляя процессом развития, избежать неприятных симптомов перехода.

Если же кризис рассматривать как момент возникновения новообразования и, как следствие, реконструкции социальной ситуации развития, тогда необходимо направить усилия на анализ психологического содержания перехода (кризиса). Обе эти позиции мы рассмотрим ниже. Представление о возрастном кризисе возникает в исследованиях П.П.Блонского, затем развивается в работах Л.С.Выготского. Возрастной кризис - это особый период преобразования социальной ситуации развития: новообразование предшествующего периода разрушает старую социальную ситуацию развития и провоцирует образование новой. По Выготскому, возрастной кризис - норма онтогенеза.

По А. Н.Леонтьеву, кризис - свидетельство не совершившегося своевременно перехода. В работах 40-70-х годов кризис трактовался как неблагоприятный синдром (трудновоспитуемость) возрастного перехода. Причиной такого поведения является возникшее у ребенка стремление к новому социальному положению. Фрустрация этого стремления - источник трудностей в поведении. Психологическая трактовка кризиса свелась к педагогической коррекции. Преодоление трудновоспитуемости достигается при адекватном педагогическом ведении возрастного перехода. Позиция Д.Б.Эльконина: кризис - норма онтогенеза, условие кризиса - расхождение между операционально-технической и мотивационно-потребностной сторонами деятельности ребенка.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Дайте определение критического возраста в культурно-исторической теории.
2. Определите позицию представителей теории деятельности в отношении возрастных кризисов.
3. В чем суть расхождения в понимании возрастных кризисов в культурно-исторической теории и теории деятельности?

Рекомендуемая литература

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. -М; Воронеж, 1995.
2. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой.* - М., 1967.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1984. -Т. 4.
4. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. - М , 1983.
5. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии. - 1971. -№4. -С. 39-51.
6. *Эльконин Д. Б.* Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984.-Т. 4.-С. 386-404

Дополнительная литература

1. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника. - М.; Воронеж, 1997.
8. *Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия.* - М., 1998.
9. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч : В 6 т. - М., 1984. -Т. 4.-С 5-243
10. *Лисина М. И.* О механизмах смены ведущей деятельности у детей // Вопросы психологии. - 1978. - № 5. - С. 73 - 77.
11. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.
12. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997.
13. *Эльконин Д. Б.* Выдержки из научных дневников // Избр. психол. тр. -М., 1989 -С. 480-520

Глава 3 ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОНТОГЕНЕЗА В ЗАПАДНЫХ ТЕОРИЯХ РАЗВИТИЯ

Проблема перехода в западных исследованиях

Для западной психологии представление о критических периодах в развитии многоаспектно. Говоря о психологическом переходе, необходимо выделять, во-первых, представление о смене некоторой структуры или организованности (Ж.Пиаже, Л.Колберг);

во-вторых, о психологическом механизме возникновении нового (Я.Боом и др.);
в третьих, о кризисе (конflikте) как характеристике некоторого отрезка онтогенеза (Э.Эриксон, Д.Левинсон).
Все эти подходы исходно задаются разными базовыми представлениями о развитии.

Представление о развитии в западной психологии неоднозначно. С одной стороны, при определении термина «развитие» указывается на такие его характеристики, как «упорядоченность, кумулятивность, качественный характер изменений». Приведем в качестве примера следующий абзац из работы «Развитие ребенка»: «Развитие в детстве и подростковом возрасте относится к определенным возрастным изменениям, которые носят характер упорядоченности, кумулятивности и направленности. Под упорядоченностью понимается то, что изменения происходят в определенной логической последовательности, при которой каждый следующий этап определяется предшествующим и закладывает основы последующего. Под кумулятивностью подразумевается факт интеграции предшествующего в настоящее (с добавлением нового); ...Направленность означает, что развитие всегда идет в направлении большей сложности» [26, с. 7]. Говоря о качественном характере изменений, исследователи противопоставляют «рост» и «развитие»: в первом случае изменение характеризуется количественным накоплением, во втором - носит качественный характер.

Термин «развитие», включает два типа его описания - нормативное развитие и индивидуальное. Под нормативным понимается общий характер изменений в поведении, присущий всем детям. Под индивидуальным - во-первых, индивидуальные различия в нормативном развитии некоторых способностей, т. е. вариативность нормы, во-вторых, уникальность каждого индивида как личности: различные стили, предпочтения, способности выполнения действий и т. п. - эти сугубо индивидуальные характеристики описывают различные траектории развития и составляют веер возможных индивидуальных жизненных линий. Индивидуальное развитие полагается преемственным - особенности личности данного индивида могут быть объяснены при изучении предшествующей истории индивида.

Деление онтогенеза на отдельные нормативные (т.е. в данном контексте, обязательные для всех, в противном случае приводящие к существенным искажениям) стадии существует в различных западных исследовательских парадигмах. В частности, такое деление характерно для психоаналитической и неофрейдистской парадигм, а также для теории когнитивного развития Ж.Пиаже.

В неофрейдистской парадигме наиболее известным и разделяемым многими исследователями подходом является направление, заданное исходно работами Э.Эриксона. Эриксон выделяет восемь последовательных стадий развития, называя их кризисами развития. При этом первые пять стадий в целом повторяют известные психоаналитические стадии (при некоторой корректировке названий). Каждый из периодов определяется Э.Эриксоном через «ядерный (ядерный, основополагающий - *К. П.*) конфликт, разрешение которого составляет одну из задач эго» [6, с. 131].

Перечислим последовательность стадий и соответствующие каждой из них конфликты:

- оральная стадия (базовое доверие или недоверие к миру);
- анальная (самостоятельность или чувство стыда);
- фаллическая (инициативность, предприимчивость или чувство вины);
- латентная стадия (умелость или неполноценность);
- стадия психосексуального моратория (идентификация или диффузия идентичности).

Эти пять стадий в целом продолжают и уточняют общую парадигму Фрейда; последующие представляются новыми в психоаналитической парадигме. Эриксон не дает им специальных названий:

- на шестой стадии (в молодости) совершается базовый выбор между близостью и одиночеством, изоляцией;
- на седьмой (в зрелости) - между общечеловеческими ценностями и самопоглощенностью;
- на восьмой (в старости) - между цельностью и безнадежностью.

Традиционно описываемые Э.Эриксоном конфликты (кризисы) в сочетании с представленной в этой концепции периодизацией давали исследователям возможность сопоставлять эту исследовательскую парадигму с принятыми в отечественной психологии. Исследования Эриксона трактовались как во многом воспроизводящие представление о возрастном кризисе.

Однако следует обратить внимание на то, что для Э.Эриксона смысл конфликта (кризиса) совершенно иной, чем для представителей культурно-исторической концепции. По Э.Эриксоу, кризис есть потенциальный выбор, который осуществляется в процессе онтогенеза между благоприятным и неблагоприятным направлением развития. Термин «кризис» в эпигенетической концепции Э.Эриксона близок по смыслу к тому, который этот термин имеет в биологической науке, в частности, в эмбриологии. Критический период - это отрезок времени, в течение которого данный орган подлежит особо интенсивному развитию. Если в этот период развивающийся организм испытывает какие-то неблагоприятные воздействия, именно интенсивно развивающийся орган оказывается особо уязвимым.

Г.Крайг так определяет критический период: «Единственный отрезок времени в жизненном цикле организма, когда определенный средовой фактор способен вызвать эффект» [1, с. 21]. Такое понимание критического периода (кризиса) основывается на двухфакторной модели детерминации развития - средовыми и наследственными факторами. В этой модели критический период (кризис) является моментом синхронизации созревания и воздействий среды. Это означает, что есть периоды преимущественного развития какой-то способности или свойства личности. Воздействие на организм в этот период прежде всего травмирует или, напротив, способствует развитию этой способности или свойства.

Такая трактовка термина «кризис» делает его прямым синонимом термина «сензитивный период». Восемь стадий развития, по Эриксоу, есть восемь последовательных сензитивных периодов, т. е. восемь стабильных

периодов, если мы перейдем на язык, разработанный в концепции Л.С.Выготского.

Э.Эриксон не ставит вопрос о смене стадий, о переходе от одного «нуклеарного конфликта» к другому (то, что мы вслед за П.П.Блонским и Л.С.Выготским называем кризисом). Он лишь указывает на то, что и после критического периода (когда конфликт уже разрешен), возникшее качество может испытывать сильные фрустрирующие воздействия, однако они менее опасны. Кроме того, уже возникшее качество не описывается лишь со своей положительной стороны (Э.Эриксон возражает против того, чтобы его последовательность стадий трактовалась как последовательность «достижений».) Новое качество потенциально двух-полносно, например, автономность имеет своим антиподом чувство стыда. Поэтому новое качество, и возникнув, оказывается внутренне конфликтным.

Таким образом, концепция Э.Эриксона, во многом перекликающаяся с позициями отечественных психологов (историзм, социальная обусловленность развития, стратификация онтогенеза), к сожалению, в части исследования специфики переходов оказывается для нас закрытой.

Д.Левинсон [19] рассматривает развитие как регулярную последовательность стадий, как стабильных, так и переходных. В стабильной фазе развитие индивида характеризуется постепенным достижением поставленных целей, поскольку существенные задачи развития на этом этапе представляются решенными. В переходной фазе сами способы самореализации оказываются предметом анализа для индивида, а новые возможности - предметом поиска. Так, к переходным относится период от 18 до 20 лет, когда встает проблема достижения независимости от родителей. Затем наступает стабильная фаза, на протяжении которой человек находит свое место во взрослой жизни. Около 30 лет возникает необходимость пересмотра своих жизненных схем, причем, если обнаруживается их неправильность, возникает возможность изменения. При этом возможна дифференциация перехода по половому признаку: мужчины пересматривают собственные карьерные установки и способы их реализации, женщины же делают окончательный выбор между карьерой и семьей.

Затем в 40-45 лет происходит еще одно переосмысление жизненных ценностей (эти данные касаются мужчин), при этом обнаруживается, «что юношеские мечты так и не осуществились». Факт отрицательного эмоционального переживания этого возрастного периода подтвержден в 80% случаев. Однако можно предположить, что широкое распространение идеи о кризисе среднего возраста провоцирует людей маркировать свои переживания именно таким образом. Снятие этого возражения возможно лишь в организованном особым образом лонгитюде.

Работы Левинсона касаются взрослости, что делает вопрос о нормативности регулярной смены периодов и фаз еще более неоднозначным, чем это характерно для периодизаций детства. Для нас эти работы интересны как постулирующие именно фазу перехода, однако отсутствие описания самого механизма и психологического смысла переходного периода представляется существенным недостатком. Обратим, однако, внимание на то, что существенным признаком перехода становится анализ субъектом тех характеристик его жизни, которые в стабильный период не были предметом отношения и анализа.

Существенно в ином направлении разворачиваются исследования следующего блока. Здесь ставится вопрос о механизмах смены онтогенетических структур. Основной вопрос, на который отвечают исследователи, - каковы необходимые условия возникновения новой структуры. В частности, новой когнитивной структуры.

Анализируя представления о развитии, Я.Боом [8] особо останавливается на определении понятия «стадия развития». Во-первых, он указывает на то, что возможно полагать стадию развития лишь некоторым эмпирическим обобщением некоторых наблюдаемых характеристик поведения детей. В этом случае любые доэкспериментальные представления о развитии оказываются бессмысленными. Эта позиция Боома указывает на эмпирическое происхождение представлений о возрасте. На этом этапе исследования возможно лишь описание и обобщение реально наблюдаемых характеристик отдельных стадий. Но затем, как правило, в любом исследовании встает вопрос о теоретическом объяснении внутреннего содержания стадии развития.

Стадия развития полагается конструктом, который представляет собой своеобразную мультипликацию двух типов описаний: с одной стороны, идея стадии представляет собой производную от идеи классификации и упорядочивания, с другой - от идеи изменения и трансформации. Таким образом, понятие «стадия развития» возникает на пересечении этих двух логических конструкций. В связи с этим, по мысли автора, понятие «стадия развития» должно быть положено на пересечение двух групп конструктов (оценочная, иерархическая классификация и связанные со временем необратимые изменения). Поэтому оно является очень богатым понятием, представляющим соединение элементов двух групп.

Как показывает Я.Боом, содержание перехода редко оказывается изученным. Исследователей стадийных теорий все-таки в первую очередь интересует описание стадий, а не механизм их смены.

Специфику перехода от одной стадии развития к другой можно проанализировать на примере теории Ж.Пиаже. Сам Пиаже не исследовал специально механизм смены стадий, хотя и указывал на то, как это может выглядеть в эксперименте.

Реконструируя позицию Пиаже по данному вопросу, Я.Боом обращает внимание на термин «рефлексивная абстракция». Рефлексивная абстракция - это момент изменения позиции действующего. Исходно ребенок действует в соответствии с некоторой интеллектуальной структурой. Пока нет противоречия между его представлениями и опытом, в фокусе его внимания остаются сами объекты действия и происходящие с ними изменения. Как только противоречие обнаружено, для его преодоления необходимо обратиться к самим действиям, т.е. к собственной структуре, к собственным мыслительным действиям. Именно такое отношение и есть рефлексивная абстракция. Выявление собственной (использованной для объяснения явления) логической структуры, рефлексия этой структуры является необходимым условием ее (структуры) реорганизации. Таким образом, необходимо выявление

этапа, на котором сам тип рассуждения (структура интеллекта, структура противоречия участников дискуссии) должен стать предметом рефлексии. Переход на новый уровень требует определенной реорганизации самой мыслительной деятельности, в данном примере - *переноса предмета анализа с объекта на сами действия субъекта*.

Новые направления в исследованиях онтогенеза

Проблемы перехода (в том числе и возрастного) изучаются и в подходах, исследующих «жизненные задачи» (N. Cantor, J.F.Kihl-strom, S.Zirkel, N.Cantor). Жизненные задачи - это сознательно принимаемые цели, которые индивид ставит себе в определенные моменты жизни. Они представляют собой важные, аффективно переживаемые, лично значимые интересы (concerns), которые определяют усилия личности по самореализации; они определяют надежды и мечты индивида, связанные с его личной историей и тем, как он смотрит на окружающий его мир. Понимание жизненных задач индивида существенным образом продвигает исследователя в трактовке его действий и поступков.

Термин «жизненные задачи» (life tasks) связан с другими понятиями, которые, также в настоящее время активно обсуждаются в западной психологии личности. Так, этот термин можно сопоставить с понятиями цели (goals), личного плана (personal plans); все эти целеобразующие конструкты могут осознаваться индивидом на разных уровнях абстракции (от плана успешно справиться с семестровой контрольной до задач построения собственной жизни на большую перспективу). В большом числе исследований последних лет эти конструкты полагаются значимыми для более глубокого понимания индивидуальных личностных характеристик (Watterman, W.Meeus, J.Marcia и др.)

«Жизненные задачи» в литературе определяются как находящиеся на среднем уровне абстракции. Они подлежат (потенциально) достаточно легкой вербализации индивидом, хотя подчас реально существующая жизненная задача может и не осознаваться.

Особенно интересны для нас случаи, когда жизненная ситуация меняется и, по гипотезе, может трансформировать жизненную задачу. Примером такого рода ситуаций может служить начало студенческой жизни. И потому исследование этого момента биографии стало в последние десятилетия весьма популярным. При изменении жизненной ситуации жизненные задачи осознаются самим индивидом с большей легкостью. Во время перехода люди в большей степени склонны осознанно относиться к себе и своему месту в мире, склонны пересматривать свои жизненные задачи. Так, А. Каспи [11, 12] указывает, что ситуация перехода открывает возможности и для успеха, и для провала, и для изменения, и для стабильности. Актуализация (обнаружение) жизненных задач происходит непосредственно перед изменением жизненной ситуации, во время этого изменения и после него. При этом некоторые жизненные задачи могут быть вневременными, а иные, например достижение независимости, - в большей степени связанными с определенным возрастом и, следовательно, с определенными возрастными переходами. Во время возрастного перехода характерные для возраста в целом жизненные задачи переплетаются с индивидуальными, создавая структуры, определяющие поведение индивида в изменяющихся условиях.

Переход к студенческой жизни, как правило, связан и с объективным обособлением от семьи. Исходное отношение к ситуации перехода может быть различным, и это различие определяет субъективную и объективную успешность происходящей трансформации. Так, придание глубокого смысла самому факту начала самостоятельной жизни, постановка задачи приобретения независимости в самом широком смысле этого слова, т. е. понимание ситуации перехода как переломной для всего хода личной истории, приводит к более продуктивному проживанию критического периода. Если же жизненные задачи, которые ставит перед собой личность в момент перехода, сужены до сугубо конкретных и практических (например, научиться самостоятельно распоряжаться своим бюджетом) - успешность перехода снижается (ниже оказывается академическая успешность, удовлетворенность социальными контактами и т.д.). Однако благополучный переход в ситуации постановки широких жизненных задач сопряжен с высоким уровнем тревожности относительно успеха в достижении поставленных целей.

Если во время проживания индивидом критического периода осуществить мониторинг его эмоциональных состояний, оказывается, что в случае постановки более глобальных задач эмоциональный статус индивида выше, чем при конъюнктурно-ситуационном отношении к переходу.

Эти данные фактически указывают на то, что если некоторое изменение условий жизни воспринимается субъектом как значимое для его дальнейшей биографии, т. е. если ситуация перехода воспринимается активно, а не реактивно, это является условием личностного развития, а не просто адаптации. Однако такой акт развития требует от субъекта серьезной внутренней работы, которая сопряжена с внутренним напряжением (изменение эмоционального статуса, повышение тревожности).

Работы данного направления представляются весьма эври-стичными, поскольку в них прослеживаются внутренние характеристики личности в ситуации постановки и решения жизненных задач, т. е. в ситуации, которая потенциально может стать критической. Единственная серьезная трудность, которую можно обнаружить при этом подходе - его неприменимость к более ранним возрастам (неслучайно все экспериментальные исследования выполнены на возрастах не ниже подросткового). Само понимание жизненной задачи (личного проекта, цели, плана) как осознаваемого самим субъектом и, более того, вербализуемого им, представляется серьезным ограничением.

С другой стороны, в данном направлении акцентируется момент *эмоционально-аффективного переживания ситуации перехода*, и в этом смысле оно представляет проливающим новый свет на ситуацию перехода. Действительно, введенный Л.С.Выготским термин «переживание» лишь в малой степени оказался разработанным.

Ясно, однако, что разговор об акте развития вообще и о ситуации возрастного кризиса вне обсуждения проблем эмоционального подъема (независимо от его модальности), видимо, недостаточен.

В целом схожее направление реализовано и в работах, выполненных в русле исследований «задач развития». Термин «задачи развития» введен в 1948 г. Р.Хавигурстом [14]. Подробное развитие это понятие получило в работах П.Хейманса [16].

П.Хейманс предлагает следующее определение.

Задача развития - это особый период, в течение которого индивид имеет возможность доказать окружающим его людям, что он/она действительно может выполнять некоторые действия (или обладает некоторой способностью). Реализация этой способности предполагает целесообразное и подконтрольное индивиду (а не случайное) использование его личных или общественных средств (ресурсов, условий). Если окружающие индивида люди (жюри) убедятся, что индивид действительно обладает некоторой способностью, ему предоставляется право действовать самостоятельно так, как будто он действительно приобрел данную способность.

Приведенное определение содержит в себе несколько не вполне явных характеристик, которые требуют более внимательного рассмотрения.

В задаче развития ребенок может быть успешен или, напротив, потерпеть неудачу. Следовательно, существуют критерии успешности задачи развития. В роли жюри могут выступать окружающие - взрослые или сверстники - и сам индивид, что характерно для более старших возрастов. Решение задачи развития связано с принятием на себя ответственности за новое положение в социуме. Помощь ребенку в развитии - педагогическая (воспитательная) задача. Задача развития - механизм связи индивида и социального окружения.

Задача развития может быть решена, если окружающая ребенка среда организована как *сценарий развития*, т. е. последовательность развертывания задачи развития во времени.

Вначале ребенок и взрослый имеют общее смысловое поле, которое может и не осознаваться ребенком. «Старт» задачи развития предполагает обнаружение этого исходного смыслового поля. Обнаруживая свое исходное состояние, ребенок начинает видеть во взрослом своеобразного помощника в развитии. У ребенка возникает особое эмоциональное состояние, способствующее решению задачи развития. Этому помогает и организация ритуала перехода (например, праздник 1 сентября). Ребенок причисляет себя к новой возрастной когорте. Окружающие ребенка люди также начинают воспринимать его как изменившегося, повзрослевшего.

По мысли П.Хейманса, эмпирическое изучение задач развития требует конкретного описания задач развития и сценариев развития, ритуалов и символики переходов. Следует, однако, иметь в виду, что многие задачи развития (и сценарии, и ритуалы) являются культурными феноменами, которые определяют социальные предписания участникам задачи развития. Так, момент поступления ребенка в школу определяется не только его интеллектуальной и личностной готовностью, но и ожиданиями окружающих взрослых; даже если ребенку лучше еще один год провести дома, его отдадут в школу, поскольку все его сверстники - в школе.

Развитие ребенка происходит в той или иной мере постоянно, в этом смысле ребенок всегда находится в состоянии решения задач развития (на разных этапах - разных). Задача исследователя - увидеть в этом «потоке развития» отдельные задачи, идентифицировать их и описать.

Взаимодействие ребенка и взрослого, обеспечивающее решение задачи развития, имеет некоторые важные характеристики.

Во-первых, действия ребенка и взрослого реципрокны: в начале задачи развития преобладают действия взрослого, затем они убывают с одновременным ростом действий ребенка. Также можно утверждать, что чем чаще выполняются действия по решению задачи, тем меньше продолжительность этих действий.

Во-вторых, по мере решения задачи развития уменьшается число зависимых от взрослого действий ребенка и растет число независимых.

В-третьих, на протяжении периода обучения постепенно исчезают действия, присущие этапу *до* задачи развития (соответствующие предшествующему уровню развития), их сменяют совместные с взрослым действия. Затем на смену им приходят новые самостоятельные действия индивида - действия, соответствующие новому уровню развития. Проще говоря, сначала индивид действует сам, но по-старому, потом - вместе с взрослым, но по-новому и, наконец, сам - по-новому.

Рассматривая условия, способствующие решению задачи развития или обеспечивающие ее решение, т. е. условия, ответственные за акт развития, многие западные авторы выделяют такую особую реальность, как *инкантация*". В настоящее время уже имеется большая и интересная библиография на эту тему [13; 25; 23]. Таким образом, магия и магическое в их психологической проекции становятся предметом научного анализа.

Человечество выработало определенные техники (медитации, депривации сна, ритмические движения, прием сильнодействующих препаратов и т.п.), которые дают возможность снизить некоторым образом чувство реальности у индивида, расшатать его прежде устойчивые представления о мире и самом себе, подготовить индивида к изменению этих представлений. Имеется в виду, что посредством некоторых «магических» действий можно определенным образом создать ситуации, если и не обеспечивающие изменения, то подготавливающие их.

П.Хейманс полагает, что при выполнении задачи развития происходит сходная работа. Посредством некоторого «волшебного слова» старая структура мировидения перестает быть единственно возможной, индивид подготавливается к переходу в новое состояние.

Существует два фундаментальных механизма действия инкан-тации, подготавливающие и даже обеспечивающие развитие.

Во-первых, инкантация дает возможность индивиду сменить привычную систему координат, общую схему восприятия, некоторую устойчивую привычную схему действия. Новое восприятие становится возможным для

индивида, то же событие, что и раньше, теперь будет восприниматься по-иному, индивид сможет посмотреть на ситуацию новыми глазами. Например, черкание по бумаге остается для ребенка лишь черканием до тех пор, как кто-то не скажет ему, что это «письмо». После того, как это «волшебное слово» произнесено, штрих на бумаге становится знаком, а далее ребенка уже можно и научить писать, т.е. решить уже образовательную задачу.

Во-вторых, именно инкантация ответственна за то, что индивид и его окружение изначально готовы к согласию, они верят (именно верят, а не знают), что привычная схема действия может быть изменена. Эта готовность к согласию - еще одна важная характеристика задачи развития. (Напомним, что ключевым моментом задачи развития является то, что к индивиду начинают относиться так, как будто он уже имеет новую способность.) Вот это «как будто» и есть готовность к согласию о новом умении, компетентности, способности и т.д.

Например, в некоторой игровой, условной («волшебной») ситуации индивид может продемонстрировать способности, коими он в действительности и не обладает (или «не знает, что обладает»).

Ситуация перехода как промежуточная должна характеризоваться некоторым опосредующим звеном («магическим» словом, действием). Это опосредующее звено должно выполнять несколько функций. Оно позволяет «увидеть» старую систему отсчета и преодолеть ее в новой. И также оно, означивая саму трансформацию, делает ее открытой для субъекта.

Постановка вопроса об опосредствовании перехода позволяет увидеть в нем серьезные пересечения с современными отечественными подходами. Такое описание ситуации перехода дает возможность сопоставить его, например, с описанием акта развития Б.Д.Элькониним. В продуктивном действии преобразуется сама ситуация действия (по П.Хеймансу - система отсчета); символическое опосредствование, по Б.Д.Эльконину, связано с «переходом через границу семантического поля», что, на наш взгляд, весьма близко к тому, как П.Хейманс описывает действие магического.

Таким образом, рассмотрение западных подходов к описанию ситуации перехода позволило выявить некоторые особенности, обогащающие положения, которые можно почерпнуть из отечественных подходов. Так, особого внимания заслуживает выделение *эмоционального аспекта перехода*, выделение *механизма перехода как особой позиции «как будто»*, т. е. опосредствование перехода некоторой условной позицией; описание *ситуации смены «системы отсчета»* через механизм инкантации.

Общий обзор западных исследований заставляет признать, что в противоположность отечественной традиции идея регулярности и неизменности онтогенеза, представленная у нас в понятиях социальной ситуации развития или деятельности, в меньшей степени разделяется западными исследователями. В частности, попытка Д.Левинсона описать регулярные смены обязательных периодов онтогенеза претерпевает серьезную критику со стороны других западных авторов, поскольку западная психология в гораздо большей степени является эмпирической, т.е. теоретическая схема возникает как результат опыта, а не наоборот.

Поэтому в настоящем обзоре мы расширили сферу анализа, не ограничиваясь лишь подходами, в которых представлены периодизации психического развития, а рассмотрели наиболее интересные с нашей точки зрения представления о переходе как таковом, не обязательно переходе возрастном. Эти данные мы будем использовать далее при определении содержания возрастного кризиса.

В западной психологии «кризис» и «сензитивный период» суть синонимы. Применяемый термин «переходный период» (стадия), как правило, не связывается с конкретным хронологическим возрастом. Стадиальный характер онтогенеза не признается исходно; критические периоды как переходные широко не изучаются. В последние десятилетия интенсивно разрабатывается проблематика «задачи развития»; признается социальная обусловленность принятия задачи развития индивидом. Проблема перехода как появления нового исследуется и обсуждается (Пиаже и его критики). Переход на новый уровень требует определенной реорганизации самой мыслительной деятельности - переноса предмета анализа с объекта на сами действия субъекта. Выделяется эмоциональная составляющая критического (переходного) периода. Исследуются механизм и медиаторы перехода (теория инкантации).

Вопросы для самостоятельной работы

1. Что такое «задача развития»? Дайте определение.
2. Каков психологический смысл понятия «инкантация»?
3. Какие не изучавшиеся отечественной психологией характеристики перехода можно почерпнуть из анализа западных исследований?
4. Каково господствующее в западной психологии отношение к регуляр-

Рекомендуемая литература

1. *Крайг Г.* Психология развития. - СПб., 2000.
2. *Лейтес Н. С.* К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. -М, 1978.-С. 196-219.
3. *Марцинковская Т.Д.* История детской психологии. - М., 1998.
4. *Марютина Т. М.* Об использовании понятий «критический» и «сензитивный» период индивидуального

Дополнительная литература

5. Блонский П. П. Психология младшего школьника. - М.; Воронеж, 1997.
6. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.
8. Boom J. The concept «Developmental stage». Proefschrift Nijmegen, 1992.
9. Cantor N., & Kihlstrom J. F. Social intelligence and cognitive assessments in personality. In R.S.Wyer & T.K.Srull (Eds.), Advances in social cognition. -Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1989. - Vol. 2. - P. 1-60.
10. Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
11. Caspi A. Personality in the life course // Journal of personality and Social psychology. - 1987. - V. 53. - P. 1203-1213.
12. Caspi A. In the continuities and consequences of personality. A life course perspective. In: Buss & Cantor (Eds.) Personality psychology: Recent trends and emerging directions. - N. Y.: Springer verlag, 1989. - P. 85-98.
13. Fraser J. The golden Bough: a study in magic and religion. - London: Pa-permac, 1922.
14. Havighurst R. Developmental Tasks and Education. N. Y.: D.Mckay Company, 1972.
15. Havighurst R. History of developmental psychology: Socialization and personality development through lifespan. In: Baltes P.B. & Schaie (Eds.) Lifespan developmental psychology: Personality and socialization. - N. Y.: Academic press., 1973.-P. 3-24.
16. Heymans P. Developmental tasks: A cultural Analysis of Human Development / Developmental tasks: Towards a cultural Analysis of Human Development. -Dortrecht, Boston, London, 1994.
17. Kinderman Th. & Skinner E. Developmental tasks as organizers of childrens ecologies: mother's contingencies as children learn to walk, eat and dress // Child development within culturally structured environments: social co-construction and environmental guidance in development. - Norwood, N.Y: Ablex, 1988. - V. 2. -P. 66-105.
18. Kirmayer L. Healing and the invention of metaphor: the effectiveness of symbols revisited // Culture, medicine and psychiatry. - 1993. - V. 17. - P. 161-195.
19. Levinson D. A conception of adult development // American psychologist. -1986.-N.41.-P.3-13.
20. Marcia J. Development and validation of ego-identity status // Journal of persolality and social ps3chology. - 1966. -N. 3. - P. 551-558.
21. Marcia J. The status of statuses: Research review / In: In Marcia, Walter-man, et al Ego identity; A handbook for psychological research. - N. Y.: Springer-Verlag., 1993.
22. Meeus W. Toward a psychological analysis of adolescent identity; An evaluation of epigenetic theory (Ericson) and identity status model (Marcia). In Meeus et al (Eds.) Adolescence, carrers, cultures. - N. Y.: De Gruyter, 1992. -P. 55-76.
23. O'Keefe D. Stolen lightning: the social theory of magic. - Oxford, Robinson, 1983.
24. Ortony A. Metaphor and thought. - Cambridge. Cambridge University press., 1979.
25. Turner V. The ritual process: stucture and anti-structure. Ithata: Cornell Univ. Press., 1967.
26. Sroufe A. & Cooper R. Child Development. Its Nature and Course. - N. Y.: Altred A. Knopt, 1988.
27. Zirckel S. & Cantor N. Personal construal of life tasks: those who struggle for independence // Journal of personality and social psychology. - 1990. - V. 58. -P. 172-185.

Глава 4

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДНЫХ ВОЗРАСТОВ

Возрастной кризис и проблема трудновоспитуемое.

За шесть десятилетий теоретических и экспериментальных исследований по проблемам критических возрастов накоплен огромный фактический материал. Расхождения в подходах сохранились: по-прежнему нет однозначного ответа на вопрос о том, что такое кризис - норма или патология развития? И что такое обычная поведенческая форма кризиса - неприятный симптом кризиса или внутренне присущая ему характеристика?

Во всех исследованиях возрастных кризисов обращает на себя внимание, во-первых, стремление проанализировать условия возникновения и возможность коррекции особенностей поведения детей, возникающих в критические периоды - *трудновоспитуемостии*. Во-вторых, исследования *новообразования*, ответственного за возникновение дисгармонии внутри прежде целостной социальной ситуации развития.

Так, Л.И.Божович [5] выделяет, например, позицию школьника в кризисе семи лет. Это целостное личностное

новообразование, оно содержит в себе компонент направленности на новые формы сотрудничества со взрослым, новые виды деятельности. Если по какой-то причине ребенок не начал обучение в школе, возникает негативизм в поведении, трудновоспитуемость.

Аналогична логика и других исследований. Чувство взрослости, по Т.В. Драгуновой, Д.Б. Эльконину, заключается в осознании себя взрослым, в стремлении быть принятым окружающими в качестве взрослого, в желании взять на себя решение многих жизненно важных вопросов. Ригидность «педагогической системы», неучет чувства взрослости и приводит ко многим конфликтам, провоцируя так называемую трудновоспитуемость.

Во всех этих исследованиях намечены пути преодоления трудновоспитуемоеTM - предоставление ребенку некоторых новых свобод, принятие его в качестве взрослого (или «повзрослевшего»). Причем для семилетних детей этот вывод должен быть и институционально оформлен - дети идут в школу и там занимают новое социальное положение. Относительно младших подростков профилактика и коррекция трудностей состоит в изменении отношения к ним родителей и учителей.

Своеобразным экспериментом на верификацию такого понимания критических возрастов стал перенос возраста поступления в школу с семи лет на шесть (конец 70-х - начало 80-х). Казалось бы, в этом случае симптомы кризиса должны были бы исчезнуть вовсе. Однако этого не произошло. И шестилетние дети обнаруживают особенности поведения, которые можно определить как трудновоспитуемость.

Рассмотрим эту ситуацию с иной позиции: допустим, у человека возникает некоторая новая способность, но отсутствуют условия и средства ее практикования, воплощения в жизнь. Естественно, это приведет к противостоянию с теми, кто мешает осуществлению новых замыслов и удовлетворению новых потребностей. Но является ли эта ситуация предметом анализа в логике психологии развития? К каким психологическим последствиям приведет такое противостояние? Если бы были обнаружены данные о том, что в результате депривации новых потребностей у детей каким-то образом изменялась, например, структура возникшего новообразования, тогда, конечно, речь шла бы о психологических явлениях. Но в указанных работах речь идет о другом. О ситуации некоторой временной отсрочки возможности осуществления новых направленностей, удовлетворения новых потребностей.

Ситуация отсрочки провоцирует иной психолого-педагогический контекст. Как педагогу организовать ситуацию таким образом, чтобы предоставить ребенку «место» для удовлетворения новой потребности, или, наоборот, как построить свои педагогические действия, чтобы на время отвлечь ребенка от его новых устремлений?

И тогда вопрос может перейти в область психологии воспитания. Привычная практика далее «не работает», традиционными методами ребенок «не воспитывается», значит, требуется пересмотр собственной позиции, развитие у педагога некоторых новых способностей в сфере взаимодействия с ребенком.

Если предположить, что истоком кризиса является несоответствие старой системы воспитания и новых стремлений ребенка, разумно заключить, что теоретически возможно построить такую систему, при которой таких несоответствий не будет. Тогда на следующем шаге анализа следует допустить возможность бескризисного развития, т. е. прямо опровергнуть Л.С. Выготского. Следует отказаться и от тезиса о стадильности развития, о наличии относительно самостоятельных и имеющих собственный психологический смысл и задачу развития возрастов.

Рассматривая кризис психического развития как «норму» развития и исходно предполагая, что в кризисе совершается некоторая особая, в своем роде уникальная, работа, необходимо признать, что в части выводов исследования критических возрастов носили скорее педагогический характер, нежели психологический. Явно или неявно постулируемой целью исследований была разработка мер и принципов избегания трудновоспитуемости как действительно «неприятного» для педагога симптома. Основной тезис этих работ сводится к следующему: трудновоспитуемость возникает у ребенка в ответ на ограничения со стороны ригидной педагогической системы. Следовательно, для избегания «негатива» требуется быстрое изменение педагогической системы.

Такой подход содержит в себе несколько внутренних противоречий.

Первое. Неочевидно, что избегание «негатива» кризиса не приведет к элиминированию его позитивных сторон, более того, возникает вопрос о том, сохранится ли развитие как таковое в случае, если не останется расхождения между педагогической системой и отношением ребенка к ней, в терминах Л.С. Выготского - между новой структурой сознания и средой - составляющими социальной ситуации развития.

На этот аспект проблемы обращал внимание Д.Б. Эльконин: замечая, что при относительно мягкой системе отношений кризис внешне протекает мягче, он далее пишет, что «в этих случаях дети сами активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, что им такое противопоставление внутренне необходимо» [14, с. 402].

Второе. Данная модель критического возраста не вполне согласуется и с экспериментальными данными. В качестве примера приведем результаты, полученные в работе Т.А. Нежновой [10]. Продолжая исследования внутренней позиции школьника, она выявила этапы ее становления. Позиция школьника появляется не сразу, вначале у ребенка возникает общее положительное отношение к школе и желание пойти в школу. Можно ли уже на этом этапе говорить о внутренней позиции? Видимо, достаточно простого желания идти в школу и положительного отношения к ней, чтобы изменилось уже домашнее поведение и возникли симптомы кризиса. Но, конечно, простое желание быть школьником еще не означает полноценную внутреннюю позицию, ей еще предстоит возникнуть.

Близкие данные получены и М.Р. Гинзбургом [7]: шестилетние дети хотят идти в школу, руководствуясь игровым мотивом. Словно бы хотят играть в школу в школе. Подобные данные свидетельствуют о сложной

динамике возникающих в критический период новообразований. Вопрос о трудновоспитуемое™ вновь переходит в плоскость психологии, к поискам психологического смысла перемен, происходящих при депривации новых потребностей.

Третье. Может ли происходить переход от одного возраста к другому (от одной социальной ситуации к другой, от одной деятельности к другой) без кризиса? Именно на этот вопрос положительно отвечает А.Н.Леонтьев, говоря, что кризис - это свидетельство не совершившегося своевременно перелома. Такая трактовка означает, что задающее стабильные периоды (уже со стороны внутренней структуры, а не внешней организации педагогической системы) базовое понятие потенциально содержит возможность изменения без резких внутренних взрывов. По А.Н.Леонтьеву, стабильный период задается ведущей деятельностью, по Л.С.Выготскому - социальной ситуацией развития. Это базовое понятие, оказывается, и определяет возможность или невозможность бескризисного перехода.

Действительно, если возраст определен ведущей деятельностью, то одна деятельность может быть оставлена, а другая - начата. При этом ведущая деятельность предшествующего периода (например, игра после окончания дошкольного детства) остается в качестве одной из «неведущих» деятельностей на новом этапе развития, поэтому взгляд на критический период А.Н.Леонтьева представляется внутренне непротиворечивым.

У этой проблемы, однако, есть и другая сторона. Дело в том, что представление о возрасте, выраженное в терминах деятельности, является сугубо абстрактным. Деятельность есть теоретический конструкт, берущий свое начало в философских теориях. Когда А.Н.Леонтьев говорит о том, что «каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности» [2, с. 285], он говорит абсолютно точно: именно не возраст есть ведущая деятельность, а стадия психического развития *характеризуется* ведущей деятельностью. Тем самым Леонтьев и не претендует на полное (конкретно психологическое) описание возраста, а выделяет теоретический стержень его описания. И его теоретическая реконструкция перехода также представляется полной. (Напомним, что переход к новой ведущей деятельности связан с тем, что «понимаемые мотивы» становятся «реально действующими». При переходе к новой ведущей деятельности «понимаемые мотивы» будущей ведущей деятельности также относятся и к новой сфере отношений.)

А.Н.Леонтьев ставит эмпирическое понятие «возраст» в соответствие с теоретическим понятием «ведущая деятельность», анализируя далее именно понятие «ведущая деятельность». Тогда переход от одной стадии психического развития к другой и не должен быть описан через представление о кризисе. Ведь смена одного типа деятельности другим есть именно переход, а не преодоление, отмирание и т.п. Разные деятельности могут какое-то время, видимо, даже существовать вместе, конкурируя друг с другом, поэтому никакой кризис здесь просто невозможен. Вот если бы необходимо было допустить, что новая деятельность требует преодоления, разрушения старой, то тогда необходимо стало бы ввести представление о кризисе.

А.Н.Леонтьев намечает и еще одну возможность разрешения проблемы перехода от одной деятельности к другой - он указывает на двойственный характер связей субъекта с миром, которые обусловлены деятельностью и местом в системе общественных отношений. Это направление дает возможность содержательного развития представления о критическом возрасте. К сожалению, сегодня эта работа еще не проделана.

В подходе Л.С.Выготского возраст определяется через социальную ситуацию развития. В определении социальной ситуации развития ключевым является слово «отношение», поэтому определение критического периода превращается в определение изменения этого отношения. При этом, как мы полагаем, изменение отношения предполагает разрушение предшествующего и построение на его основе нового - происходит замена старого. (Если, конечно, не редуцировать суть отношения до суммы коммуникаций.) Социальные отношения могут расширяться, и появление новых не требует обязательного «отмирания», «свертывания» старых. Отношение же целостно и едино («целокупно»), а потому построение нового обязательно предполагает разрушение старого, его преодоление. Таким образом, о кризисе можно говорить внутри тех психологических систем, где возраст описывается через нечто единое, целостное, где при смене возрастов требуется полная замена этой целостности.

В качестве иллюстрации сошлемся на позицию В.И.Слободчикова [11]. Вводя онтологическое представление о «событийной общности» (а не «общностях»), он имплицитно задает пространство для преодоления одной общности и построения на ее основе (и даже на месте старой) новой. При таком задании исходной абстракции действительно есть возможность говорить о критическом периоде.

Таким образом, сопоставляя позиции, можно заключить, что принципиально допустимо построение логики смены стабильных периодов как простых переходов при условии, что исходная базовая абстракция допускает возможность простой замены. Следовательно, вопрос о критичности перехода оказывается производным от этого базового понятия, описывающего развитие (социальная ситуация развития, деятельность, событийная общность и др.).

Представление о культурном возрасте.

Развитие идей и базовых представлений возрастной психологии часто базировалось на данных этнографии. Наиболее известными среди последних стали работы М.Мид. Эта исследовательница подробно описала и проанализировала условия взросления детей на островах Самоа (Новая Гвинея). Данные этнографических исследований позволяют взглянуть на современное детство в исторической перспективе и

таким образом выделить основные тенденции его развития. В процессе культурно-исторического развития общества возникает возрастная стратификация детства. Это означает, что в периоде взросления выделяются отдельные стадии. Д.Б.Эльконин полагает возраст конкретно-исторической категорией, т. е. содержание периодов детства, сами периоды возникают вследствие развития общества, усложнения средств производства и т.п. Реконструируя историю возникновения детской игры, Д.Б.Эльконин указывает, что существовали и продолжают существовать сообщества, в которых ролевая игра в нашем сегодняшнем смысле слова отсутствует. При анализе истории развития школы и школьного обучения обнаруживается, что младший школьный возраст возник в самое последнее время в связи с удлинением школьного обучения и членением его на отдельные отрезки с особыми задачами и целями обучения.

Д.Б.Эльконин пишет: «Если люди существенно разных исторических эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории должно коренным образом меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. Дело не в том, что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются» [4, с. 33].

Изменение детства происходит с изменением места ребенка в обществе и с изменением способов и средств включения детей в жизнь взрослых. «На ранних ступенях развития человеческого общества овладение ребенком орудиями труда происходит путем его непосредственного включения в производственный процесс. Ребенок осуществляет ту же деятельность, что и взрослые, и одновременно усваивает те цели и задачи, которые соответствуют их деятельности» (Там же). Дети по мере своих физических сил участвуют в производстве как равноправные члены общества. С усложнением производства на более поздних ступенях развития общества дети используют орудия, но вначале меньшего размера, чем взрослые, однако способы их использования не отличаются от действий с настоящими орудиями.

Еще позже орудия усложняются настолько, что их использование детьми становится невозможным. Тогда и выделяется собственно детство - период подготовки к будущей взрослой жизни. Дети образуют детское сообщество, и в это время появляется детская игра. В игре ребенок становится «как будто» взрослым, пробует себя во взрослой жизни, но не принимает на себя взрослой ответственности.

А.Н.Леонтьев писал по этому поводу: «...Хотя стадии развития и распределяются определенным образом во времени, но их возрастные границы зависят от их содержания, а оно в свою очередь определяется теми конкретно-историческими условиями, в которых протекает развитие ребенка. Таким образом, не возраст ребенка как таковой определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы зависят от их содержания, и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий». «Влияние конкретно-исторических условий сказывается как на конкретном содержании той или другой отдельной стадии развития, так и на всем протекании процесса психического развития в целом» [2, с. 286].

Но одновременно с объективным развитием детства происходит и развитие субъективных представлений о детстве в данном обществе. В процессе развития вырабатываются некоторые представления о возрасте, частично - универсальные, частично - субкультурно обусловленные. Этими представлениями пронизана психологическая наука. Любой учебник по детской психологии, отечественный или западный, обязательно содержит разделы: младенчество, раннее детство, среднее детство и т.д. Возрастные границы могут меняться, но само деление обязательно будет присутствовать.

Эти же представления проявляются в отношении к ребенку в повседневной жизни, в требованиях к нему. Если отказаться от идеи относительно устойчивых возрастных ориентиров, выраженных в представлениях о том, как воспитывать ребенка, как с ним обращаться, чего от него требовать, следует одновременно отказаться и от какой бы то ни было периодизации. Другое дело, что можно допустить лишь индивидуальную стратификацию онтогенеза (или всего жизненного цикла), ориентируясь не на универсальные, а на индивидуальные обстоятельства жизни ребенка. Но и в этом случае некоторые периоды обязательно должны быть описаны не только в терминах индивидуальной траектории, но и в терминах, пусть индивидуальных, но устойчивых педагогических систем.

Сегодня мы сталкиваемся с бурной разногласицей в представлениях о возрасте. Возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все труднее удерживать единую «лестницу» возрастов. Несколько десятилетий назад такие события, как поступление в школу, вступление в пионерскую организацию, в комсомол и т.д., были жестко привязаны к определенному хронологическому возрасту. И во взрослой жизни были такие ориентиры - возраст вступления в брак, начала работы. Эти события членили взросление на отдельные четко отграниченные этапы. Эти вехи на линии жизни индивида были относительно универсальны для представителей данного общества, служили основанием для периодизаций.

Каждому возрастному периоду приписывается некоторый набор характеристик и, как следствие, набор требований к представителю данного возраста. Например, ребенок старше семи лет должен был быть школьником. Если по каким-то причинам этого не происходило, это свидетельствовало о какой-то аномалии (социальной, психологической и т.п.). После войны в практике образования возник термин «переростки». Им обозначали детей, которые во время войны не посещали школу и к 14-15 годам имели лишь несколько классов начального образования. В школах после войны создавали специальные классы для «переростков», чтобы можно было быстро наверстать упущенное.

Но общество интенсивно развивается, меняется его социальная структура, набор социальных институтов, в которых, в частности, происходит взросление. Соответственно меняется и представление о ребенке, о взрослом, относящемся к какой-либо социальной структуре. В целом это развитие идет в сторону все большей индивидуализации социальных «мест» и «пространств».

Эти перемены приводят к размыванию возрастных ориентиров. В 70-е годы, например, родители,

желавшие отдать своего ребенка в школу в шесть лет, вынуждены были преодолеть множество преград со стороны системы образования. Сегодня можно встретить в школе и пятилетнего ребенка. Подготовительная группа детского сада теперь может называться мини-школой и даже гимназией. Как мы должны относиться к такому ребенку - как к школьнику или как к дошкольнику?

Увеличивается и сам период взросления. Вероятно, сегодня мы имеем дело с выделением нового «детского сообщества», хронологически охватывающего новый возрастной отрезок. Это все продлевающийся подростковый возраст. Сегодня, особенно в развитых европейских странах и в США, возраст начала регулярной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается «невзрослым».

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой «идею возраста». Но все-таки существует некоторое общее представление о возрасте, выраженное, например, во все еще относительно фиксированном возрасте поступления в школу, в вуз и т.д. Хотя и размытое, представление о возрасте остается в сознании большинства членов данной культуры, а значит, остается представление о «культурном возрасте».

«Идея возраста», «культурный возраст» - какова роль этих понятий в жизни общества? Они дают инструмент, средство отношения к человеку и его месту в системе общественной жизни, формируют наши ожидания и требования, дают возможность самоосознания. Последнее особенно ярко проявляется в подростковом возрасте. Для подростка представление о взрослости становится критерием отношения к себе и одновременно средством самоосознания. Кто я? Взрослый, которому открывается множество свобод и возможностей, или маленький ребенок, которым руководят и которому указывают? И кем меня считают окружающие? Вот ключевые вопросы для подростка.

Когда культурный возраст теряет свою определенность, размывается - должны меняться и средства, инструменты самоосознания. Это можно видеть, например, в том, как самоосознание происходит в русле идеи собственного, индивидуального будущего вне зависимости от того, насколько взрослым человека оценивают окружающие. В этом случае планы, цели, место на дороге к будущему становятся мерой индивидуальной успешности и условием самовосприятия.

Этот сугубо индивидуальный механизм самоидентификации требует высокой личностной зрелости, поэтому в сегодняшних условиях он в большей мере присущ взрослым людям.

Еще одно явление, вызванное размыванием представлений о культурном возрасте, получило название «кризис детства». Это ситуация, в которой разрушены старые представления о связях между поколениями, утрачены прежние формы трансляции культуры от поколения к поколению. Разрушается детско-взрослая общность. Конечно, на ее место приходит нечто иное, но сейчас, с нашей сегодняшней позиции, почти невозможно сказать, чем это станет, спрогнозировать, в какую сторону заведет нас этот «кризис детства».

Итак, в современных условиях все актуальнее становится вопрос о периодизации детства, ведь практически все существующие возрастные периодизации возникли в первой половине нынешнего столетия, когда культурный возраст был еще вполне определенным понятием для каждой культуры.

Сегодня мы наблюдаем постепенное размывание этой определенности, однако большинство авторов все-таки склонны полагать, что отношения ребенка и общества удерживаются возрастной шкалой. Все еще актуальны представления о возрастной ситуации развития. В современном обществе естественно представить себе 7-8-летнего ребенка в классе (если и не за партой, то все-таки перед учителем), а четырехлетнего малыша - играющим с куклой или машинкой.

В целом современная ситуация может быть описана как переходная - от устойчивых возрастных ориентиров к неопределенности индивидуального развития. Но, тем не менее, в чем же удерживается возраст? Ведь он «не написан на самом ребенке».

Последовательность возрастных ситуаций развития обязательно предполагает и последовательность относительно устойчивых «педагогических систем», «систем воспитания» и т.п. У родителей, как правило, есть некоторое представление о том, когда следует начинать обучение ребенка новым навыкам. Организация среды во многом определяется некоторыми общими для данной субкультуры житейскими «теориями» воспитания. Большую роль в удерживании представлений общества о возрасте играют различные «институты взросления», например, школа.

Представление о задачах развития для каждого возраста основано на некоторых общих ожиданиях, существующих в культуре, относительно способностей (знаний, навыков), которыми должен обладать ребенок определенного возраста.

В отечественной психологии представление о педагогической системе задано наиболее явно в работах Д.Б.Эльконина [12, 13]. Само выделение особых систем отношения «ребенок - общественный предмет» и «ребенок - общественный взрослый» ясно дает понять, что речь идет об устойчивых системах (Д.Б.Эльконин описывает их в терминах деятельности), в определенной мере *предписывающих* и ребенку, и окружающим взрослым особый тип взаимодействия. Эта предписанность является следствием исторического развития общества и ребенка в нем. И эта же предписанность является условием периодизации.

Проблема культурного возраста прямо связана с концепцией возрастных кризисов, господствующей в отечественной психологии. Вернемся к работам Л.И.Божович и Т.В.Драгуновой. Суть их позиций состоит в том, что кризис - свидетельство несвоевременного перехода. Кризис для этих исследователей - показатель «ненормального» перехода. Переход же в норме не должен вызывать распада, деструкции связей между ребенком и окружающими его людьми, не должен сопровождаться «запустеванием».

Это должен быть плавный, «управляемый» переход от одной ведущей деятельности к другой, от одного

места ребенка в системе общественных связей к другому. Но возможно ли избежать критических проявлений в развитии? Проследим мысль о возможности плавного перехода до конца. Возможно ли произвольно изменить «педагогическую систему», плавно перейти от одного культурного возраста к другому? Например, можно ли проявить особое уважительное отношение к возникшему у ребенка «чувству взрослости»? Даже если близкие взрослые смогут изменить свое отношение к ребенку, вся ситуация, весь контекст развития не изменится. Существующая инерция общественных представлений будет сказываться на отношении к ребенку социального окружения, которое действует в рамках «педагогической системы», соответствующей его возрасту, в заданных рамках культурного возраста. Но выбор стиля отношений отдельными людьми постепенно изменяет культурную ситуацию.

Таким образом, существует не только периодизация психического развития ребенка, но и своеобразная «периодизация педагогических систем». Именно относительно устойчивая иерархия систем воспитания или педагогических систем поддерживает существующие периодизации психического развития ребенка. В культуре в данный исторический момент существуют достаточно устойчивые представления о возрасте, которые отражаются в образовательных и воспитательных системах общества.

Относительно устойчивый «идеальный» (или «культурный») возраст, с одной стороны, концентрирует в себе возрастные ориентиры, а с другой - обеспечивает их представленность ребенку. Такой «культурный возраст» есть своеобразная шкала, относительно которой взрослые строят свои отношения с ребенком, и сам ребенок обнаруживает свой собственный возраст. Можно сказать, что «культурный возраст» есть условие возрастной идентификации.

Причиной кризиса многие исследователи полагают «ригидность педагогической системы». «Ригидность» означает устойчивость, непластичность, даже косность. Но ригидность педагогической системы это не ее отрицательное свойство, а имманентно ей присущее качество, без которого говорить о ней невозможно. Устойчивость системы, ее относительная непластичность обеспечивает преемственность воспитания подрастающего поколения, и ее консервативность имеет положительный смысл.

Таким образом, вопрос о возможности избегания кризиса имеет отрицательный ответ. Это прежде всего связано с тем, что источником периодизации онтогенеза является историческая заданность определенной последовательности устойчивых педагогических систем. Именно эта последовательность и устойчивость и является условием самой постановки вопроса об отдельных возрастных периодах и, как следствие, об особых периодах перехода - кризисах.

Сложившееся на сегодняшний день представление о критических периодах как происходящих в силу депривации новых потребностей ребенка оказывается внутренне противоречивым. Существующие трактовки возрастных кризисов центрируются вокруг проблемы трудновоспитуемое™; при этом логически нарушается презумпция позитивного характера возрастного кризиса.

Причина такого положения в том, что психологический анализ кризиса уступил место педагогической коррекции особенностей поведения. Это привело к тому, что в теории критических возрастов остается нерешенным вопрос о психологическом содержании критического возраста.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Каково происхождение современных периодов детства?
2. Каково современное состояние социокультурной периодизации детства?
3. Кризис и проблема трудновоспитуемое™: каково соотношение этих явлений?
4. «Культурный возраст» - как можно определить это понятие?

Рекомендуемая литература

1. Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. - 1988. - № 3. - С. 20 - 29.
2. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произв.: В 2 т. - М., 1983. - Т. 1. - С. 281-303.
3. Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.
4. Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию // Избр. психол. тр. - М., 1989.

Дополнительная литература

5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. - М.; Воронеж, 1995.
6. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. - М., 1967.
7. Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988. - С. 36 - 45.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: В 2 т. - М., 1983. - Т. 2. - С. 94 -

232.

9. Мид М. Культура и мир детства // Избр. произв. - М., 1988.

10. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. - Сер. 14: Психология. - 1988. - № 1. - С. 21-28.

11. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С. 37-49.

12. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. - С. 39-51.

13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

14. Эльконин Д. Б. Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 386-404.

Глава 5

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

Общим контекстом исследования возрастных кризисов является представление о развитии в онтогенезе, конкретизированное в различных периодизациях психического развития в детстве или на протяжении всей жизни человека.

Экспериментально-психологические исследования кризисов возрастного развития в отечественной психологии велись в нескольких научных школах, продолжающих традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского.

В этой логике можно описать возрастные кризисы от новорожденное™ до семи лет. Именно этот отрезок онтогенеза представлен в работах Выготского по проблемам возрастных кризисов. Представления Выготского позже развивались и уточнялись в работах других авторов, но в целом исходные позиции Выготского сохранялись.

Возрастные кризисы отрочества труднее представить в единой логике. Здесь весьма разнятся взгляды авторов даже внутри одной научной парадигмы - культурно-исторической теории.

И, наконец, наиболее противоречивый объект психологического анализа - кризисы взрослости. Их не рассматривает отечественная психология (за исключением теоретической работы В.И.Слободчикова), а в западной традиции взгляды на кризисы взрослости весьма разноречивы.

Возрастные кризисы детства

Кризис новорожденности. Кризис новорожденности требует особых методических средств и приемов, подчас выходящих за рамки психологических. Само экспериментирование затруднено из-за ригидности (непластичности) поведенческих форм новорожденного. В западной традиции психологическое исследование кризиса новорожденности вплетено в иные научные области - физиологию, патофизиологию и др. Подходы отечественной психологии базируются на идеях культурно-исторической и дея-тельностьной парадигм, на общих основаниях теории генезиса общения.

Л.С.Выготский [3] выделяет два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного. Первый - преобладание недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих «как бы сплав влечения, аффекта и ощущения». Второй - психика новорожденного «не выделяет себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирует еще социальных и физических объектов» [3, с. 277]. Анализируя целостность и нерасчлененность первоначальных реакций ребенка, Л.С. Выготский указывает на то, что «закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания» [там же, с. 278]. В качестве свидетельства перехода в следующий возрастной период названа улыбка, которую можно считать первой социальной реакцией.

Дальнейший анализ первых социальных реакций показывает, что наиболее ранние психические проявления ребенка исходят из аффективной сферы [12]. Улыбка - жест, обращенный к другому. Она имеет адресата, и по этому признаку социальная улыбка выделяется из «гастрических», «аутистических», «рефлекторных». Улыбка, знаменующая начало собственно психической жизни, относится к числу экспрессивно-мимических средств, т.е. рассматривается как *выразительная*, и в этом смысле выражающая и обращенная (к другому).

Первая улыбка возникает на фоне общего удовольствия, но ее психологический смысл не исчерпывается лишь этим. Улыбка и другие экспрессивные средства «и возникают, и развиваются в общении ребенка со взрослым и для целей общения» (М. Ч. Лисина). Таким образом, эмоциональные экспрессии выполняют две функции - и выразительную, и коммуникативную (С.Ю. Мещерякова).

Улыбке обычно предшествует глазной контакт ребенка и обслуживающего его взрослого. Действительно, приблизительно до третьей недели жизни ребенок кажется окружающим «глядящим внутрь себя». Не удается поймать его взгляд. К трем неделям происходит первый, так радующий родителей, глазной контакт: ребенок в течение нескольких секунд сосредоточивается на лице взрослого. Вслед за этим через неделю-другую возникает и первая улыбка.

В работах Штерна (*D. Stern*), посвященных появлению первых признаков психической жизни, подробно анализируются признаваемые врожденными характеристики психики ребенка в первые дни и недели жизни. Показано, что развитие происходит по линии расчленения целостностей (*patterns of stimulation*), по линии дифференциации. В целом логику рассуждений Штерна можно реконструировать следующим образом: от целостной нерасчлененности восприятия к выделению оппозиции «Я и другой (другое)». Существенным диагностическим признаком (и в этом смысле индикатором возникновения психической жизни) служит появление реципрокности действий взрослого и реакций ребенка. (Реципрокность означает взаимность: улыбка взрослого - ответ ребенка, улыбка ребенка - ответ взрослого. Реципрокность свидетельствует о координации действий ребенка в отношении действий взрослого или иных воздействий окружающей среды.)

Это положение подтверждается многими исследованиями. Например, обнаружено, что движения взгляда ребенка к концу первого месяца локализуются на границе яркого раздражителя и фона (границы человеческого лица), к двум месяцам - в области отличительных признаков внутри объекта (преимущественно в области глаз и рта). При этом сама интенсивность и продолжительность рассматривания возрастает. Таким образом, восприятие развивается от охвата общего по его границе к анализу деталей внутри объекта.

Сравнивая позиции Выготского и его последователей, с одной стороны, и работы западных исследователей, с другой, мы обнаруживаем, что *начало психической жизни ребенка описывается (при всем различии подходов) как момент дифференциации, вычленения, своеобразного обособления.*

Первые дни и недели жизни новорожденного - это как бы промежуточный период между внутриутробной и внеутробной жизнью. Ребенок находится в состоянии почти непрерывной дремоты, сохраняет эмбриональную позу. Но к месяцу многое меняется: «если попытаться назвать центральное и основное новообразование периода новорожденности, - пишет Выготский, - возникающее как продукт этой своеобразной ступени развития и являющееся исходным моментом дальнейшего развития личности, можно сказать, что таким новообразованием будет индивидуальная психическая жизнь новорожденного» [3, с. 274]. Это, как пишет Выготский, индивидуальное существование.

Кризис одного года. Кризис одного года также остается малоизученным. С одной стороны, этот кризис проходит в семье, не проявляется вне ее в каком-либо воспитательном учреждении, с другой - этот кризис, по терминологии Д.Б.Эльконина, относится к числу «малых», он разделяет два периода одной эпохи - младенчество и ранний возраст.

Л.С.Выготский связывает кризис одного года с возникновением автономной речи и отчасти - с появлением самостоятельной ходьбы. Кроме этого, выделяются также и особые аффективные состояния - гипобулические реакции. По Выготскому, появление автономной детской речи приводит к изменению отношения ребенка к среде, тем вызывая к жизни новую ситуацию развития. «Речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как и ходьба в отношении физического». Однако Выготский указывает на то, что ходьба, возникая в один год, остается, совершенствуется, а автономная речь исчезает, замещаясь речью социальной. Тот факт, что в данном случае мы имеем дело с вскоре исчезающим, «летучим» образованием, дает Выготскому основание именно автономную речь выделять в качестве ключевого кризисного новообразования, характеризующего переходный период. «Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности, автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в которых мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития» [3, с. 339].

Л.С.Выготский датирует начало кризиса одного года 10 месяцами: «... когда... наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание». До того, по Выготскому, психическая жизнь младенца характеризуется господством аффектов, наиболее примитивных при неразвитости остального психического аппарата. «Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка... и замыкает собой этот процесс». К концу первого года жизни мы сталкиваемся с впервые появляющимся у ребенка «аффектом собственной личности - первой ступенью в развитии детской воли» [там же, с. 296]. Таким образом, *описывая кризис одного года, Выготский выделяет в качестве центрального новообразования речь и указывает на динамику в области аффективной сферы.*

При описании поведенческих симптомов кризиса одного года всегда указывают и на гипобулические реакции - яркие эмоциональные взрывы, проявляющиеся в том, что ребенок, требуя желаемого, громко кричит, может броситься на пол, плакать, топтать ногами. Эти реакции «не дифференцированы по воле и аффекту». Гипобулические реакции объясняются тем, что с возникновением автономной речи появляются «трудности взаимного понимания».

Анализу ситуации развития в один год посвящено и исследование Л.И.Божович [1], которое опирается на клинические данные Н.А.Менчинской и В.С.Мухиной. По мысли Л.И.Божович, на первом году жизни у ребенка в первую очередь представлены «эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им воздействиями» [1, с. 201]. Социальная ситуация развития на первом году жизни характеризуется тем, что все потребности удовлетворяются взрослым. В результате человек (ухаживающий за ребенком) становится центром всякой непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации. Постепенно, однако, потребности начинают кристаллизоваться на предметах окружающей среды!, и сами эти предметы приобретают побудительную силу.

Наиболее важным приобретением первого года жизни становится способность действовать под влиянием не только непосредственно воспринимаемых объектов и ситуаций, но и под влиянием всплывающих в памяти образов и представлений. Это приводит к тому, что ребенок, побуждаясь образом, всплывающим в памяти, настойчиво стремится к предмету своей потребности, обнаруживая в этих ситуациях (предмет потребности остается вне досягаемости) капризы и иные симптомы, подпадающие под определение «гипобулическая реакция».

Л.И.Божович дает подобным аффективно заряженным представлениям название «мотивирующие представления», полагая их центральным новообразованием первого года жизни. Их появление принципиально изменяет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью, освобождает его от диктата внешних воздействий, т.е. превращает его в субъект, хотя он еще этого и не осознает. Далее Л.И.Божович делает вывод о том, что прямое подавление потребностей, связанных с мотивирующими представлениями, «является причиной фрустрации ребенка», обуславливающей всевозможные негативные формы поведения.

Кризис трех лет. Кризис трех лет в концепции Л.С.Выготского проработан наиболее подробно. Ему посвящена работа «Кризис трех лет», в которой описано «семизвездье симптомов» этого возрастного перехода.

Первый симптом, на который обращает внимание Л.С.Выготский, - *негативизм*. Эта поведенческая реакция состоит в том, что ребенок не хочет что-то сделать только потому, что это предлагает кто-то из взрослых. Негативизм вынуждает ребенка действовать вопреки своему аффективному желанию.

Второй симптом - *упрямство*. Упрямство, в отличие от настойчивости, состоит в том, что ребенок настаивает на чем-то лишь потому, что он этого потребовал. По сравнению с негативизмом упрямство проявляется в ситуациях, где исходно ребенок сам заявил некоторое требование.

Третий симптом - *строптивость*. Строптивость безлична, она направлена скорее на всю ситуацию воспитания, чем на кого-то конкретно. «Здесь сказывается строптивая установка ко всему образу жизни, который сложился до трех лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам» [3, с. 370-371].

Четвертый симптом - *своеволие*. Он заключается в «тенденции к самостоятельности». В противоположность первым трем симптомам, своеволие это не протест, а наоборот, стремление к некоторому действию, предмету, ситуации

Следующие три симптома, по слезам Л.С.Выготского, носят второстепенный характер. Это *протест-бунт* - поведение начинает носить протестующий характер; *обесценивание* - например, отрицательное отношение к родителям; *деспотизм* - желание проявлять деспотическую власть по отношению к близким.

Кроме этих главных симптомов, есть и другие, невротического свойства: возможен энурез, ночные страхи, иногда резкие затруднения в речи, гипобулические припадки. Описав все семь основных симптомов поведения детей на рубеже раннего и дошкольного возраста, Л.С.Выготский определяет их в целом как *трудновоспитуемость*. Определяя это понятие, он говорит об изменениях в социальных отношениях ребенка с ближайшими взрослыми. Все симптомы, по Выготскому, вращаются вокруг оси «Я» и окружающих людей. Все это заставляет говорить об «эмансипации», о *психологическом отделении от ближайших взрослых*.

Теоретически осмысливая известные по литературе данные и собственные наблюдения, Л.С.Выготский делает главный вывод: специфика поведения в кризисе трех лет говорит о том, что «ребенок мотивирует свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми»: кризис трех лет это «прежде всего кризис социальных отношений; возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка... мотив дифференцирован от ситуации» [там же, с 375-376].

Л.И.Божович, рассматривая кризис трех лет, связывает его с появлением некоторого системного новообразования, которое выражается в возникновении слова «Я». *Доминирующей является потребность в реализации и утверждении собственного Я*. Депри-вация именно этой тенденции вызывает основные трудности в поведении детей. После возникновения «системы Я» как следствие возникают и другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошим» [1].

Появление самооценки (желания быть хорошим) к концу третьего года жизни приводит к усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, присутствует желание действовать по своему собственному усмотрению, с другой - соответствовать требованиям значимых взрослых. Это приводит к возникновению амбивалентных тенденций в поведении.

По мнению Л.И.Божович, три года - важный рубеж в развитии ребенка; «система Я» включает в себя некоторое знание о себе . и отношение к себе. Это подлинный старт развития самосознания, которое далее на каждом возрастном этапе имеет специфические особенности.

Д.Б.Эльконин в своей работе определяет новообразование раннего возраста, оформляющееся в три года, - *личное действие и сознание «я сам»*. Внутри совместной со взрослым предметно-манипулятивной деятельности действие ребенка есть продолжение ситуации действия. Но к трем годам возникает желание деист-, вовать по собственному усмотрению, действовать вопреки ситуации, вопреки предложенному взрослым.

В работе «Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве» Д.Б.Эльконин пишет: в процессе совместной деятельности «взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. В совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий» [34, с. 49]. В процессе овладения способами действий ребенок второго года жизни, подражая действиям взрослых, одновременно подчеркивает правильность своих действий, произнося слово «Так!». По примерам, приведенным Д.Б.Эльконин, и по собственным многочисленным наблюдениям мы можем сделать вывод о *стремлении ребенка максимально точно уподобить свое действие действию взрослого*. «Процесс овладения предметным действием неразрывно связан с построением самим ребенком образца этого действия, *тождественного тому образцу, носителем которого является взрослый* (курсив наш. - К.Л.)» [там же, с. 53].

Ребенок раннего возраста, овладевая предметным действием, проходит этап полной ситуационной

зависимости собственного действия. Выполняя одно и то же действие с разными взрослыми и в разных ситуациях, ребенок поначалу точно воспроизводит не само действие, а целостную ситуацию, при этом одно и то же действие по своему рисунку различается в зависимости от того, в какую ситуацию оно включено и с каким взрослым оно осуществляется. В наблюдениях Д.Б.Эльконина этот аспект также присутствует, но не акцентируется. Можно далее предположить, что речь, слово становится тем средством, которое позволяет вывить и выделить действие как единое, сквозное для всех ситуаций дейст-вования.

Таким образом, в раннем возрасте ребенок строит свое действие посредством уподобления действию-образцу взрослого. К трем годам, когда ребенок овладевает речью, ему открывается его действие как таковое, а не только как вплетенное в ситуацию совместной деятельности со взрослым. И возникает «личное действие» и «я сам». Сопоставление исследований по предметным действиям [34] и кризису трех лет [33] позволяет предположить, что Д.Б.Эльконин имел в виду дифференциацию поначалу целостной ситуации действия совместно со взрослым, точно по образцу, представленному взрослым; дифференциацию, направленную на выделение личного, «моего», действия.

Наиболее развернутое исследование кризиса трех лет проведено Т.В.Гуськовой [17]. В нем на основании анализа отечественных и иностранных исследований поставлен основной вопрос о выделении новообразования кризиса трех лет как конструктивной составляющей возрастного кризиса в противоположность описанию негативных проявлений этого возрастного перехода.

Т.В.Гуськова останавливает свое внимание на кризисе развития и различает объективный кризис (появление качественно нового в психической жизни ребенка) и субъективный кризис (общая картина симптомов, сопровождающих объективный кризис). Кризис приводит к появлению у ребенка двух наиболее ярких черт: уязвимости и непредсказуемости поведения. По этим внешним формам можно судить о появлении новообразования, которое должно собрать в себе, соединить три линии - отношения к предметной действительности, к другим людям и к себе.

На основании этих базовых исходных посылок Т.В.Гуськова выделяет в поведении детей два «пояса» симптомов: симптомы, которые направлены на достижение в предметно-практической сфере, и симптомы, концентрирующиеся вокруг отношений ребенка и взрослого.

Исследование симптомов кризиса позволяет Т.В.Гуськовой ввести *представление о поведенческом корреляте центрального новообразования кризиса трех лет - «гордости за достижение»*. В этом определении «сняты» те характеристики, которые дает, в частности, Д.Б.Эльконин (личное действие), однако они расширены и существенно обогащены фактическим материалом,

В исследовании Т.В.Гуськовой впервые были выделены два методологических принципа исследования критических возрастов.

1. Введено положение об *изменении поведения ребенка критического возраста*. При всей исходной очевидности этого требования относительно исследования поведенческой картины кризисов именно Т.В.Гуськова впервые вводит принцип сравнения поведения одного и того же ребенка в одинаковых ситуациях до кризиса (в стабильный период) и в момент кризиса. Это делает ее исследование воплощающим идею Л.С.Выготского об *относительной трудновоспитуемости*TM: в критический период нельзя говорить о некоторой общей внешней картине поведения, поведение ребенка может быть понято лишь при сравнении разных форм поведения у одного ребенка.

2. Анализ *привычных ситуаций* действия. Основанием клинического наблюдения становится ситуационный анализ - метод, при котором психологическая способность, функция изучается относительно условий, в которых она возникает или проявляется.

Итак, к трем годам ребенок вычленяет собственное действие как существенный момент ситуации, у него возникает личное действие, система «я сам» (Д.Б.Эльконин), «гордость за достижение» (Т.В.Гуськова), «система Я» (Л.И.Божович).

А.Н.Леонтьев, определявший личность как особое сверхчувственное качество, как иерархию мотивов, особое значение уделяет первым признакам кризиса трех лет - характерному «Я сам!». «Я сам» - говорит ребенок и превращает способ действия взрослого в содержание своего собственного действия. Эта формула выражает подлинную сущность той психологической ситуации, в которой находится ребенок на рубеже этой новой стадии своего развития на рубеже дошкольного детства. Суть анализа, который проводит в связи с этой, новой для психического развития ребенка, ситуацией А.Н.Леонтьев, заключается в расхождении цели действия и ее мотива. Ребенок хочет действовать самостоятельно, но реальность его жизни делает это невозможным. Впервые в жизни ребенка ему приходится действовать в ситуации разделенности мотива (полноценное участие во взрослой жизни) и реализуемой цели (игрового) действия. Эта ситуация - первая ступень к формированию личности.

Кризис семи лет. Л.С.Выготский в работе «Кризис семи лет» [3] выделяет *симптомы кризиса - манерничанье и кривляние*. Он указывает, что семь лет - это возраст «потери непосредственности». Поведение ребенка перестает быть непосредственным, естественным. Причиной этого он называет обобщение переживаний - особый момент в развитии, приводящий к удерживанию некоторого переживания, «вклиниванию» обобщенного переживания в поведение ребенка. Поведение ребенка перестает быть сиюминутным, оно опосредуется обобщенным переживанием, в частности, представлением о собственных возможностях.

Работы Л. И. Божович и ее сотрудников - Н. Г. Морозовой и Л. С.Славиной были выполнены в конце 40-х годов. Тогда происходило изменение возраста начала обучения в школе - с 8 на 7 лет, что и поставило с особой остротой вопрос о готовности детей к школе. Исследования были выполнены в русле общей логики работ по развитию личности ребенка, развивавших идеи Л.С.Выготского о переживании. По мысли Л. И. Божович, за

переживанием лежит мир потребностей ребенка - его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями удовлетворения. Но чтобы понять переживание, необходимо ввести также понятие о месте, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений, и о его собственной внутренней позиции.

Работы по исследованию специфики школьной готовности велись с опорой на эти базовые представления - о переживании и внутренней позиции, при этом возрастной переход трактовался как формирование новой внутренней позиции - позиции школьника.

У детей конца 7-го - начала 8-го года жизни было обнаружено такое специфическое психическое новообразование, как *позиция школьника*. Это новообразование возникает не сразу. Обнаружена такая последовательность: в возрасте 5-7 лет дети начинают мечтать о школе, одновременно для них становятся привлекательными «серьезные» дела, дети начинают выбиваться из режима детского сада, тяготиться обществом младших дошкольников. У них возникает потребность в приобретении новых знаний, которая может быть реализована в учении после поступления в школу. Но часто происходит следующее: дети, у которых позиция школьника уже сформировалась, в силу каких-то обстоятельств еще некоторое время оказываются вне школы. Дети обнаруживают желание идти в школу, стремясь занять новое положение среди окружающих, дошкольная деятельность уже перестает их удовлетворять, они стремятся к признанию своей новой социальной позиции. Однако реальное положение ребенка до школы в семье, отношение к нему как к маленькому вызывает протест. Именно такая ситуация и квалифицируется как кризис.

Таким образом, *источником кризиса развития, по Л.И.Божович, является несоответствие нового личностного образования - позиции школьника - старой системе отношений, характерной для дошкольного детства.*

В конце 70-х - начале 80-х годов в связи с переходом на обучение с шести лет возник особый интерес к изучению психологических особенностей детей 6-7 лет. В рамках научной школы Д.Б.Эльконина были расширены и уточнены представления о психологической специфике этого возрастного периода, были исследованы мотивы учения, становление позиции школьника, особенности самооценки, регламентация действий ребенка образцом и правилом, особенности интеллектуального развития детей [29].

В продолжение работы по изучению становления внутренней позиции школьника (Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина), Т.А.Нежновой было проведено исследование становления позиции школьника как процесса, проходящего ряд регулярных этапов [28]. При этом полагалось, что позиция школьника есть особая система потребностей, связанных с учением как новой общественно значимой деятельностью. Исследование проводилось с помощью методики «беседа» (модифицированной методики Л.И.Божович и др.). Сопоставлялись ответы детей на прямые и косвенные вопросы для разделения в ответах детей известного (как ответа на прямой вопрос) и переживаемого (как ответа на завуалированный косвенный вопрос).

В результате удалось выявить *этапы становления позиции школьника.*

1. *На седьмом году у детей присутствует положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности.* По сути эта позиция остается еще дошкольной, только перенесенной на школьную почву (ребенок хочет пойти в школу, при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни). Школа привлекает ребенка своими внешними аксессуарами, его занимает, есть ли в школе форма одежды, как оценивают их, каковы правила поведения в школе.

2. *На следующем этапе развития позиции школьника появляется ориентация на содержательные моменты школьной действительности, но в первую очередь ребенок выделяет не собственно учебные аспекты этой действительности, а социальные.*

3. *На третьем этапе возникает собственно позиция школьника, в ней сочетаются социальная направленность и ориентация на учебные составляющие школьной жизни.* Но этого этапа дети достигают (в среднем) лишь к концу восьмого года жизни.

Развитие мотивационной сферы детей 6-7 лет было исследовано М.Р.Гинзбургом [15]. В этом исследовании выяснялась роль отдельных мотивов, побуждающих ребенка идти в школу. Анализировались возможные типы мотиваций. Были выделены а) познавательный (учебный) мотив, восходящий непосредственно к познавательной потребности; б) широкие социальные мотивы, основанные на принятии общественной необходимости учения; в) «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими; г) «внешние» по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых; д) игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую, учебную, сферу; е) мотив получения высокой оценки. В основу исследования был положен принцип персонификации мотива. В рассказываемом ребенку маленьком рассказе каждый из персонажей объясняет свое желание идти в школу по-разному (в соответствии с одним из перечисленных мотивов). Испытуемый выбирал какую-то из мотивировок.

Было установлено, что у шестилеток гораздо выше побудительная сила игрового мотива (часто в сочетании с другими, например с социальным или позиционным). При этом в условиях обучения (шестилетки, посещавшие школу) этот мотив уступает место позиционному и затем познавательному гораздо медленнее, чем при дошкольном типе жизни ребенка-шестилетки. Фактически эти данные свидетельствуют о том, что перевод ребенка в школу до определенного момента оказывается неблагоприятным для его развития. Таким образом, ставится под сомнение положение о том, что своевременный переход к школьной жизни является профилактикой кризиса.

На рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходит и кардинальное изменение самооценки ребенка. Так, Е.З.Васина в исследовании разных аспектов отношения ребенка к себе, проведенном с использованием методики Дембо-Рубин-штейн, выявила динамику самоотношения. В исследовании Е.З.Васиной показано, что к шести годам ребенку свойственно безусловно положительное отношение к себе

независимо от конкретной сферы, относительно которой он должен оценить себя (на всех «линейках Дембо» ребенок помечает свое место среди «всех людей» как максимально высокое, независимо от того, какому качеству данная линейка соответствует). Кроме того, если спросить ребенка отметить реальное и желаемое (идеальное) состояние его ума, красоты и т.п., то и реальное состояние и идеальное отмечаются на верхней оконечности линейки. Ребенок еще не различает имеющийся уровень и желаемое состояние.

К семи же годам ответы ребенка меняются кардинальным образом: во-первых, различаются Я-реальное и Я-идеальное по всем возможным сферам; во-вторых, Я-реальное занимает свое положение чуть выше середины шкалы, что соответствует обычным ответам здоровых взрослых. И, наконец, в третьих, Я-идеальное остается на верхней оконечности шкалы, что в принципе отражает некоторый инфантилизм ответов семилеток.

Таким образом, к концу переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка возникает различие Я-реального и Я-идеального, Я-реальное при этом по сравнению со значениями, характерными для шестилеток, резко снижается.

Э.Д.Венгер [14] исследовала различные схемы поведения ребенка в отношении близких и незнакомых взрослых. Было обнаружено, что приблизительно в начале седьмого года жизни дети начинают различать свое поведение в ситуациях с близким и посторонним взрослым. Дети шести лет, отвечая на вопрос о том, что им может сказать встретившийся случайно незнакомый взрослый, говорят, что тот может предложить поиграть, позвать обедать и т.п., т.е. полагают, что незнакомый будет вести себя как приятель-сверстник или как близкий взрослый. В их сознании не представлен такой партнер взаимодействия, как незнакомый взрослый. Позже (в среднем в 6 лет и 2 месяца) дети в ответе на поставленный вопрос предлагают варианты, позволяющие судить о том, что от незнакомца они ждут иных форм поведения (в частности, обращений), чем от сверстника или близких взрослых. Например, ребенок говорит, что взрослый спросит имя, адрес и т.д., т.е. обнаруживает различие ситуаций общения.

Общению ребенка и взрослого как условию развития посвящены работы М.И.Лисиной и ее сотрудников. Согласно концепции М.И.Лисиной, к семи годам у ребенка формируется внеситуативно-личностное общение со взрослым, которое служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей (1978).

В исследовании А. Г. Рузской [30] показано, что нарастание заинтересованного отношения к постороннему взрослому на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста приводит к сближению показателей интенсивности и, в какой-то степени, содержания общения с близким и посторонним взрослым. Сравнивая данные Э.Д.Венгер и А.Г.Рузской, можно сделать вывод о том, что появление новой, по сравнению с дошкольным возрастом, схемы взаимодействия ребенка с посторонним человеком связано с возникновением у ребенка представления о новом «мире» •- мире взрослых, мире социальных отношений, мире, регламентированном некоторыми иными, чем в близком окружении, нормами. Возникая после пяти лет (А. Г. Рузская), представление о постороннем взрослом приобретает черты схемы поведения (Э. Д.Венгер). В исследовании А.Л.Венгера [13], посвященном формированию опосредствования действий ребенка правилом, в отличие от следования наглядно заданному образцу, показано, что именно на рубеже школьного возраста возникает возможность удержать и освоить некоторое правило, причем роль правила растет, роль наглядного образца падает.

Развитие этой линии анализа мы находим в работах Е.А.Бугри-менко. Специфичной для младшего школьного возраста она полагает формирование позиционного, предметного видения, которое лишь в редуцированном виде может быть представлено как правилосообразность, регуляция действия правилом. Возникновение позиционного видения не одномоментно, оно проходит ряд этапов. Ребенок оказывается способным не только действовать в определенной заданной взрослым позиции, но и различать действия как соответствующие некоторой позиции и даже восстанавливать позицию по известному действию. В экспериментальном исследовании были прослежены особенности действия и условий его осуществления.

В этом русле *переход от дошкольного к школьному возрасту может быть понят как момент возникновения произвольности действия*. Именно произвольность полагается интегральной характеристикой перехода [18, 20].

Еще в работах, выполненных в рамках научной школы А. В. Запорожца, было показано, что в ролевой игре к старшему дошкольному возрасту возникают предпосылки формирования произвольного поведения ребенка. Так, обнаружено, что к семи годам дети уже способны сохранять «позу часового» независимо от ситуации, в которой это задание дается.

К концу дошкольного возраста у ребенка возникает способность действовать произвольно относительно условий действа-вания в плане поведения (произвольность поведения) и в плане решения интеллектуальных задач (произвольность умственной деятельности, позиционность действия). Традиционно эти характеристики полагаются необходимыми условиями школьной зрелости (готовности к школе). Благодаря экспериментальным данным, накопленным в отечественной психологии, мы можем утверждать, что формирование этих способностей связано с возникновением сложного ряда расчленений в сознании ребенка. *Возникает представление о новом, постороннем взрослом, умение действовать свободно относительно условий предъявления задания (позиционное действие), способность произвольно удерживать задание (произвольное моторное действие), вычленять в целостной привлекательной школьной действительности существенные ее*

характеристики (становление позиции школьника), различение Я-реального и Я-идеального и т. д.

Но все эти способности возникают не одномоментно, проходят в своем становлении ряд этапов. В целом же становление произвольности и утрата непосредственности, на которые указывал Л.С.Выготский, воплощаются в разнонаправленные процессы дифференциации практически всех сторон психической жизни ребенка. По Выготскому, *обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни являются показателями завершения критического возраста*

Исследования периода 6-7 лет преимущественно велись по линии изучения некоторых отдельных психических функций и процессов, но практически не было «полевых» исследований, в которых мы могли бы увидеть поведенческий портрет ребенка критического периода. Единственным исключением является небольшая работа М.Г.Елагиной [19]. Анализируя реальное поведение детей 6-7 лет, М.Е.Елагина называет ребенка этого возраста «социальным функционером». Ребенок как бы играет некоторую социальную роль, роль взрослого. Ребенок демонстративно в присутствии близких взрослых в привычных ситуациях действия отстаивает свои новые права и проверяет свои новые возможности. Эти, хотя и разрозненные, сведения о поведении ребенка необыкновенно важны. Они обращают внимание на некоторый этап в развитии ребенка, когда нечто новое открывается им самим для себя самого, что, возможно, и должно быть признано собственно характеристикой критического возраста.

Возрастные кризисы отрочества.

Предподростковый кризис. Описание и анализ предподростково-вого кризиса представляет собой наиболее сложную проблему. Дело в том, что в рамках культурно-исторической теории разными авторами подростковый возраст понимается по-разному. В периодизациях Л.С.Выготского и Д.Б.Эльконина «подростковый» кризис - это переход от младшего школьного к подростковому возрасту, и потому точнее называть его «предподростково-вым».

Подростковый возраст Д.Б.Эльконин рассматривал как стабильный. Стабильный в норме, несмотря на то, что в реальной жизни в силу особых причин он может протекать весьма бурно. Как можно понять это противоречие? Подростковый возраст - понятие, возникшее лишь около ста лет назад [7], не нашло еще в современной культуре способов своего разрешения, «амплификации», подобно более древним возрастам. Сегодня нет еще в культуре, в социальных институтах адекватных для решения задач подросткового возраста пространств. Действительно, решим мысленно такую задачу: попытаемся представить себе то «место», где подросток был бы «уместен». Младенца естественно представить себе на руках у матери или в кроватке, малыша до трех лет - играющим в кубики или в песочек, дошкольника - с куклой или машинкой, младшего школьника - в классе. А где место подростку? На этот вопрос трудно найти общий для всех ответ.

Поэтому в жизни мы имеем дело с кризисом, не находящим своего разрешения. Именно так можно объяснить видимое несоответствие теоретических посылок реально наблюдаемым проявлениям подростничества.

Определение психологического содержания подросткового возраста до сих пор остается дискуссионной проблемой отечественной психологии. Несмотря на большое число исследований, нет пока единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральные новообразования возраста. Да и, наконец, вопрос о том, к стабильному или кризисному возрасту следует относить подростничество, остается открытым.

В данном контексте нас интересуют работы, в которых были выявлены и проанализированы характеристики перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, а не просто исследования психологии детей подросткового возраста. Во-первых, подростковый возраст, как мы уже отмечали, трактуется очень широко, слово «подросток» относят к широкому возрастному диапазону: если нижняя граница возраста не опускается ниже 10-ти лет, то верхняя может доходить до 16-ти (Л.И.Божович), и даже до 18-ти (Л.С.Выготский). Поэтому еще раз подчеркнем, что мы ограничиваемся лишь описанием перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, стараясь и в более широких аналитических, и экспериментальных конструкциях выделить именно «драму развития», воплощающую этот переход.

Л.С.Выготский в работах, посвященных «проблеме возраста» в целом и отдельным возрастным периодам, не дает характеристики предподросткового кризиса. Его взгляды на подростковый возраст мы находим в работе «Педагогика подростка», написанной в 1931 г., до построения целостной концепции возраста. Это приводит, как мы увидим, к некоторым противоречиям и разночтениям.

По мысли Выготского, ключом к изучению психологии подростка является проблема интересов. Необходимо исследовать «те основные моменты *направленности, своеобразная конфигурация которых определяет на каждой данной ступени структуру, внутри которой находят свое место и свое значение все механизмы поведения* (курсив наш. - К. П.)» [3, с. 7]. При этом «целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций, и следует с полным основанием называть интересами (курсив наш. -КП.)» [там же, с. 13].

С коренной перестройкой всей системы интересов, побуждающих человека к действию, связаны особенности поведения подростка: «падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком разворачивается продуктивная работа творческого характера» [там же, с. 20].

По мысли Л.С.Выготского, подростничество распадается на две фазы - негативную и позитивную, фазу влечений и фазу интересов. Л.С.Выготский полагает, что первая, длящаяся около двух лет, связана со свертыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (отсюда ее протестующий, отрицательный характер) и с процессами вызревания и появления первых органических влечений. Следующая фаза -

фаза интересов - характеризуется вызреванием нового ядра интересов. Выготский также обращает внимание на сходство негативной фазы подростничества с негативизмом, характерным для трехлетних детей, предупреждая, впрочем, об опасности их отождествления.

Давая характеристику симптомам негативной (критической) фазы подросткового возраста, Выготский отмечает а) их крайнюю вариативность; б) ситуационную зависимость (например, негативизм проявляется в семье и отсутствует в школе и наоборот); в) неоднородность и сложность поведения.

В работе «Педагогика подростка» Выготский вводит представление о трехчленном строении критического или переходного периода. Трудность и противоречивость его позиции, однако, состоит в том, что трехфазная модель кризиса включает в себя третью фазу позитивного развития, но в других работах третья фаза скорее трактуется как стабильный возраст.

Важно отметить, что Выготский пубертатный возраст относит к числу стабильных, что позволяет ему удержать единую логику анализа критических возрастов как особенных. В работе «Проблема возраста» Л.С.Выготский выделяет кризис 13 лет и следующий за ним стабильный пубертатный возраст. Комментируя эту работу Д.Б.Эльконин пишет следующее: «Интересно отметить, что в публикуемых в настоящем томе главах книги "Педагогика подростка" Выготский еще не определял подростковый возраст как стабильный, употребляя часто понятия "переходный возраст" и "подростковый возраст" как синонимы» [3, с. 413].

Л.И.Божович смотрит на проблему подросткового возраста иначе. Она весь возраст полового созревания полагает критическим: «Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно» [1, с. 229]. Кроме того, Л.И.Божович обращает внимание и еще на одну особенность: источником депривации становятся не только внешние запреты, хотя и они имеют место, но и, что важнее, внутренние запреты, накладываемые подростком на самого себя.

К позитивным сдвигам Л.И.Божович относит новый уровень самосознания, который связан со способностью подростка познать самого себя как личность, с присущими именно ей качествами. Возникновение самосознания обусловлено развитием мышления, прежде всего мышления в понятиях. Для подростка характерна неустойчивость самооценки, которая описывается то взлетом самоуверенности, то сомнениями в себе.

По мысли Л.И.Божович, подростковый возраст (подростковый кризис) состоит из двух фаз - 12-15 лет и 15-17 лет. К концу подросткового возраста формируется самоопределение. Оно основано уже на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта, характеризуется учетом своих возможностей и внешних обстоятельств, опирается на формирующееся мировоззрение и связано с выбором профессии.

В работе Л.И.Божович делается весьма важная попытка связать специфику переходного возраста с формируемыми новообразованиями. Так, обращается внимание на развитие рефлексии, но ее возникновение датируется скорее самим подростковым периодом, нежели предшествующим младшим школьным возрастом. Описание подросткового кризиса скорее приближается к описанию стабильного периода: рефлексия формируется одновременно с развитием отношения к себе (самопознанием), т. е. рассматриваются тенденции, действующие одновременно, параллельно. Далее указывается на новообразование переходного периода - самоопределение, что также скорее соответствует стабильному (хотя и бурно протекающему) периоду, поскольку самоопределение по схеме, предложенной Выготским, есть итог стабильного возраста. Отнести же самоопределение к новообразованиям переходного периода (кратковременным, поглощаемым социальной ситуацией развития следующего стабильного периода) нельзя, поскольку самоопределение полагается важнейшим личностным приобретением, определяющим переход к юности.

Однако у Л.И.Божович есть и важное указание на особенность подросткового кризиса, а именно указание на то, что депривация потребности в самопроявлении частично обусловлена запретами, которые накладывает подросток на самого себя. *Внутренне противоречие, а не просто внешний конфликт между желаемым и разрешаемым, и есть суть подросткового возраста, понимаемого как переход, но именно внутренний, т. е. не блокирующий развитие, а обуславливающий его.*

Наиболее популярным среди отечественных исследователей подросткового кризиса является клиническое описание младших подростков, данное в большой работе под редакцией Д. Б.Эль-конина и Т. В.Драгуновой «Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков» [2]. В ней прослеживается динамика развития детей 11-12 лет на протяжении одного года. Сам выбор испытуемых - младших подростков - говорит о том, что завершение младшего школьного возраста и начало подросткового интересует исследователей особо.

Главный тезис авторов состоит в том, что у детей этого возраста формируется «чувство взрослости» - стремление быть, казаться и действовать как взрослый. Если это чувство взрослости находит в жизни ребенка адекватное отношение со стороны взрослых, то развитие происходит бесконфликтно и прогноз развития более благоприятен. Если же ребенок, испытывающий уже «чувство взрослости», сталкивается с отношением к нему как к маленькому, то возникает конфликт, взаимное непонимание.

Этот тезис, как мы видим, весьма схож с позицией Л.И.Божович. Депривация стремления к взрослости (или невозможность реализовать внутреннюю позицию школьника в семь лет) приводит к внешней конфликтности поведения и именно в этом случае квалифицируется как кризис.

Подростковые кризисы. Далее, по периоду *гл<Щ/л* Д.Б.Эль-конина пес/с стабильного подросткового

возраста наступает следующий возрастной кризис. Это критический переход от подросткового к юношескому возрасту, а затем кризис 17-ти лет - переход к взрослости. Эти возрасты в гораздо меньшей степени представлены в отечественной психологической литературе именно как критические. Несмотря на интерес к этим завершающим детство точкам онтогенеза [8], очевидно, что их симптоматика в возрастном плане оказывается слишком разнородной, чтобы рассматривать ее как характеристику нормативных кризисов. Можно указать на исследования перехода к взрослости западных психологов, работающих в парадигме «жизненных задач».

Особое внимание при исследовании подросткового возраста занимает проблема формирования идентичности. В детстве ребенок может судить о себе в соответствии с позициями в разных сообществах и пространствах. Отношение к себе как к сыну или как к ученику может не совпадать, но подобное несоответствие не воспринимается как тревожащее. Можно сказать, что до подросткового возраста «Я» фрагментарно, осколочно или ситуационно зависимо. В подростковом возрасте встает новая задача развития - формирование целостной идентичности. Этот взгляд на проблемы подросткового возраста ввел в рассмотрение Э.Эрикссон. Позже проблема идентичности исследовалась многими авторами, наиболее известны работы Джеймса Марсиа [21].

Формирование идентичности, по Эрикссону, есть процесс самоопределения. Идентичность (тождественность) может быть понята в двух измерениях - временном и ситуативно-ролевом. В первом измерении - временном - идентичность обеспечивает преемственность, связь прошлого, настоящего и будущего. В ситуативно-ролевом измерении идентичность составляет центральное образование, удерживающее в единстве многие ситуации и, соответственно, роли, в которых выступает человек. Человек, сформировавший идентичность, оказывается самотождественным, он остается самим собой независимо от ситуации действия, но он одновременно и адекватен ситуации, не теряя при этом своего лица.

Формирование идентичности (кризис идентичности) требует иногда от человека переосмысления своих связей с окружающими, своего места среди других людей. Особенно важна реструктуризация отношений с родителями, поскольку взрослеющий человек не может далее довольствоваться ролью опекаемого и управляемого.

Джеймс Марсиа выделил четыре основных варианта или состояния формирования идентичности, они получили названия статусов идентичности.

1. *Предрешенность* - принятие на себя обязательств, не проходя через кризис идентичности. Таким образом можно охарактеризовать статус идентичности тех людей, которым в силу внешних обстоятельств рано пришлось принять на себя преждевременную взрослость.

2. *Диффузия идентичности* - состояние избегания решений, отказ от поиска собственной идентичности, своеобразное продление детства.

3. *Мораторий* - собственно период построения своей идентичности, состояние поиска ответов на вопросы кто я, какой я.

4. *Достижение идентичности* - благополучное завершение кризиса идентичности - возникновение новой самотождественности.

В исследовании Л.И.Бершедовой рассматривается кризис 17-ти лет как захватывающий период от 15 до 18 лет. «Единство качественных преобразований в целостной системе отношений к миру, себе и людям детерминировано в этот критический период сложным процессом самоопределения как впервые возникающего явления, "эффективного центра" социальной ситуации развития» [11, с. 32]. Этот период рассматривается как особенный в онтогенезе, поскольку его содержанием является становление человека как субъекта собственного развития [9]. Самоопределение в юности характеризуется двуплановостью, которая создает исходное противоречие, переживаемое как ценностно-смысловой кризис.

В целом можно высказать предположение, что чем младше ребенок, чем «древнее» возраст, тем определеннее и конкретнее его проявления. Напротив, чем выше продвигается индивид по «лестнице» возрастов, тем выше влияние конкретных обстоятельств индивидуальной жизни и социокультурных особенностей.

Возможно, социальная ситуация развития в юности и определяется встречей ребенка с изменяющимся миром (в противоположность другим возрастным кризисам, когда ребенок открывает для себя особую, новую, но устойчивую форму следующего возраста).

Возрастные кризисы взрослости

Главная особенность развития в зрелом возрасте - минимальная его зависимость от хронологического возраста, в гораздо большей степени оно определяется личными обстоятельствами жизни человека - его опытом, родом занятий, установками и т.д.

Постепенное построение и перестраивание социального понимания и поведения плохо вписывается в теорию стадий. Не все взрослые достигают одинаковых успехов или устраивают жизнь по единому образцу.

Наиболее противоречивые оценки возрастного развития касаются так называемого кризиса середины жизни или кризиса сорока лет. Этот термин был введен Левинсоном (см. периодизацию Ле-винсона в гл. 1). Представление о кризисе середины жизни стало популярным и общеупотребимым. Однако многие исследователи сомневаются в том, что о кризисе середины жизни можно говорить как о чем-то происходящем в норме и со всеми людьми, в том числе потому, что люди, зная о том, что в 40-45 лет наступает кризис, склонны усугублять собственные проблемы, квалифицируя собственные переживания как проявления кризиса, в то время как на самом деле не испытывают кризисных переживаний.

Левинсон, однако, ввел представление не об одном (наиболее известном) кризисе, а о трех - переход к ранней взрослости, переход к средней взрослости, переход к поздней взрослости. При этом для того, чтобы стать по-настоящему взрослым, мужчине необходимо справиться с четырьмя задачами: увязать мечты и реальность, найти наставника, обеспечить карьеру, наладить интимные отношения.

Исследования Левинсона исходно были проведены на мужском контингенте испытуемых. Это обстоятельство вызвало постоянную критику, и в результате в настоящее время появились исследования, в которых испытуемыми стали женщины. Обнаружено, что в отличие от мужчин, у женщин стадии жизненного цикла в большей мере структурированы не хронологическим возрастом, а стадиями семейного цикла - брак, появление детей, оставление выросшими детьми родительской семьи.

Огромные различия обнаружились в том, какие мечты возникают у мужчин и женщин. Мужские мечты связаны в первую очередь с карьерой и будущей профессией, женские - в подавляющем большинстве - с семьей и профессией. Женская мечта оказывается расщепленной, что приводит к субъективному переживанию раздвоенности. Это переживание, как правило, связано не с определенным возрастом, а с конкретными обстоятельствами, например, с необходимостью оставить работу ради детей или с разводом, новым браком.

В связи с критикой в адрес нормативно хронологически определенных кризисов взрослости Г.Крайг в своей книге «Психология развития» описывает эти явления под симптоматичным названием «Миф о кризисе середины жизни». Она рассматривает две модели переходного возраста - модель перехода и модель кризиса.

Модель перехода предполагает, что перемены в жизни заранее планируются, и потому человек оказывается способным справиться с ними.

Модель кризиса - противоположная. При кризисном течении середины жизни происходит утрата иллюзий, возникает болезненная неспособность справиться с возможными проблемами - разводами, потерей работы, с физиологическими признаками надвигающейся старости.

В противопоставлении этих моделей сразу же бросается в глаза и заведомо негативное понимание самого термина «кризис». Кризис понимается как такое преодоление важного жизненного рубежа, при котором возможны осложнения, дискомфорт, ощущение утраты и т.д. Такое понимание характерно практически для всех работ западных авторов. Термин «кризис» также весьма часто трактуется как синдром, характеризующий неблагоприятное течение возрастного (или биографического) перехода. Исключение составляет лишь термин «кризис», используемый Э. Эриксоном (см. выше).

Тем не менее, середина жизни в западной психологии рассматривается как время, когда люди критически переоценивают свою жизнь, анализируют ее. Одни могут быть удовлетворены собой и своими достижениями, для других, напротив, этот процесс может быть болезненным. Но следует обратить внимание на то, что независимо от модели (перехода или кризиса), речь идет об особом рода рефлексии, о взгляде на собственную жизнь. Речь, собственно, идет о том, что человек в какие-то периоды жизни «делает», а в другие - осмысливает сделанное теоретическом исследовании В.И.Слободчикова, представленном в соавторстве с Г.А.Цукерман [9], взрослость описывается двумя событийными общностями: воспроизводство и творчество в системе общественных деятельностей; творчество в системе экзистенциальных ценностей. Эти общности обеспечивают развитие во взрослости. Вхождение в новую общность знаменуются кризисами рождения. Позитивное разрешение таких кризисов всегда связано с тем, что в культуре находится более масштабная форма общности. Вступая в первую из названных общностей, субъект переживает кризис юности - разрыв идеала и реальности, при вступлении во вторую - кризис взрослости - разрыв личного и общечеловеческого смыслов жизни.

В кульминационной точке общности происходит кризис развития. Это момент, когда заканчивается освоение новых способов взаимодействия и начинается развитие индивида внутри общности. В указанных общностях строится в первой - мировоззрение, во второй - личность (собственная позиция в культуре и истории).

Данная периодизация и соответствующие ей кризисы пока не были разработаны экспериментально. Но из общего контекста данной концепции следует, что перечисленные высшие стадии развития индивида являются нормативно-потенциальными, но далеко не всем людям реально удастся достичь этих высших ступеней развития.

Из приведенного обзора видно, что экспериментально-психологические исследования отдельных возрастных кризисов, начатые работами Л.И.Божович в конце 40-х годов, составляют самостоятельный и представительный раздел возрастной психологии. Они закладывают основы содержательного анализа понятия «возрастной кризис», несмотря на то, что подчас сам термин «кризис» необоснованно сужался до поведенческого синдрома.

Возрастные кризисы детства.

Кризис новорожденное™ - акт возникновения психической жизни; улыбка; глазной контакт.

Кризис одного года - возникновение автономной речи, прямохождение, гипобулические реакции как симптом поведения на рубеже первого и второго года.

Кризис трех лет - особенности поведения детей в кризисе трех лет - семизвездье симптомов; новообразования кризиса трех лет: личное действие, система «Я сам», гордость за достижение.

Кризис семи лет - завершение дошкольного детства; появление произвольности; потеря непосредственности; обобщение переживаний; дифференциация самооценки; структура мотивационной сферы; дифференциация отношения ко взрослому.

Кризисы отрочества. Предпоздотсковый кризис: чувство взрослости - стремление быть и казаться

взрослым; самоопределение - центральная тенденция начала подросткового возраста. Депривация этих тенденций - основа трудностей в воспитании.

Подростничество - стабильный возраст или критический. Интенсивное развитие личности в подростковый период; продолжительность подросткового возраста по разным исследованиям весьма различна; подростничество членится на отдельные этапы; возникают новые интересы, меняющие личность в целом.

Кризисы взрослости.

Выделение периодов взрослости и кризисов - дискуссионная проблема. Разные взгляды на периодизацию взрослости - западные исследования: Ловингер, Левинсон, Эриксон. Периодизация В. И. Слободчикова. Характеристика кризисов взрослости - решение задач построения самостоятельности и независимости.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику кризисам детства.
2. Дайте характеристику кризисам подростничества.
3. Дайте характеристику кризисам взрослости. В чем причина разноречивости в оценке и описании кризисов взрослости?

Рекомендуемая литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. - М.; Воронеж, 1995.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. - М., 1967.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4.
4. Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. - 1987. - № 5.
5. Драгунова Т. В. Подросток. - М., 1976.
6. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - № 2. - С. 51 - 63.
7. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. - М., 1991.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. - М., 1989.
9. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. - 1996. - № 5. - С. 41 - 52.
10. Смирнова Е. О. Психология ребенка. - М., 1997.

Дополнительная литература

11. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов. Автореф. дисс.... докт, психол. н. - М., 1999.
12. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.
13. Ветер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. - М., 1985.
14. Ветер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. - 1988. - № 4. - С. 45- 54.
15. Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эль-конина и А. Л. Венгера. - М., 1988. - С. 36 - 45.
16. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. - 1994. - № 3. - С. 43 - 52.
17. Гуськова Т. В. Психологический анализ кризиса трех лет. Автореф. дисс. ... канд. психол. н. - М., 1988.
18. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. - М., 1996.
19. Елагина М. Г. Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989. - № 1. - С. 37 - 42.
20. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к школе. - М., 1991.
21. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000.
22. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. - М., 1978.-С. 268-294.
23. Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей // Вопросы психологии. - 1978. - № 5. - С. 73 - 77.,
24. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997.
25. Менчинская Н. А. Дневник о развитии ребенка (от рождения до восьми лет). - М., 1948.
26. Мецзякова С. Ю. Особенности комплекса оживления у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 82-99.
27. Мухина В. С. Близнецы. - М., 1981.
28. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. - Сер. 14- Психология. - 1988. - № 1. - С. 21 - 28.

29. Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.
30. Рузская А. Г. Особенности общения детей 2-7 лет с посторонним и близким взрослыми // Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. - М., 1974.-С. 23-32.
31. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С. 37 - 49.
32. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. - М., 2000.
33. Эльконин Д. Б. Детская психология. - М., 1960.
34. Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник МГУ. - Сер. 14: Психология. - 1978. - № 3. - С. 3 - 12.
35. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996.
36. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996

Раздел II

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ КРИТИЧЕСКИХ ВОЗРАСТОВ

Внимательный анализ существующих трактовок возрастных кризисов приводит к выводу о том, что остаются без ответа два основных вопроса: каково психологическое содержание возрастного кризиса и каков механизм развития в критический период. Ответы на эти два основных вопроса и составляют содержание данного раздела.

Глава 6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

Представление об акте развития

Приступая к анализу психологического содержания критического возраста, вернемся к заданному Д.Б.Элькониным вопросу: «Не является ли тенденция к самостоятельности, к эмансипации от взрослого необходимой предпосылкой и обратной стороной построения новой системы отношений между ребенком и взрослым?» [22, с. 402]. Этот вопрос можно перефразировать: «Не является ли построение новой системы отношений между ребенком и взрослым необходимой предпосылкой и оборотной стороной тенденции к эмансипации?» Действительно, как связано движение к новому отношению между ребенком и окружающей его действительностью с разрушением старых связей? Обязательно ли новое должно быть построено не наряду со старым, а вместо него? Как мы помним, Л.С.Выготский своими базовыми построениями допускает возможность критического преобразования отношения ребенка и среды. Попробуем *доказать* не просто возможность, но необходимость кризиса, исходя из того, что кризис есть такой момент развития, такой переход от стадии к стадии, от этапа к этапу, который требует обязательного разрушения, преодоления старой системы (отношений, действий, связей).

Каково то понятийное пространство, в котором представление о критическом переходе оказывается необходимым? Это контекст описания акта развития, содержащийся в работах Б.Д.Эльконина. По Б.Д.Эльконину, акт развития описывается через посредство продуктивного действия, в котором «делано больше, чем делалось, поскольку создан предмет, меняющий обстоятельства своего же построения» [8, с. 166]. Например, человек строил дом для своей семьи, а в результате создал шедевр архитектуры, который изменил все привычные представления о ней. Можно привести пример из области научных исследований: А.Эйнштейн анализировал исходные допущения классической механики, а создал теорию относительности, изменившую в корне представления о времени и пространстве. При таком действии кардинальным образом меняется сама ситуация действия. Нельзя потом, после завершения действия, вернуться к старому взгляду на ситуацию. Можно привести и совсем простой пример: загадочная картинка, на которой изображена путаница линий. Вглядываясь в нее, обнаруживаешь, что это осмысленная картинка. После того, как смысл картинки обнаружен, невозможно увидеть изображение опять как бессмыслицу. Невозможно вернуться к прежнему взгляду.

В акте развития меняется (или возникает) сама ситуация действия. Следовательно, старая ситуация действия преодолевается, разрушается - претерпевает необратимые изменения.

Применяя этот анализ к проблемам критического возраста, обнаруживается, что критический период должен быть описан как некоторое действие, в результате которого возникает само пространство действия - ситуация. Таким образом, критический период может быть понят как акт развития при условии, что в кризисе преодолевается, умирает, исчезает то, что составляло суть докритического периода, и возникнет нечто иное, в частности, взгляд, позиция. Тем самым для действующего «исчезнет» его действие и возникнет ситуация действия. Действие «снимется» в видении ситуации действия.

Такое понимание акта развития применительно к ситуации кризиса возвращает нас к определению развития по Л.С.Выготскому. Онтогенез понимается как периодические акты «овладения собственным поведением». Можно сказать, что Выготский понимал развитие как превращение (в акте развития) активности в поведение, т. е. как появление (или проявление) субъекта действия. Поясним эту мысль. Можно действовать, двигаться под действием внешних обстоятельств. Это активность. Но можно строить собственное действие вопреки обстоятельствам. Это поведение. В акте развития активность превращается в поведение. Например, все виды зависимости (в том числе и наркотическая) есть активность: действие направляется требованием организма. Преодоление зависимости - остановка такого организмического действия и овладение собственным поведением. Таким образом, преодоление зависимости - акт развития.

Эта логика преодоления натурального (активности в биологическом смысле слова) в высшем, культурном наиболее ярко проявилась в работах Л.С.Выготского по формированию высших психических функций. В меньшей степени она выражена в работах по возрастной психологии. Но, как мы полагаем, лишь потому, что эти работы (именно как тексты) остались незаконченными.

Таким образом, кризис психического развития только в том случае может быть понят как необходимый этап развития (в противоположность простому переходу, смене), если он будет описан как акт развития, т. е., если он с необходимостью будет трактоваться как момент разрыва (по Б.Д.Эльконину, - «пустоты», «дырки») в литическом движении, как момент исчезновения, преодоления и возникновения нового. Новое (отношение, деятельность, совместность, общность) возникает «революционным», а не эволюционным путем.

Общий анализ возрастных новообразований

Для того чтобы перейти к рассмотрению критического периода как акта развития, обратимся в качестве предварительной иллюстрации к такому новообразованию, как произвольность, которая считается основой школьной готовности при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [14, 3, 10 и др.]. Специально проблемы воли и произвольности исследованы в работе Е.О.Смирновой [7]. Произвольность понимается как способность самостоятельно ставить (или принимать поставленную взрослым) цель, удерживать и достигать ее.

Отметим новообразования других переходных периодов: мотивирующие представления [10], возникающие в кризисе одного года; личное действие [19] или гордость за достижение [2] в кризисе трех лет; упомянутая произвольность в кризисе семи лет [3]; чувство взрослости [11] в подростковом кризисе.

Мы видим, что все новообразования сходны и могут быть объединены общим названием «произвольность». Например, мотивирующее представление - это тот образ объекта, который заставляет ребенка действовать, когда сам объект находится вне поля непосредственного восприятия. Мотивирующее представление есть та психологическая функция, в которой выражено некоторое, пусть и кратковременное, удерживание цели. В кризисе трех лет возникает личное действие, т. е. действие, к которому ребенок относится как к своему [19]. Личное действие в кризисе трех лет вплетено в «систему Я» [10], выражаясь в желании действовать по своему усмотрению. Близкой нам кажется и возникающая в этом же возрасте «гордость за достижение» [2]: личное действие приводит к достижению, которое оценивается взрослым и становится значимым для ребенка.

Произвольность в семь лет связывают с возникновением способности к регуляции своего поведения и деятельности. В частности, в исследованиях, выполненных под руководством А. В. Запорожца [15], показано, что произвольное действие возникает к семи годам как самостоятельное, а до того оно регулируется игровой ролью.

Чувство взрослости, описанное в работах Т.В.Драгуновой и Д.Б.Эльконина [11], представляет собой желание действовать по собственному усмотрению без оглядки на указание взрослого. Тем самым речь идет о (по крайней мере, потенциальной) способности самому выбирать и ставить цели, организовывать собственное поведение.

В исследованиях по изучению учебной деятельности [12, 13] новообразованиями младшего школьного возраста называют рефлексию, анализ и планирование. Все эти характеристики состоят в способности видеть способ своего действия, анализировать его, планировать достижение поставленной цели.

Этот беглый обзор показывает, что завершение каждого возрастного этапа сопровождается появлением некоторого уровня овладения собственным поведением, преодолением «непосредственности» поведения и деятельности, импульсивности и в этом смысле несвободы от внешних обстоятельств. С каждым новым возрастным этапом ребенок становится все самостоятельнее в постановке целей и их достижении.

Анализ симптоматики разных возрастных переходов и их сравнение заставляют признать, что именно произвольность всегда является условием начала нового стабильного периода, различие состоит в том, какая психологическая характеристика или функция приобретает черты произвольности.

Следует ответить на важный вопрос: если в предшествующий стабильный период действительно возникает некоторое психологическое новообразование (в данном случае - произвольность), т.е. способность, свободная от деятельности, ее сформировавшей, нужно ли тогда вообще говорить о кризисе, о разрыве в поступательном движении? Рассмотрим подробнее, что можно понимать под произвольностью в широком смысле этого слова. Фактически речь идет о преодолении полевого поведения, о преодолении непосредственного побуждения, о «не-действии» в ответ на яркий раздражитель, о субъектно направляемом действии. Чем именно направляется действие - вопрос, на который следует отвечать в онтогенетическом исследовании всякий раз конкретно применительно к рассматриваемому возрасту, но суть остается неизменной: если действие направлялось извне, с приобретением произвольности оно становится внутренне обусловленным.

Как можно описать ситуацию произвольного действия? Это всегда действие вопреки непосредственному внешнему импульсу. Непроизвольное действие реактивно: оно есть реакция на внешний раздражитель. Произвольное - активно. Произвольное действие (в противоположность упрямству) требует анализа ситуации действия и сопоставления этого анализа с собственным побуждением, т.е. произвольное действие обязательно требует обнаружения субъектом отношения своего побуждения и внешних обстоятельств. Следовательно, необходимо дополнить данное выше определение: произвольное действие определяется не только побуждением самого субъекта, но и его анализом отношения побуждения и условий, в которых действие может быть совершено.

И чем старше становится ребенок, тем в большей мере он способен не столько действовать произвольно, сколько «не действовать» непроизвольно. Но даже, например, годовалый ребенок способен учитывать

ситуацию для преодоления запрета взрослого (примеры такого поведения мы приведем при обсуждении кризиса одного года).

Н.А.Бернштейн писал: «Координация движений есть преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа, иными словами, превращение его в управляемую систему» [9, с. 183]. Человеческий орган, например рука, обладает огромным числом степеней свободы: она подвижна (имеет несколько степеней свободы) в плечевом суставе; эти степени свободы умножаются на степени свободы в локтевом суставе и т.д. Целенаправленно (произвольно) совершить движение рукой, скажем, донести ложку до рта, означает не дать этому бесконечному числу степеней свободы осуществиться, ограничить их до того минимума, который необходим в данном конкретном случае. Ребенок, учась действовать ложкой, учится не действовать, ограничивает, например, подвижность плечевого сустава. Орудийное действие (действие с орудием) есть пример внутреннего (произвольного) управления. Но при некоторых расстройствах (треморе - дрожании) человек уже не полностью контролирует эту бесконечную свободу своих мышц, возникает внешнее (внесубъектное) управление действием. Преодоление избыточных степеней свободы (внешнего управления действием) требует их остановки, торможения, преодоления -возникновения внутреннего, субъектного «управления». Возникает действие по отношению к ситуации действия. (Заметим, что «внешнее» может быть и исходящим от организма, например, при зависимости, при органическом расстройстве, т.е. под внешним понимается и физиологическое.)

Произвольность поведения связана с возникновением у ребенка некоторого нового видения самой ситуации действия. Но ведь новая способность появляется у ребенка именно благодаря его действию внутри ситуации (произвольность в семь лет, в частности, возникает в игре). Как это происходит? В исследованиях Д.Б.Эльконина [20] и А.В.Запорожца [14] показано, как с развитием игры она становится особым инструментом, позволяющим управлять поведением ребенка. Требование совершить какое-то действие (прыжок, удержание «позы часового») выполняется младшими и средними дошкольниками при условии, если это требование задано игровой ролью, шире - игровой ситуацией. К концу дошкольного возраста подобное действие может быть выполнено и вне игровой ситуации, по прямой инструкции. Аналогично в описаниях Д.Б.Эльконина показано, что старшие дошкольники начинают не только следовать игровой роли, но и обсуждать правильность такого следования (метакоммуникации в игре). Если младшие дошкольники полностью погружены в игровую ситуацию, то дети 6-7 лет уже способны *относиться* к игровой ситуации, т.е. у них *возникает* отношение к ситуации, следовательно, для них ситуация возникает. Происходит выделение действия из ситуации (игровой), появляется способность к собственному «управлению» действием.

Двухтактность формирования новообразования

В приведенных примерах формирования основных возрастных новообразований видно, что этот процесс происходит двухтактно, в два этапа. Вначале психологическая функция возникает внутри целостной ситуации действия, затем освобождается от нее.

Рассмотрим это положение подробнее.

Первый этап формирования требует уподобления ситуации, действия «внутри» ее. Это собственно ситуация интерпсихической формы действия.

Если сама ситуация, определяющая формирование искомой способности, сразу же становится открытой ребенку, она не позволяет «заставить» его действовать так, чтобы обеспечить возникновение этой способности. Поначалу они (ситуация и действие) должны быть слиты. Иначе не возникнет само формируемое действие. Придерживаясь положений культурно-исторической теории об интерпсихическом происхождении психического, мы с необходимостью должны описать сначала ситуации, вызывающие возникновение некоторого действия, т.е. описать внешнюю форму, генетически предшествующую появлению внутренней, психической формы нового.

Если рассмотреть типичные для дошкольного возраста игровые ситуации, легко увидеть, как ребенок оказывается увлекаем ситуацией, действуя по ее логике и в соответствии с ее внутренним сюжетом. Является ли ребенок в этой ситуации субъектом действия? Ясно, что не является. Игровая ситуация есть интерпсихическая форма, содержащая возможность возникновения собственного внутреннего действия, субъектом которого станет ребенок. Но до того субъектом детского действия, если можно позволить себе такую формулировку, является ситуация действия (в нашем примере - игровая).

Что побуждает ребенка действовать по логике ситуации? Следует признать какой-то особый мотив соучастия, принадлежности к ситуации (или группе детей). Ребенок действует не против увлекающей его ситуации, а вместе с ней. При этом можно полагать, что возникает некоторое чувство уподобления, слияния и т.п. К сожалению, внутренняя картина проживания ребенком некоторой увлекающей его ситуации неизвестна. Но можно предположить, что не собственное действие, а соучастие в ситуации предстает ребенку в его внутреннем мире.

Для того чтобы признать некоторое действие произвольным (осуществляемым самим субъектом *по отношению* к ситуации действия), необходимо признать и наличие некоторой внутренней картины действия. Говоря о подобных проблемах, следует вспомнить исследования А. В. Запорожца по формированию произвольных движений. В них было обнаружено (в экспериментальном исследовании, проведенном М.И.Лисиной), что формирование произвольного движения проходит два основных этапа: «На первых этапах произвольное выполнение... осуществляется не изолированно, а в сочетании с целой системой с ним

безусловно и условно связанных реакций. В процессе дальнейшего формирования происходит переориентация на признаки, все более непосредственно относящиеся к выполняемой реакции. Вместе с тем сопряженные с ней движения постепенно оттормаживаются, что придает ей все более дифференцированный, специальный характер» [14, с. 45].

Далее А. В. Запорожец пишет: «Основным условием превращения не ощущаемых ранее функций в ощущаемые является изменение их жизненного значения, сочетание их с такими подкрепляющими агентами, с которыми они ранее не находились в "деловых отношениях"» [там же, с. 46]. В этих экспериментах было прослежено формирование произвольного движения: вначале оно вклеено в ситуацию и возникает вместе с ситуацией, потом необходимо перенести их в другой контекст - придать им новое «жизненное значение». Тогда только произвольное движение начинает ощущаться самим субъектом.

Таким образом, произвольная реакция формируется двухтактно - вначале она возникает внутри ситуации формирования, слита с ней, а потом выделяется, вычленяется из нее. Для подобного вычленения необходимо переосмысление ситуации порождения, включение реакции в другой смысловой контекст.

Второй этап формирования произвольного действия прямо и неразрывно связан с возникновением чувства собственной активности. Эта психологическая реальность обсуждалась в работах Н.И.Бернштейна, А. В. Запорожца, а в последние годы - Б.Д.Эльконина.

Б.Д.Эльконин пишет: «Условием возможности действия является чувство собственной активности» [8, с. 167]. Внутри исходной ситуации формирования (или порождения) ребенок увлечен этой ситуацией и, в сущности, не чувствует своего действия. Это первый этап формирования произвольных движений (действий): они поддерживаются неспецифическими, внешними стимулами. Для превращения действия в произвольное (действие самого действующего субъекта) необходимо «претерпевание», «чувство собственной активности», последнее же возникает при изменении «жизненного значения» формируемой реакции.

Лишь с возникновением «чувства собственной активности» можно говорить о действии, т. е. о действии произвольном, или действии субъектном.

Как эти рассуждения связаны с проблемой возрастных кризисов?

При наблюдении детского поведения, характерного для критического возраста, поражает особая нарочитость, даже карикатурность поведения ребенка. Вспомним описанные Л.С.Выготским манерничанье и кривляние, состояния повышенной эмоциональной лабильности (гипобулические реакции), строптивость, негативизм и т.д. Эта особенность поведения так описывается Д.Б.Элькониним: «...Дети иногда активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, им такое противопоставление внутренне необходимо» [22, с. 402]. (Примеры подобного поведения мы рассмотрим при описании клинических наблюдений критических периодов.) В чем внутренний смысл этих симптомов? Все они связаны с тем, что в критический период ребенок строит собственное действие, отделяет его от ситуации, в которой оно порождено, и, следовательно, пытается ощутить чувство собственной активности. Для этого необходимы особые приемы (техники), позволяющие начать чувствовать собственное усилие по преодолению импульсивности. Одна из таких техник и есть преувеличенность, избыточность усилия. Как при формировании у детей звукового анализа требуется особая техника произнесения слов, позволяющая удержать внутреннюю картину произнесения отдельных звуков слова, так же и в критический период требуется особая техника действия, позволяющая это действие почувствовать, создать внутреннюю картину действия - чувство собственной активности.

Без этого действие остается вплетенным в ситуацию своего порождения. Иными словами, действие, объективно существующее, не существует субъективно - для самого действующего. А. В. Запорожец специально указывает на ситуации, когда при «слабости афферентных импульсов» произвольная реакция не возникла. «Лишь усиливая информацию, получаемую об этих реакциях, удается привлечь к ним внимание субъекта, сделать их таким образом ощущаемыми, а впоследствии и произвольными» [14, с. 47].

Анализ симптоматики кризисных возрастов заставляет предположить следующее: то, что возникло внутри целостной ситуации, внутри деятельности, например произвольность, этой ситуации или деятельности и принадлежит. Необходим этап освобождения, эмансипации новообразования от того психологического контекста, в котором оно возникло.

Должно быть некоторое психологическое пространство, в котором можно было бы исследовать, проверить, обнаружить для себя те новообразования, которые возникли раньше, узнать, годятся ли они для иных условий. Только после таких испытаний новообразование выступит как субъектная характеристика, станет способностью самого субъекта, а не принадлежностью деятельности, в которой оно возникло. Именно такое психологическое пространство пробности и есть критический период в том смысле, какой придавал ему Л.С.Выготский.

Иными словами, *в стабильный период новообразование формируется, но лишь объективно, его может обнаружить сторонний наблюдатель, для ребенка же этого новообразования еще нет. Нет в том смысле, что ребенок сам еще этой новой способностью не владеет. Для ее обнаружения самим ребенком, для превращения ребенка в субъект новой способности нужны соответствующие условия, если же их нет, способность не обнаруживается. Таким условием и оказывается психологическое пространство кризиса*

Каким образом экспериментально можно смоделировать ситуацию возникновения субъектного действия? Видимо, необходимо найти такие парные ситуации, в которых некоторое произвольное действие ребенка будет то возникать, то исчезать, т. е. носить *мерцающий* характер. При этом для доказательства необходимо выбрать ситуации, представляющие пограничные возрастные периоды одна ситуация должна представлять предшествующий стабильный период, другая - предстоящий. Такие данные можно обнаружить в известных исследованиях. В частности, наблюдения за симптоматикой критических периодов, описанные в работах

Л.И.Божович, Д.Б.Эльконина и Т.В.Драгуновой, Т.В.Гуськовой и др., обнаруживают нестабильность, «мерцательность» поведения детей. Так, негативные симптомы поведения проявляют себя в привычных ситуациях, но не встречаются в новых для ребенка ситуациях действия. Это и есть ситуационная зависимость поведения. Это означает, что отношение к ситуации действия возникает, если речь идет о привычных ситуациях, но отсутствует, если ребенок оказывается в новой для себя ситуации. Так, в домашней ситуации семилетние дети проявляют симптомы негативизма, а в школе следуют всем предлагаемым правилам поведения; младший подросток критичен относительно поведения взрослых, но принимает полностью поведение своих более старших товарищей. «Критичность-некритичность» или «принятие-непринятие» и есть свидетельство мерцательного характера действий в критический период.

Таким образом, предположение об особом, ситуационно-зависимом, характере поведения в кризисный период находит свое подтверждение в известных фактах. Однако особый интерес в этой связи имеют не только наблюдения, но и экспериментальные работы, в которых подобная ситуационная зависимость была бы обнаружена.

Такое экспериментальное подтверждение было получено в дипломной работе Е.А.Кудрявцевой, выполненной под руководством Е.И. Захаровой на психологическом факультете МГУ [16]. В этой работе изучались особенности познавательной активности детей 6-7 лет. Известно, что познавательная активность является основой школьного обучения, что к концу дошкольного возраста она формируется у детей в игре. Автора интересовали причины происходящего иногда снижения познавательной активности у детей, поступающих в школу. Поначалу в качестве причин возможного снижения рассматривались низкий интеллектуальный уровень или отсутствие организации собственной деятельности (в частности, механизма целевой иерархии).

Детям предлагалась интересная для них ситуация (рассказывалась сказка или демонстрировалось возникновение новых цветов при смешивании красок). В обеих ситуациях включались непонятные детям элементы: в сказке использовалось неизвестное, но ключевое для понимания сюжета слово, а в предметно-практической ситуации действие прекращалось до реального ответа на вопрос о том, какой именно цвет возникнет при смешении данных красок.

Несмотря на явную заинтересованность происходящим, дети не пытались найти ответ на возникший вопрос. Прекращение занятия оставляло вопрос без ответа. Дополнительные усилия по организации деятельности детей не приводили к повышению их познавательной активности.

Этот результат прямо опровергал многие серьезные исследования, как теоретические, так и экспериментальные. Дошкольный возраст совершенно определенно считается возрастом развития познавательной активности. Поэтому полученный в эксперименте результат требовал своего осмысления и проверки.

В последней серии познавательная задача была включена в игровую ситуацию. И вот при этом условии и был обнаружен всплеск познавательной активности. Причем критерием наличия познавательной активности было желание самостоятельно экспериментировать, самостоятельное высказывание различных гипотез.

Данное исследование обнаружило *мерцающий* характер познавательной активности у детей 6-7 лет, причем детей, готовых к школе и обнаруживших нормальный уровень развития интеллекта. В ситуации занятия дети проявили интеллектуальную пассивность, в игре те же дети (подчеркнем это обстоятельство) продемонстрировали познавательную активность.

В данной работе *экспериментально* подтвержден факт ситуационной зависимости (мерцательности) новообразования дошкольного возраста: возникающая в игре познавательная активность, составляющая основу всего школьного обучения, еще некоторое время сохраняет свою зависимость от игровой деятельности, не обнаруживая себя в иных (даже привлекательных для ребенка) ситуациях. Фактически мы сталкиваемся с ситуацией, когда способность существует *de facto*, но возникает или не возникает в зависимости от ситуации действия.

В этом экспериментальном исследовании мы имеем дело со своеобразной зоной ближайшего развития некоторой способности (произвольности в отношении задания взрослого или познавательной активности), характерной именно для критических периодов.

Динамика отношения ребенка 6-7 лет к учебным ситуациям.

Критический возраст характеризуется новым взглядом ребенка на ситуацию действия, на взаимодействия со взрослыми. Поступление в школу привносит в жизнь ребенка новое, в частности, возникает совершенно специфическая форма совместности ребенка и взрослого - деловое сотрудничество. Оно предполагает способность ребенка слышать и выполнять инструкции взрослого по выполнению задания, анализировать предложенное задание. Полноценное деловое сотрудничество сформируется у ребенка к концу младшего школьного возраста. Основываясь на этих общих характеристиках переходного возраста, был проведен анализ ситуации действия. По определению А.Н.Леонтьева, действие, заданное относительно условий его осуществления, есть задача. В данном исследовании изучалась задача относительно условий ее предъявления. Эта единица анализа была названа ситуацией («жизненной ситуацией»).

Термин «ситуация» был выбран неслучайно. Он конкретизирует понятие социальной ситуации развития, введенное Л.С.Выготским. В реальном поведении детей следует выделить некоторые целостности, определяющие принятие ребенком задания и выполнение им действий по его решению.

Для экспериментального изучения ситуации действия ребенка было разработано несколько

диагностических приемов [1]. В них применены два принципа - ситуационности и искусственности действий ребенка.

Принцип ситуационности: одно и то же по содержанию задание предъявлялось в двух различных ситуациях взаимодействия со взрослым. Если действия ребенка по решению задачи не менялись в зависимости от ситуаций взаимодействия, то можно было полагать, что ребенок находится в стабильном возрасте. Если же обнаруживалась ситуационная зависимость («мерцательность действия»), можно было предположить, что именно ситуация является тем механизмом, который «включает» те или иные действия ребенка.

Принцип искусственности: выполнение задания требовало от испытуемого построения особого искусственного действия, необходимости воздержаться от естественного, привычного действия.

Чтобы пояснить принципы конструирования ситуаций, рассмотрим его на примере наиболее простой и ясной из диагностических методик (условное название методики «Елочка»).

Ребенку объясняют, что малыши в детском саду получили задание раскрасить небольшие изображения новогодних елочек. В результате раскрашивания должны получиться изображения елки с игрушками. Маленькие дети умеют хорошо рисовать игрушки, но раскрасить саму елку ровным зеленым цветом им трудно. Поэтому испытуемому предлагают так раскрасить контурное изображение (предъявляется контурное изображение елочки), чтобы места для игрушек остались незакрашенными (при этом на предъявляемом контуре места игрушек не обозначены).

Далее ребенок в принципе может действовать несколькими способами: а) принять задание полностью и закрасить контур так, чтобы места для игрушек остались незаштрихованными; б) не принять задания и закрасить весь контур сплошь; в) выполнить задание на некотором промежуточном уровне (оставить незаштрихованными лишь часть из предполагаемых мест для игрушек или сначала закрасить все сплошь, а потом зеленым же цветом жирно нарисовать предполагаемые игрушки). Каждый из способов действия означает некоторый уровень произвольного выполнения задания. Правильное выполнение задания означает, что ребенок удерживается от непосредственного произвольного действия, т. е. действует произвольно. Промежуточное выполнение означает, что есть интенция следовать указанию взрослого, но это указание объективно трудно для ребенка. Невыполнение задания означает, что ребенок не готов к произвольному действию по выполнению указания взрослого.

Задания дети выполняли дважды: серия 1 - детям предлагали действовать самостоятельно; и серия 2 - экспериментатор предлагал ребенку действовать совместно, чтобы научиться выполнять подобные задания; экспериментатор садился рядом с ребенком, но никак не участвовал в его действиях. Таким образом, серии различались лишь тем, как они были названы для ребенка. (Во второй серии детям предлагали аналогичное задание - раскрасить контур дерева, оставляя места для плодов.)

По выполнению двух серий методики выделены следующие типы испытуемых:

1. *Учебный тип.* Дети выполняли задания в обеих сериях практически одинаково правильно. Они справлялись с заданием, обнаруживая произвольность своих действий и их ситуационную независимость.

2. *Дошкольный тип.* Дети в обеих сериях действовали одинаково произвольно, несмотря на то, что после первой серии им указали на ошибки: Э.: «Ну а где же малыши станут рисовать елочные игрушки?» И.: «Ой, правда, я же не оставил место для игрушек, давайте я переделаю». Здесь также обнаруживается ситуационная независимость, но дошкольного уровня: произвольное действие невозможно независимо от условий действия, от ситуации.

3. *Предучебный тип.* Дети в первой серии действуют произвольно или промежуточным образом, а во второй - в присутствии взрослого - произвольно. Произвольное действие по выполнению задания оказывается парадоксальным образом зависящим не от собственного способа действий, а от ситуации действия.

4. *Псевдоучебный тип.* Это особая группа детей, обнаружившая ухудшение выполнения задания в присутствии взрослого. В первой серии (самостоятельной) дети действуют произвольно или с некоторыми ошибками и неточностями, во второй же - либо вовсе произвольно, либо отказываясь от продолжения работы после первой ошибки. Эти дети также обнаруживают ситуационную зависимость своих действий.

Это означает, что если учитывать ситуацию действия, то обнаруживаются четыре типа выполнения заданий, два из которых - предучебный и псевдоучебный - оказываются ситуационно зависимыми.

Таким образом, выявлено, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту существуют способности, («снимающие» кризис, определяющие его разрешение), которые носят «мерцательный» характер. Такая ситуационная зависимость установлена для произвольного действия ребенка.

При повторном проведении эксперимента (через полгода) обнаруживается тенденция к переходам из группы в группу: дети дошкольного типа, как правило, переходят в группу предучебного и даже учебного типа, дети предучебного типа - в группу учебного.

Исключение составляют дети учебного типа. Поскольку по применявшимся методикам эти дети оказываются самыми развитыми, ясно, что отсутствие динамики в данном случае предсказуемо. Особый случай составляют и дети псевдоучебного типа. Большая их часть осталась к повторному срезу в прежней группе, часть перешла в группы дошкольного и предучебного типа, и лишь один ребенок - в группу учебного типа.

По типу динамики отношения к заданию испытуемые были разделены на следующие группы.

Первую группу составили дети, для которых был характерен последовательный переход внутри ряда «дошкольный - предучебный - учебный» типы, а также дети учебного типа.

Во вторую группу вошли дети, сохранившие тип отношения к заданию. В этой группе оказались дети,

либо не готовые к школе по причинам замедления общего темпа развития («дошкольники»), либо дети, чей тип отношения к заданию требует коррекции.

В третью группу попали дети с неясной динамикой, сменившие дошкольный и предучебный тип отношения к заданию на псевдоучебный тип к концу года, а также дети псевдоучебного типа.

Таким образом, удалось экспериментально доказать существование в критическом периоде способностей, возникновение и практикование которых зависит от ситуации, в частности, от ситуации сотрудничества со взрослым. Более того, доказано, что большая часть испытуемых «движется» по определенной траектории от группы к группе. Следовательно, в критический период новые способности возникают не одновременно, но проходят этап «мерцания». Особенно важно, что удалось доказать и факт исчезновения мерцательности - переход детей в учебный тип - собственно присвоение способности.

Возрастной кризис характеризуется единством деструктивных и конструктивных компонентов. Строится единое детское действие, одновременно разрушающее старую ситуацию действия и создающее новую. Детское действие из результативного превращается в пробующее. Характеристики действий семилетних детей в учебной ситуации:

1. Учебный тип. Дети ориентированы на содержание задания взрослого и действуют произвольно независимо от ситуации действия.

2. Дошкольный тип. Дети действуют непроизвольно независимо от ситуации действия. Как правило, подменяют задание взрослого собственным (более привлекательным).

3. Предучебный тип. Работая самостоятельно, дети действуют непроизвольно, в присутствии взрослого действие приобретает черты произвольного удерживания содержания задания. Характерна ситуационная зависимость.

4. Псевдоучебный тип. Работая самостоятельно, дети действуют, ориентируясь на содержание задания, а в присутствии взрослого - либо непроизвольно, либо отказываясь от продолжения работы после первой ошибки. Характерна ситуационная зависимость.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Что такое акт развития?
2. Что общего между возрастными новообразованиями?
3. Дайте определение термину «произвольность».
4. Что такое «мерцательность» новообразования?
5. Охарактеризуйте различные типы отношения к заданиям взрослого у детей 6-7 лет.

Рекомендуемая литература

1. *Ветер А. Л., Поливанова К. Н.* Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. - 1988. — № 4. -С. 45-54.
2. *Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные образования у детей в период кризиса трех лет// Вопросы психологии. - 1987. -№ 5.
3. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. - М., 1996.
4. *Драгунова Т. В.* Подросток. - М., 1976.
5. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к школе. -М., 1991.
6. *Поливанова К. Н.* Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. - 1997. -№ 3.
7. *Смирнова Е. О* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. - М., 1998.
8. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. - М., 1994.

Дополнительная литература

9. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. - М., 1990.
10. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. -М.; Воронеж, 1995.
11. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б.Эльконина и Т. В. Драгуновой. -М., 1967.
12. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. - М., 1972. v
13. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
14. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений // Избр. психол. тр.: В 2т.-1986.-Т. 2.-С. 5-234.
15. *Истомина З. М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 14. - С. 51 - 88.
16. *Кудрявцева Е. А.* Исследование причин низкой познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Дипломная работа. - М.: МГУ, 1996.
17. *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 14. - С. 89 - 129.
18. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.
19. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. - М., 1960.

20. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М., 1978.
21. Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник МГУ. - Сер. 14: Психология. - 1978. - № 3. - С. 3 - 12.
22. Эльконин Д. Б. Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 386-404.

Глава 7 СОДЕРЖАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

Содержание критического возраста: субъективация способности

Когда мы говорим о моменте «присвоения» способности, происходящем в критический период, речь идет об особом типе интериоризации. Традиционно под интериоризацией понимают переход извне внутрь - вращивание. (Вспомним: любая психологическая функция появляется на сцене дважды: один раз в интерпсихической форме, второй - в интрапсихической.) Когда же речь идет об интериоризации в критический период, обнаруживается иное измерение интериоризации: присваиваемая способность исходно лежит не вне субъекта. Она уже не является собственно ин-тер (меж) психической формой. Она парадоксальным образом уже интериоризована, но еще не принадлежит субъекту. Субъект еще не может самостоятельно (произвольно) решать задачи, требующие этой способности. Здесь возникает ассоциация с гештальтом. Фактически к концу стабильного возраста способность и деятельность, ее породившая, составляют единое целое, они нерасторжимы, это своеобразный гештальт. Далее необходимо разрушение этого гештальта, обособление способности, ее эмансипация (освобождение) от условий порождения.

Для эмансипации способности необходима некоторая специальная работа, работа по *субъективации* способности. Фактически речь идет о своеобразной двухтактности образования субъектной способности. На первом шаге (в стабильный период) формируется способность внутри некоторой целостности условий; на этом шаге способность принадлежит не субъекту, а именно всей этой целостности. Далее необходим следующий шаг - вычленение способности из породивших ее условий, по нашему исходному положению это и есть этап кризиса развития.

Факт ситуационной зависимости способности (или шире - некоторой новой психологической характеристики, умения и т.п.) обнаруживался в экспериментах и раньше. Так, вспомним исследование П.Я.Гальперина и С.Л.Кабыльницкой [12]. При экспериментальном формировании действия контроля у детей было обнаружено, что в конце эксперимента наступал момент, когда действие уже было сформировано, но оно обнаруживало себя лишь в присутствии экспериментатора. Этот факт потребовал специальной дополнительной серии, в которой ребенка учили самостоятельно «применять» имеющееся действие уже независимо от конкретных обстоятельств. Фактически проводилась специ

альная работа по эмансипации сформированного действия от конкретных условий его формирования.

В качестве дополнительной иллюстрации можно также привести и примеры из области развития детской речи. При возникновении первых детских слов они вначале относятся не к предмету, а ко всей ситуации, в которую предмет включен. Далее отношение «слово-предмет» вычлняется из целостного отношения «слово-ситуация», и слово начинает означать предмет, а не ситуацию в целом.

Двухтактность является некоторым универсальным принципом. Вопрос, однако, состоит в том, что составляет специфику именно возрастного кризиса, т. е. специфику формирования так называемых центральных новообразований возраста. Если для эмансипации новой способности требуется лишь изменение условий внутри «старой» ведущей деятельности, то речь идет о формировании новой способности на функциональном уровне, способности, не связанной прямо с возрастным развитием. Примеры такого преобразования можно найти в разных областях детской психологии. Развитие моторики ребенка раннего возраста происходит также в два этапа: ребенок вначале овладевает орудием внутри целостной ситуации, затем ситуации действия обогащаются, двигательная функция освобождается от ситуации, не требует особой «обстановки». Ребенок, например, поначалу может пить только из данной конкретной чашки, при особом поощрении взрослого, а потом действие становится свободным от этих условий. Это своеобразный микрокризис развития двигательного навыка.

Если же для эмансипации необходим переход в новую структуру деятельностей с новой ведущей деятельностью во главе, то речь идет именно о возрастном кризисе и о центральном возрастном новообразовании.

Сопоставление новообразований различных возрастных периодов показывает, что все они связаны с возникновением произвольности, т.е. свободы от внешних обстоятельств. Поэтому, говоря о возрастных новообразованиях, в отличие от некоторых новых умений, возникающих внутри стабильных периодов, следует вспомнить и о том, что, по словам Д.Б.Эльконина, их появление связано с изменением системы отношений ребенка и взрослого. В стабильный период ребенок и взрослый действуют совместно внутри одной ситуации действия, в кризисе же при разрушении ситуации разрушается и эта совместность. Целостная ситуация действия (ребенок - предмет - взрослый), разрушаясь, приводит к обнаружению всех компонентов ситуации. Поэтому новообразование стабильного периода обязательно провоцирует и обособление (противопоставление) «Я» ребенка и взрослого, к появлению субъектного действия, в том числе и потенциального действия (отношения), обращенного к взрослому. Так, например, в кризисе одного года с увеличением двигательных возможностей ребенка возникает запрет. Если до того взрослый был неотделим от получения желаемого, то теперь, сталкиваясь с запретом, ребенок обнаруживает собственное желание и взрослого, противостоящего его исполнению.

Обобщая сказанное, можно указать и на то, что новообразование возраста (в отличие от новых функциональных умений) определяет и новое (произвольное, субъектное) отношение к традиционно выделяемым трем сферам сознания - отношения к себе, к предметному миру и к миру людей. Новообразование возраста, таким образом, реконструирует личность в целом. «Ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок [1, с. 259].

• *Содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода, т. е. возникновение новообразования проходит два этапа: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). Под субъективацией понимается превращение новообразования в способность самого действующего субъекта.*

Для экспериментального обоснования этого положения необходимо разработать такие методические средства, в которых ситуация действия определяла бы характер действий ребенка. Необходимо обнаружить ситуационную зависимость способности, которая может быть отнесена к числу новообразований возрастного периода.

Экспериментально гипотеза о субъективации способности как психологическом содержании критического периода проверялась в клиническом исследовании кризисов одного года и трех лет и в исследовании отношения детей 6-7 лет к заданиям взрослого (Главы 7, 8).

Механизм субъективации. Проба.

« Представление о содержании развития ребенка в периоды возрастных кризисов объясняет их необходимость. Мы видели, что кризис развития есть не просто период смены социальной ситуации развития или ведущей деятельности, но совершенно специфическое психологическое пространство, в котором совершается акт развития, поскольку меняется сама ситуация действия и субъект приобретает новое видение ситуации.

Теперь необходимо рассмотреть вопрос о том, как такое кардинальное преобразование возможно, каков возможный сценарий кризиса, сценарий, обеспечивающий субъективацию способности. В связи с этим вопросом встает и старый - о негативной фазе кризиса.

Этот вопрос является принципиальным, поскольку именно эта сторона поведения детей в кризисе ставилась во главу угла в классических отечественных исследованиях. В противоположность традиционной точке зрения на трудновоспитуемость как нечто, чего следует избегать и что было критерием различения кризиса и перехода, рассмотрим иную позицию.

Допустим, что деструктивная составляющая кризиса есть необходимый компонент перехода. *Предположим, что деструктивная и конструктивная компоненты кризиса суть единое двунаправленное*

действие. Л.С.Выготский писал по этому поводу: «...процессы инволюции (деструктивная составляющая - К.П.) ...сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и *составляют с ними неразрывное целое* (курсив наш. - К.П.). Разрушительная работа совершается в указанные периоды (критические - К.П.) в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности» [1, с. 253].

При таком допущении следует далее признать, что деструктивная компонента направлена на старые, привычные формы совместности ребенка и взрослого, конструктивная же есть форма созидания новой совместности. Как образно говорит Ф.Дольто, «рождение есть смерть, смерть есть рождение» [15, с. 5].

Если не ограничивать представление о возрасте лишь действием с предметом (когда ситуации действующая могут сосуществовать и потому нет необходимости в преодолении одной ситуации в другой), необходимо допустить наличие деструктивного компонента в кризисе.

Поясним эту мысль. Суть вопроса состоит в том, какова базовая абстракция, описывающая возраст. Если эта абстракция при определенной редукции может быть сведена к действию с предметом, то смена ситуации действующая может происходить и бескризисно, именно как переход. Если же исходная абстракция такова, что новое в кризисе строится на месте старого, вместо старого, необходимо ввести и представление о разрушении старого наряду и одновременно с созданием нового. В этом случае следует говорить о критическом отрезке развития. (Этот вопрос мы подробно рассмотрели при обсуждении понятий «деятельность» и «социальная ситуация развития».)

Однако если просто признать возможность (или необходимость) разрушения старых схем (в частности, старой ситуации действующая), это потребует признания того, что в момент разрушения возникает некий психологический вакуум. Избежать этого можно лишь при условии, что возникает новая система отсчета, новое «жизненное значение», в котором представлено и старое, разрушающееся, и новое, создаваемое. Эта система отсчета должна стать объединяющим звеном происходящего, предотвратить простую диссоциацию связей.

Субъективация способности требует опробования этой способности в ситуациях новых по отношению к ситуациям порождения способности. Это опробование есть условие возникновения собственно субъектности. Как это возможно? До кризиса действия, производимые ребенком, в определенном приближении можно было рассматривать как действия, направленные на предмет. В кризисе же на первый план выступает другой аспект действия - как направленного на самого действующего. Ведь если речь идет о развитии самого действующего, главным становится вопрос о том, каким образом некоторое действие может быть развивающим, т.е. что в действии влияет на действующего, а не на предмет его действия.

Описывая ситуации возникновения предметного действия на втором году жизни, Д.Б.Эльконин пишет: «Наряду с действиями, которые называют функциональными и которые связаны непосредственно с физическими свойствами объектов, ...возникают и другие действия. ...Они совершаются по образцу действий, показанных взрослыми, и сопровождаются ориентацией на этот образец с четко констатацией ребенком правильности их выполнения и соответствия образцу». Речь здесь идет именно о том, что существует ориентировочный компонент, в котором предметом ориентировки является собственное действие ребенка. «Ребенок, - продолжает далее Д.Б.Эльконин, - сопровождает действия словами "так, так"» [21, с. 510]. Не предмет, но само действие ставится в центр ситуации в подобных случаях, не *результат, но условия его достижения*.

Рассмотрим человеческое действие. Если оно имеет целью простое изменение объекта действия, достижение конкретного результата, его можно условно изобразить как стрелку, направленную на объект. Такое действие называется исполнительским. Выполняя его, человек меняет только внешние обстоятельства, но не себя. Но есть иные действия. Они направлены не только вовне, но и на самого действующего. Это как бы двунаправленная стрелка. Изменяя объект, человек меняется и сам. Например, в обучении ребенок, решая задачу, одновременно изменяется и сам - учится решать подобные задачи. Его действие направлено тогда не только на объект - условия задачи, но и на себя самого. Такое действие называют полным, оно имеет две составляющие - исполнительскую и ориентировочную, направленную на самого действующего.

Субъективация способности предполагает развертывание, максимальное акцентирование того вектора действия, который направлен на самого действующего. Действительно, для того чтобы понять, что делается, требуется остановка действия. В этом смысле произвольность как характеристика любого субъектного действия требует остановки (или торможения) непосредственного действия. И именно такими свойствами обладает проба.

Описания пробующих действий можно найти в исследованиях Н.Н.Поддъякова [18], Л.В.Берцфаи [10]. Эксперименты были проведены с использованием специально сконструированного прибора, в котором ребенку требовалось выполнить действие перемещения игрушки, управляя движением посредством кнопок. Было обнаружено, что дети при выяснении функционального значения кнопок едва прикасались к ним, отдергивая руку, останавливая перемещение фигурки. Прежде чем приступить к действиям с игрушкой (к ее перемещению), дети исследовали значения кнопок. Эти своеобразные исследовательские действия и были квалифицированы как пробующие

В пробующем действии его результативная часть свертывается, почти останавливается, индивид действует, стараясь не изменить предмет действующая, чтобы иметь возможность воссоздать пробу еще и еще раз. Если в полном предметном действии видеть две стороны - одну, направленную на объект, и вторую, направленную на самого действующего, то в пробе как форме предметного действия максимально представлена вторая, первая же свернута.

Обсуждение особенностей пробы дано в работе В.Штерна [20]. Анализируя «серьезную игру» как основную характеристику поведения подростка, Штерн, в частности, указывал на то, что серьезной игре нужно предоставить возможно большую свободу, но так, чтобы она соответствовала смыслу игры, чтобы она совершалась на «безвредном» материале.

Что значит «на безвредном материале»? Почему? Представим себе человека в темной незнакомой комнате. Как он будет действовать? Предельно осторожно, чтобы не удариться, не уронить чего-либо. Но одновременно он будет пытаться руками нащупать контуры предметов, чтобы восполнить бесполезное в темноте зрение. Действуя осторожно, он пытается действовать «безвредно»: не нанести вреда ни себе, ни предметам в комнате. Но все-таки действовать, потому что действие даст ему возможность ощупью воссоздать образ комнаты, т.е. как бы создать у себя новый орган чувств, изменить себя. В такой ситуации нельзя ни от-к^заться от действия, ни действовать лишь исполнительски. В таких ситуациях необходима именно проба - действие на «безвредном материале», максимально направленное на самого действующего.

Анализ пробуемого действия имеет прямое отношение к вопросу о кризисах развития. В кризисе на первый план выступает момент ощущения действия, выяснения его значения для действующего. Это и обеспечивает субъективацию. Механизмом субъективации становится проба. Пробуя себя в качестве действующего, ребенок должен остановить непосредственное действие (или отторгнуть его результативную часть), иногда даже пробовать не действовать, чтобы почувствовать себя, свое действие. Здесь мы сталкиваемся со своеобразным экспериментированием с собственными действиями. Результат действия интересует ребенка в этой ситуации лишь как условие самоощущения, эксперимента с самим собой.

Для подобного экспериментирования необходимы следующие условия:

а) проба многократно повторяется, для этого результативность действия должна быть свернута, чтобы иметь возможность повторить пробу. (Если действие будет ярко результативным, результат изменит условия возможного повторного действия, и пробу не удастся воссоздать, повторить.) Если человек в темной комнате достигнет результата - перевернет мебель, все предшествующие пробы станут бессмысленными;

б) условия пробования должны быть «безопасны». Проба возможна лишь при условии, что ее осуществление не разрушит всей ситуации действия, не приведет к невозможности действия вообще. Если в темной комнате удариться и потерять сознание, пробы станут невозможными.

Эти два условия могут быть объединены одним понятием «обратимость». Ситуация пробы возможна лишь как обратимая (воссоздаваемая и повторяемая).

Известные факты, описывающие специфику поведения детей в кризисные периоды, как правило, касаются своеобразного сопротивления привычным требованиям и установлениям. (В частности, мы имеем в виду симптомы кризисов, описанные Л.С.Выготским.)

Эти негативные проявления направлены на остановку (или торможение) привычных действий (в частности, остановку привычных, не обсуждавшихся ранее установленных правил поведения в семье, ее уклада). Вместо ранее «автоматического» следования указаниям родителей ребенок останавливается (как бы прислушиваясь к себе); спорит, выясняя, а стоит ли делать то, что просят, упрямится, оттягивая исполнение; хитрит, также растягивая момент, предшествующий действию.

Все эти симптомы заставляют вспомнить об ориентировочной основе действия. Как пишет П.Я.Гальперин [13], ориентировка является частью действия и предшествует ему. В кризисе же все происходит иначе: здесь мы сталкиваемся с особой ситуацией «вклинивания» ориентировки (в нашей терминологии - пробы) в уже существующее, работающее действие. Парадоксальным образом *ребенок опробует привычное действие*.

Если рассматривать негативизм, трудновоспитуемость как форму ориентировки, пробы, становится понятно, что такие явления не могут быть преодолены никаким изменением педагогической системы. Отсутствие пробы лишает ребенка возможности превратить его способности в «работающие», а это может повлечь за собой отсутствие опыта в остановке непосредственного поведения и в практике построения собственного поведения. В.Штерн указывает, что в переходный период происходит не простое «перенятие и подражание», но «даже вечное должно быть воссоздано "из себя самого". В этом состоит основное своеобразие юности» [20, с. 21]. «Воссоздание из себя самого» означает, что то, что есть в культуре («вечное»), строится заново каждым следующим поколением («воссоздается»). Причем воссоздание всегда индивидуально, поскольку оно не копируется, а именно создается заново. В этом основное своеобразие любого критического периода. Воссоздание из себя самого есть перестройка себя, изменение себя, своего действия. Это и есть проба - такое действие, в котором меняется, трансформируется собственное действие.

Особенности поведения детей в переходные периоды

Особенность современного состояния психологии возрастных кризисов состоит в том, что данные о собственно критических характеристиках поведения очень скудны. Представление о критическом возрасте строится именно на анализе трудновоспитуемоеTM, основанием для которого, как правило, становится личный опыт исследователя, а не систематическое изучение явления. Приведенные в данной главе экспериментальные данные восполняют этот досадный пробел.

Кризис одного года

Кризис одного года, по Выготскому, объясняется появлением автономной детской речи. Она приводит к изменению отношения ребенка к среде, тем вызывая к жизни новую ситуацию развития. «Речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как и ходьба в отношении физического». Но ходьба в

год лишь возникает, автономная же речь, появляясь в год, вскоре исчезает, замещаясь речью социальной. Тот факт, что в данном случае мы имеем дело с «летучим» образованием, дает Выготскому основание именно автономную речь выделять в качестве ключевого кризисного новообразования, характеризующего переходный период. «Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития» [1, с. 339].

Выготский датирует начало кризиса одного года 10 месяцами, «...когда... наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание». До того, по Выготскому, психическая жизнь младенца характеризуется «господством аффектов, наиболее примитивных... при неразвитости остального психического аппарата». «Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка... и замыкает собой этот процесс». К концу первого года жизни мы сталкиваемся с «впервые появляющимся у ребенка "аффектом собственной личности" - первой ступенью в развитии детской воли» [там же, с. 296]. Таким образом, описывая кризис одного года, Выготский выделяет в качестве центрального новообразования речь и указывает на динамику в области аффективной сферы.

Выготский, описывая поведенческие симптомы кризиса одного года, говорит о гипобулических реакциях - ярких эмоциональных взрывах, проявляющихся в том, что ребенок, требуя желаемого, громко кричит, может броситься на пол, плакать, топтать ногами. Эти реакции «не дифференцированы по воле и аффекту» [там же, с. 318]. И далее: «...одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания» [там же, с. 328].

Итак, по Выготскому, в кризисе одного года у ребенка возникает автономная речь, которая, будучи непонятной для окружающих, провоцирует симптомы трудновоспитуемое (гипобулические реакции).

Рассмотрим этот основной в объяснении Выготского тезис. Остается непонятным, почему новые возможности ребенка ведут к таким бурным проявлениям несколько даже истерического свойства. Из опыта анализа критических возрастов и из экспериментальных данных известно (в частности, см. [14]), что при описании характерных для критического возраста проявлений необходимо всегда определить момент возникновения негативистских реакций. Мало описать сам по себе симптом, необходимо описать полно *ситуацию* возникновения симптома, а в работе Выготского это описание отсутствует.

Объяснение аффективных вспышек лишь непониманием желаний ребенка также вызывает сомнения. Обычно родители внимательны к первым словам ребенка, они стараются понять их, ситуации действительного непонимания возникают нечасто. Поэтому для объяснения психологического механизма кризиса первого года жизни необходимо искать более широкий контекст, увязывающий в единый узел все появляющиеся реакции ребенка.

Обратимся к наблюдениям за поведением ребенка с конца первого до начала второго года жизни. Приведенный ниже анализ строится на единственном случае. Известно, что анализ случаев (case analysis) редко используется в возрастной психологии из-за своей ограниченности и опасности субъективного отбора фактов. Но в данном случае анализ, тем не менее, возможен, поскольку сами наблюдения были весьма многочисленны. Клиническое наблюдение за ребенком в семье дает возможность описать целостные ситуации возникновения кризисных симптомов, т. е. Является необходимым этапом построения теоретических и экспериментальных схем. В итоге мы попробуем обосновать гипотезу о механизме трансформации социальной ситуации развития в кризисе одного года.

Наблюдения проводились с рождения, но предметом описания будет лишь период с начала 12-го месяца. На двенадцатом месяце жизни наблюдения проводились 1-2 раза в неделю по 4-6 часов, начиная с одного года - ежедневно на протяжении всего периода бодрствования. Ребенок (девочка) из полной семьи, единственный ребенок, здорова, развитие в младенчестве - без особенностей. Росла на относительно жестком режиме (кормление и сон в определенное время с отступлениями до 0,5 часа).

К моменту начала наблюдений (11 месяцев) девочка по уровню двигательного развития соответствует возрастной норме: она активно ползает, хорошо сидит и садится самостоятельно, стоит, держась за опору, ходит, перебирая руками предметы-опоры или держась одной рукой за руку взрослого и т.д. Самостоятельно девочка пошла на 13-м месяце (через неделю после своего дня рождения). Интересно, что до этого она могла сделать несколько шагов только если думала, что ее поддерживают (ей было достаточно, например, чтобы ее держали за воротничок).

Речь ребенка также соответствует норме: в ее активном словаре несколько слов-знаков (т. е. слов, имеющих узкое конкретное значение), а также несколько характерных вокализаций, соответствующих целостной ситуации. Например, требование чего-то выражается звуками, близкими к «дай», хотя требование может и не содержать указание на какой-то желаемый предмет («дай», например, может выражать и желание идти гулять, и требование разрешить сделать что-то запрещаемое). Есть у ребенка и слово-символ негативного отношения к ситуации: в моменты недовольства, при плаче ребенок выразительно повторяет «няй-няй» (видимо, воспоминание о «нельзя», сказанном матерью).

Первый вопрос, который стоит перед наблюдателем: каковы ситуации возникновения гипобулических реакций и иных проявлений недовольства, которые можно трактовать как поведенческий симптом кризиса? Сразу же исключаются все ситуации естественного дискомфорта: голод, усталость, сонное состояние (иногда сразу после неожиданного пробуждения), боль и т.д. Предметом анализа могут стать лишь случаи, когда ребенок в нормальном, здоровом, спокойном состоянии внезапно начинает проявлять недовольствие.

К 11-ти месяцам ползание и осторожная ходьба с перебиранием руками предметов-опор развивается настолько, что ребенок осваивает все пространство квартиры (небольшой), кроме одного ее помещения - ванной.

Туда ребенка не пускают. Здесь возникает первое ярко окрашенное требование, оно повторяется постоянно, как только ребенок оказывается перед столь привлекательной закрытой дверью, и часто (несколько позже по времени появления) в ситуациях, когда дверь находится вне поля непосредственного восприятия. Причем день ото дня интенсивность требования возрастает, а возможности отвлечения падают. Аналогичные и по внешней картинке реакции возникают тогда, когда ребенка внезапно привлекает какой-то недоступный яркий предмет. В обоих случаях развитие ситуации при невыполнении требования может привести к аффективным вспышкам: вызвать плач, крик, даже агрессию в адрес взрослого.

Ситуации с безусловно недоступным объектом и ярким раздражителем различны по содержанию: в первом случае это устойчиво привлекательный объект, т. е. нечто, возможно, в данный момент и отсутствующее в поле непосредственного восприятия; во втором - буквальная произвольная реакция на яркий раздражитель. В первом случае по поведению ребенка можно думать, что у девочки уже имеется образ того привлекательно-недоступного, ради чего она предпринимает долгое путешествие, во втором случае в поведении нет произвольности. Иными словами, ситуацию первого типа можно трактовать как действие, обусловленное «мотивирующим представлением» [11], а второго типа - как непосредственную реакцию на привлекательный раздражитель. Ситуации второго типа не являются новыми или специфическими для периода кризиса.

На протяжении 12-го месяца жизни растет настойчивость ребенка в достижении желаемой цели. У родителей все меньше остается возможностей заняться своими делами в периоды бодрствования ребенка. Если бы надо было выразить специфику поведения ребенка в этот период одним словом, это слово было бы «стремление». Все больше предметов, ранее безразличных для ребенка, теперь, с расширением его двигательных возможностей, становятся привлекательными и провоцирующими действие. «Стремлением» обозначается состояние ребенка в ситуации, когда есть некоторое требование, но его выполнение отсрочено или невозможно.

По Выготскому, социальная ситуация развития характеризует среду и отношение к ней ребенка. В кризисные периоды социальная ситуация развития трансформируется. Приведенные наблюдения в этом контексте могут быть поняты следующим образом: еще вчера безразличное (отсутствовавшее как элемент среды) становится привлекательным или отвергаемым (а значит, возникает как элемент среды). Возникает поле притяжений и отталкиваний - *пространство отношения*. На этом этапе среда, до того являвшаяся как бы продолжением желаний (все, что хотелось - достигалось), делится на достижимое и недостижимое, поляризуется.

Примерно до одного года мир ребенка постепенно увеличивается, расширяется, происходит эволюционное накопление возможностей ребенка. В это время все или почти все побуждения ребенка, *его требования удовлетворяются*. Более того, среда его обогащается взрослыми как бы загодя, предметы, которые станут актуальными лишь через несколько недель, уже предоставляются в распоряжение ребенка. (Например, в манеж советуют выкладывать ребенка уже после 4-х месяцев, хотя это место поначалу остается лишь аналогом кровати, только к 6-ти месяцам ребенок начинает пользоваться новым пространством по назначению.)

Но с развитием активного ползания (нового способа передвижения, а значит, способа достижения желаемого) возникают *первые запреты*. Это и есть тот кардинальный момент, который провоцирует сдвиг в развитии ребенка.

С возникновением первого запрета, ограничения для ребенка впервые возникает его собственное *стремление* как таковое. Пока любое требование удовлетворяется, само это требование для ребенка существует лишь как часть желаемого (или не существует вовсе, что в данном случае - одно и то же). С появлением первого запрета собственное побуждение, стремление оказывается представленным ребенку. Невыполнение требования порождает и «длит» стремление, последнее «зависает», ребенок эмоционально проживает его, тем самым узнавая.

Последнее особенно важно. Фактически речь идет о моменте, который мы будем называть «объективация-субъективация». Под этим термином мы понимаем целостное преобразование социальной ситуации развития, то, что Выготский называл изменением отношения ребенка к среде. Расширение объективных возможностей ребенка провоцирует запрет со стороны взрослого; запрет делит окружающее ребенка пространство на доступное и недоступное. Желание ребенка не удовлетворяется, длится, возникает «стремление» как состояние желания, «дление» стремления приводит к его обнаружению; происходит субъективация стремления. Пока стремление и среда коллинеарны (однонаправлены), в сущности, нет ни того, ни другого; как только они оказываются несовпадающими, они взаимно обнаруживаются, т.е. возникают.

Можно продолжить эту мысль, вспомнив, что содержание первого года жизни - общение с взрослым, в котором формируется аффективно-потребностная сфера [21, 17]. Но аффект возникает на первом году в целостной ситуации общения матери и ребенка, возникает объективно, но не для самого ребенка. В запрете же впервые сам ребенок начинает «чувствовать» собственный аффект постольку, поскольку он остается аффектом и не разрешается в изменении ситуации - в получении желаемого. Когда же ситуация (среда) начинает противостать желанию, желание обнаруживается. Аффект (потребность) из компонента ситуации общения превращается в нечто самостоятельное, существующее само по себе, выделяющееся из целостной ситуации.

Любопытно наблюдение, сделанное в середине 12-го месяца. К этому времени девочка использовала все возможности для вертикального передвижения (но самостоятельной ходьбы еще не было). Только участки, на которых совсем не было какой-то опоры, пересекались ползком. Ходьбу она явно предпочитала, однако самостоятельных шагов еще не делала. В это время ребенку дали весьма привлекательный яркий предмет. Девочка поиграла с ним, потом отвлеклась и лишь спустя несколько часов этот привлекательный предмет вновь оказался в поле ее зрения. Она ловко прошла расстояние между собой и предметом вдоль мебели, но комната была велика, и между последней опорой и предметом оставалось еще 1,5-2 метра. Девочка остановилась, держась за опору. Далее она могла проползти оставшиеся несколько метров или пройти их с помощью взрослого. Девочка

предпочла последнее: она протянула свободную руку к находившемуся рядом взрослому, призывая его помочь. Взрослый не откликнулся. Тогда ребенок начал требовать помощи, все более настойчиво. Эта сцена закончилась плачем.

В данном наблюдении речь идет о периоде, когда новый способ передвижения еще находится как бы в латентной стадии. Видимо, следует рассматривать этот эпизод как характерный для предкритической фазы переходного периода. Так что же мы увидели? Ребенок уже обнаружил для себя новую возможность, новую культурную форму действия (в данном случае - способ передвижения). Эта форма еще не освоена, но уже сделала предшествующую (ползание) непривлекательной. В приведенном примере примечательно то, что безусловно привлекательный предмет оказывается достижим при самостоятельном действии ребенка (ползании), но этот способ не используется. Отказываясь ползти и не получив помощи от взрослого, ребенок лишился и желаемого предмета. Таким образом, в этом примере видно, как желание ребенка ставится в зависимость от способа достижения, сам способ достижения оказывается небезразличным для ребенка, т.е. *предметом отношения ребенка становится ситуация действия*.

Таким образом, данное наблюдение позволяет дополнить утверждение Выготского о том, что автономная речь интересна именно фактом своей краткосрочности в общем русле возникновения новообразований. Отношение к способу передвижения можно также поставить в ряд подобных «летучих» новообразований. Тот факт, что и способ передвижения, пусть эпизодически, оказывается предметом отношения ребенка, говорит о том, что возникающая около одного года самостоятельная ходьба также может быть отнесена к разряду «переходных новообразований». Но не сама по себе ходьба, а ходьба в отношении к достижению желаемого.

Ситуацию с выбором способа передвижения можно сравнить с другими, более многочисленными, появившимися уже после того, как девочка стала самостоятельно ходить, однако ползала увереннее. На 13-м месяце часто, улучив момент, когда взрослые отвлеклись, девочка резво преодолевала все построенные баррикады и ползком добиралась до лестницы (ребенок в это время жил на даче), на которую ее категорически не пускали (по соображениям безопасности). В этой ситуации ей уже неважно было, как достичь желаемого, надо было действовать быстро, и потому она, не смущаясь, ползла к заветной лестнице.

Сравнивая два последних наблюдения, можно предположить, что в момент своего возникновения ходьба как новый способ передвижения оказывается для ребенка сверхпривлекательной. Здесь следует различать предметы потребности. Во втором случае это возможность совершить обычно запрещаемое действие, в первом - передвигаться особым образом. Сама ходьба в этот короткий отрезок времени становится «предметом потребности». Когда же самостоятельная ходьба уже возникла, способ передвижения вновь отходит на второй план, выбор между тем, как двигаться и что получить в результате движения, делается в пользу привлекательного объекта.

Таким образом, сама по себе ходьба на короткий период становится предметом потребности ребенка, причем предметом, опосредующим иной предмет. Следовательно, можно говорить о первом (ситуативном) опосредствовании одного предмета потребности (игрушки) другим (способом достижения). Все это свидетельствует о существенном усложнении мотивационно-потребностной сферы.

Теперь рассмотрим развитие речи на рубеже второго года жизни. Автономную речь Выготский выделяет в качестве центрального (переходного) новообразования, определяющего все остальные особенности поведения. Какова роль автономной речи в возникновении стремления, в удержании собственного аффекта? Слово, значащий звук *удерживают* стремление, продлевают время его жизни (все еще необыкновенно короткое). Вернемся к примеру с привлекательными предметами (дверь в ванную, лестница). В сознании удерживается привлекательный предмет, происходит его поиск, планирование достижения цели (все в ситуации, где желаемый предмет был вне поля зрения). Здесь мы впервые сталкиваемся с ситуацией проявления *внутреннего плана или образа*, имеем дело с ситуацией опосредствования. Что может стать в подобных ситуациях средством их воссоздания и удерживания? Видимо, именно значащая вокализация. И, как мы уже говорили, в подобных ситуациях девочка настойчиво повторяет «дай!», переходя потом к обиженно-возмущенному «няй-няй» - нельзя.

Является ли в этих примерах слово действительно «держателем» побуждения или стремления? Можем ли мы говорить о том, что отдельно существует денотат (то, что обозначается) - стремление и отдельно знак - осмысленная вокализация? На этот вопрос трудно ответить положительно. Скорее, здесь мы имеем дело с ситуацией своеобразной амплификации (усиления, удерживания) аффективного стремления, его особой поддержки словом или значащей вокализацией. Вряд ли слово само по себе может вызвать образ и связанное с ним намерение (побуждение). (Здесь мы касаемся весьма тонких различий значения и смысла, знака и образа, анализ которых превосходит задачи данного текста.) Скорее всего, слово влетело в образ и остается его неотъемлемой частью, амплификатором.

Здесь уместно сделать небольшое отступление. Роль слова (шире - любого знака, символа) своеобразно проявляется в ситуациях научения. (Эти наблюдения сделаны, начиная примерно с 7-го месяца, и не являются специфическими для 1 года.) Рассмотрим наиболее поразительный пример. Ребенок, слегка поперхнувшись, закашлялся. Взрослый «передразнил» кашляющего ребенка. Ребенок, казалось, удивленный, после короткой паузы воспроизводит этот псевдокашель: «кхе-кхе». Этот пример буквально иллюстрирует идею В.А.Петровского о «кольце самоподражания» [19]: взрослый, подхватывая и повторяя какие-то реакции ребенка, «возвращает» их ребенку, тот, «узнавая себя» в этих повторах, начинает вновь повторять их. Но поразительно в приведенном примере то, что предметом повторения и означивания стало то (кашель), что обычно вообще не замечается ребенком, пропускается, игнорируется. Таким образом, в описанном примере мы видим, как символическое повторение, воспроизведение взрослым совершенно натуральной реакции ребенка приводит к «окульту-

риванию» этой натуральной реакции, ее *удержанию*. Ведь, собственно, до этого карикатурного кашля взрослого ребенок не знал, что кашляет, после него - узнал и стал «субъектом» этой натуральной реакции.

Несмотря на некоторую несерьезность приведенного примера, можно полагать, что в нем проявляется очень серьезный принцип остановки непосредственного действия, его включения в систему действий, опосредуемых знаком и потому осознаваемых.

Итак, для *субъективации некоторого объективно существующего, но субъективно не представленного компонента психического облика, т. е «Я» ребенка, необходима его а) остановка (или задержка) и б) означивание*. Остановка в кризисе одного года происходит за счет того, что стремление ребенка, освоившего новые пространства, выходит за рамки допустимого (представляет физическую опасность для ребенка) и потому не достигает реализации (запрет), а означивание - за счет развития речи, включения в картинку побуждения ребенка еще и вокализации, связываемой с ситуацией побуждения.

Характерна следующая последовательность развертывания ситуации, потенциально содержащей в себе возможность субъективации (по данным наших наблюдений). Ребенок замечает нечто, что привлекает его внимание (или «вспоминает» свое желание), и самостоятельно или с помощью взрослого пытается достичь желаемого. Эти попытки сопровождаются вокализациями типа «дай», произносимыми с все большей настойчивостью. Если желаемое не предоставляется, а ребенка удерживают от самостоятельного достижения требуемого, вокализация «дай» сменяется на негативное и аффективно яркое «няй-няй», что воспроизводит взрослое «нельзя».

Предположим, что требуемое ребенком достается ему сразу. Тогда аффект не разворачивается, не длится, не возникает стремление, вокализации не варьируют, само по себе желание «умирает» в его достижении.

Любопытно и следующее наблюдение, касающееся развития речи и сделанное несколько позже. Приблизительно к 15-ти месяцам ребенок вовсе перестал произносить те слова-номинации, которые были в активном словаре к концу 12-го месяца. В речи остались лишь вокализации, сопровождающие стремление. («Дай!» - выражение намерения получить что-то; своеобразное «кх-кх» -кряхтение, как бы подчеркивающее намерение достичь желаемого и само предпринимаемое усилие; особое интонирование (гуление), сопровождающее удовольствие от достигнутого; «няй-няй», сопровождающее крик, плач и весь возможный спектр негативистических реакций.) Слова же, имеющие конкретное предметное значение (номинации), исчезли. Новые слова-номинации стали вновь появляться приблизительно с 16-ти месяцев. Период, соответствующий субъективации аффекта, совпал с временным исчезновением номинативной речи на фоне постоянного сопровождения действия вокализациями, выражающими желание.

Это наблюдение, конечно, требует проверки. Возможно, мы имеем дело с каким-то экзотическим, сугубо индивидуальным, случаем развития речи. Но допустим, что замеченное исчезновение номинативной речи неслучайно. Тогда данное наблюдение можно в связи с предложенными трактовками понимать следующим образом: слово-номинация возникает до года как элемент ситуации взаимодействия (общение матери и ребенка), т.е. являясь продолжением ситуации эмоционально-личностного общения. Слово, произносимое ребенком вслед за матерью, как бы укрепляет их связь, подчеркивая единство. При переходе к новому возрастному периоду, в момент кризиса, единство матери и ребенка трансформируется, теряет свою целостность, уступая место новым формам взаимодействия.

К этому моменту главным для ребенка становится достижение желаемого, как правило, достижение, сопряженное с преодолением сопротивления взрослых и физической среды (расстояния, запрета). Теперь ситуация центрируется вокруг стремления и усилия его достижения. Поэтому естественно, что и речь трансформируется - она начинает выражать это стремление («дай»), усилие (кряхтение), удовольствие от достигнутого (гуление) или гнев («няй-няй»). Речь, таким образом, становится действительно средством удерживания самого центра ситуации - удерживания стремления и его реализации. В преддверии периода активного самостоятельного действия (предметно-манипулятивной деятельности) ребенок речью подчеркивает, выделяет смысловой центр ситуации.

И, наконец, рассмотрим действия взрослых в ситуации развертывания «негативного» поведения ребенка. До кризиса взрослый остается источником (и условием) удовлетворения всех желаний ребенка. В кризисе же он впервые становится «между» ребенком и предметом его желаний, взрослый противопоставляет удовлетворению желания ребенка. Можно высказать предположение, что это противостояние и есть момент эмансипации ребенка от взрослого, их противостояние становится и условием обнаружения взрослого, так же как неисполнение желания есть условие его обнаружения.

Эта ситуация заставляет взрослого изменить воспитательные воздействия. С одной стороны, родители вынуждены теперь все время предвосхищать возможные стремления ребенка, стараясь максимально расширить поле безопасного действия ребенка; с другой - они вынуждены всячески разнообразить репертуар своих взаимодействий с ребенком, вводя в него первые совместные действия. Иными словами, родители должны признать своеобразное «чувство взрослости», возникающее у ребенка, и снять некоторые запреты, потерявшие уже свою актуальность, но также предложить ребенку некоторые новые формы сотрудничества.

Прежде всего, родители пытаются обогатить предметную среду ребенка: в доме появляются новые игрушки, простейшие книжки с картинками и т.д. При этом само предъявление нового предмета занимает ребенка лишь на несколько минут, поэтому с необходимостью возникает простейшее «занятие» с ребенком. Ему показывают, например, что куклу можно положить в коляску, что ее можно покачать и т.д. Кроме этого, родители вынуждены теперь постоянно и подконтрольно включать ребенка в собственные бытовые действия. Так, мать, готовя обед, дает ребенку то ложку, то еще что-то, просит ребенка отнести

ложку в комнату, дать кусочек морковки кукле и т.п. Таким образом, мать отвлекает ребенка от нежелательного стремления к чему-то небезопасному и неподконтрольному в данный момент. Все это меняет ситуацию взаимодействия, создавая условия для формирования предметно-манипулятивной деятельности. (Вспомним работу Д.Б.Эльконина (1978) о развитии предметных действий в раннем возрасте.)

Родители не просто уступают ребенку в его стремлении достичь чего-то объективно нежелательного (опасного), но меняют собственные действия во взаимодействии с ребенком, «развивают» себя, начинают иначе относиться к возросшей самостоятельности своего ребенка. Фактически речь идет о новом отношении к ребенку, не просто личностном, но отношении к его действию, и, следовательно, об организации действия.

Вместе с тем, далеко не все требования ребенка удовлетворяются. В нашем примере у ребенка остались недоступными опасные с точки зрения взрослых пространства и предметы. Ребенок стремится максимально увеличить пространство своего физического пребывания, взрослый же - изменить содержание пребывания ребенка в относительно небольшом подконтрольном пространстве, предлагая новое действие.

Таким образом, обнаружено несколько характерных для возраста одного года симптомов. Рассматривая их, мы можем заключить, что в своем развитии в период около одного года ребенок проходит несколько этапов:

а) у ребенка появляются *устойчиво* привлекательные предметы и ситуации;

б) новый способ передвижения *на короткое время* попадает в центр внимания ребенка, становится особым *опосредующим* предметом потребности;

в) запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции (в поведении) и к появлению стремления (как характеристики психической жизни);

г) слово означает удерживаемый аффект.

Можно заключить, что содержание развития в кризисе описывается через посредство термина *субъективация* - обнаружение самим субъектом собственного желания или действия (в другие критические периоды).

Нормальное разрешение кризиса первого года жизни приводит к расчленению предметной и социальной среды (как указывал Выготский, у младенца они не расчленены)." Это расчленение обеспечивает стремление, которое, в свою очередь, приводит к субъективации желания - к появлению желания для самого ребенка; к разрушению «пра-мы», становлению новой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем (к трем годам) возникнет Я-действующий.

Кризис трех лет

Кризис трех лет, в отличие от кризиса одного года, описан гораздо подробнее. Но, в противоположность современным исследованиям, у самого Выготского почти нет его содержательного анализа, напротив, дано весьма полное описание «семизвездья симптомов».

Л.С.Выготский, анализируя симптомы кризиса трех лет, выделяет следующие семь: основные - негативизм, упрямство, строптивость, своеволие; и второстепенные - протест-бунт, деспотизм, ревность. Кризис протекает «как кризис социальных отношений». В исследованиях Т. В.Гусковой [14] описано личностное новообразование кризиса трех лет - гордость за достижение. Е.О.Смирнова, обобщая современное представление о кризисе трех лет, указывает на то, что у ребенка «появляется материальная проекция своего Я, которое теперь уже может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения» [8, с. 234]. Это означает, что возникает «Я глазами другого».

Но желание сделать что-то поощряемое взрослым, на первый взгляд, должно провоцировать послушание и следование указаниям взрослым. Из наблюдений, однако, известно, что трехлетние дети, напротив, характеризуются разнообразными формами трудновоспитуемое™. Для разрешения этих вопросов было предпринято клиническое наблюдение поведения ребенка трех лет.

Клиническое наблюдение кризиса трех лет проводилось на той же испытуемой. Задача наблюдения оставалась прежней - выявить характерные особенности поведения ребенка, в частности описать проявления негативизма и проанализировать типичные ситуации, в которых они возникают.

Наблюдение проводилось постоянно. Поэтому можно зафиксировать момент появления первых симптомов. Их начало датируется возрастом испытуемой 2 года 5 месяцев. Именно в это время в речи и в поведении впервые появилось «не хочу». Конечно, и раньше ребенок отказывался от чего-то или требовал чего-то. Но это были, как правило, сугубо ситуативные, быстро проходящие выражения желания-нежелания. В 2 года 5 месяцев впервые появляется «не хочу», касающееся привычных ситуаций действия. В данном случае это при первом появлении касалось одевания на прогулку и самой прогулки. Отказ возник неожиданно на фоне нормального поведения ребенка, его возникновение ничем не было спровоцировано: спокойный, нормальный ребенок внезапно отказывается от совершения привычного, как правило, любимого действия.

алее ситуация «не хочу гулять» могла развиваться по двум полярным сценариям. Первый - ребенка насильно одевают и выводят гулять. При этом могут возникнуть любые формы протеста вплоть до агрессивных. На улице ребенок обычно успокаивается и гуляет с удовольствием. Второй - ребенка не ведут гулять, предпочитая уступить, чтобы избежать неприятных для родителей проявлений. (Между этими двумя полюсами, конечно, имеется множество промежуточных вариантов: уговоры, отвлечения, развлечения, обещания купить что-то привлекательное и т.п.) Но по сути, варианте в два - уступить или настоять на своем. Самое интересное, что в обоих случаях поведение ребенка не возвращается в норму. Если в случае навязывания решения взрослого ребенок всеми средствами проявлял свое недовольство, то и в случае, если ему уступили, успокоения также не наступало. Ребенок долго и настойчиво повторял: «не хочу гулять», хотя никто уже и не настаивал на прогулке,

начинал капризничать, отказывался заниматься привлекательными делами.

Аналогичным образом развивалась и возникшая два месяца спустя ситуация «не хочу спать». Но эта ситуация менее типична, поскольку настоять на том, чтобы ребенок заснул, если дело касается трехлетнего, невозможно. В описываемом случае это привело к тому, что ребенок отказался от дневного сна. Эти две ситуации - отказа от гуляния и отказа от дневного сна - в целом моделируют все остальные, но возникавшие эпизодически. Ребенок, например, мог на улице отказаться идти куда-то, начать кричать и ложиться на землю. Мог вдруг отказаться от обеда, отказаться общаться с кем-то из взрослых и т.п.

Во всех ситуациях этого типа можно выявить две общие «срты». Первая - независимо от поведения взрослого ребенок не успокаивается, как бы подогревая свое недовольство. Уступка не снимает аффективного отношения к ситуации, но приводит лишь к смене предмета недовольства. И вторая - ситуации негативизма возникают в словесно оформленном виде - «не хочу...».

Проанализируем эти черты. В отличие от ситуаций «стремления», описанных в наблюдении за годовалым ребенком, здесь мы сталкиваемся с новыми характеристиками. Так, ситуации недовольства, протеста не исчезают при изменении поведения взрослых. Если годовалому ребенку сразу же предоставить требуемое, протеста или иной формы недовольства не возникнет. Трехлетний же ребенок продопжает выказывать недовольство независимо от поведения взрослых. Мы можем, таким образом, указать на принципиальную разницу: протест годовалого ребенка возникает в ответ на запрет взрослого. Недовольство, протест трехлетнего, наоборот, составляет дебют, начапн^ю токку негативизма. Кризисные симптомы у годовалого ребенка носят *реактивный* характер, у трехлетнего - *активный*. Годовалый ребенок исходно не протестует, не сопротивляется взрослому, трехлетний же, напротив, именно сопротивляется, независимо от того, как ведет себя взрослый.

Это принципиальное различие можно, видимо, понять в связи с разделением кризисов на «большие» и «малые», которое наметил Д.Б.Эльконин. «Большие» кризисы разделяют эпохи детского развития, «малые» же - этапы одной эпохи. Это разделение следовало из общей периодизации психического развития, из общей схемы анализа детского развития. Однако в литературе отсутствуют сопоставительные описания различных критических периодов. В данном клиническом наблюдении впервые удалось, пусть и на единичном случае, наметить различные типы критических проявлений у одного и того же ребенка. Это еще раз возвращает нас к утверждению о том, что только целостный анализ ситуации проявления критических симптомов, а не описание симптомов как таковых, может быть информативным при исследовании критических возрастов.

Но почему же трехлетние дети находятся в «активном» кризисе? Здесь, видимо, уместно обратиться к анализу второй характеристики кризиса трех лет - вербальной оформленности негативизма. Различие, на которое мы указываем, не имеет отношения к разнице в уровне развития речи ребенка. Дело не в количестве слов к моменту возникновения первых кризисных симптомов, а в отношении к произносимому. «Хочу-не хочу» появилось в речи нашей испытуемой примерно в два года. Но на третьем году, как видно из описания ситуаций негативизма, возникло отношение к произносимым словам. Возникнув, «хочу» означало то же, по сути, что раньше «дай!» - указание на привлекательный предмет или действие. «Не хочу» - отказ от предлагаемого. Теперь, в два с половиной года, возникло «не хочу» как таковое. Оформленное в слове желание-нежелание становится на третьем году жизни предметом своеобразного исследования, экспериментирования. И это исследование (опробование) приобретает в этот момент активный характер.

Данные факты свидетельствуют о следующем: интенсивное развитие речи на третьем году жизни приводит к тому, что сама предметная отнесенность речи отстает. Ребенок в этом возрасте легко повторяет непонятные слова. Он использует речевые знаки сугубо ситуативно: отказ обозначается словами «не хочу», «не буду». И до какого-то момента этого оказывается достаточно для коммуникации.

На третьем году у ребенка возникает потребность выяснить, что значит «хотеть». Откуда берется эта потребность? Можно полагать, что она производна от развивающегося от года до трех лет предметного, орудийного действия. Пока действия лишь осваивались, центром ситуации было желание во всем следовать за взрослым, за его образцовым действием. Но к трем годам должно возникнуть «личное действие» как новообразование. А это, как мы уже указывали, действие прежде всего по собственному усмотрению, в определенном смысле произвольное действие. Личное действие (а также и гордость за достижение) не могут возникнуть как простое продолжение развития операционально-технической его составляющей. *Самая суть новообразования состоит в персо-нифицированности этого действия, в его принадлежности самому действующему.* А это невозможно без обнаружения еще одной составляющей - линии своего желания, выбора относительно того, что делать, а что нет.

Ситуация экспериментирования с собственным «хочу-не хочу», приводит к постоянному психологическому напряжению, в котором теперь живет ребенок. На протяжении почти года (в нашем случае) семейная ситуация осложнена постоянными взаимными сопротивлениями, ребенок чаще плачет, капризничает, происходит нарушение нормального режима. Все это не может не сказываться на общем психологическом состоянии. Как же ребенок справляется с этим?

В период обострения критических симптомов девочка стала сначала редко, потом все чаще называть себя «Маленький мишка». К этому времени в речи уже присутствовало и местоимение «Я». Превращаясь в «Маленького мишку», девочка, как правило, и вести себя начинала иначе: она ластилась к матери, была подчеркнуто нежна, если плакала, то просила ее пожалеть. При этом поведение «Маленького мишки» носило черты некоторой преувеличенности. Девочка как бы изображала другого, не полностью идентифицируясь с ним. Это своеобразное расщепление «Я» на реальное и условное может, конечно, иметь множество трактовок. Но оказалось, что точно такое же поведение обнаруживают и другие дети

трехлетнего возраста. По наблюдениям О.В.Курышевой, ребенок трех лет с похожими протестными формами поведения изображал «Белую киску», которая также была ласковой, просила внимания и подчеркнутой заботы матери. Как и в нашем наблюдении, это расщепление постепенно исчезало после трех лет.

Расщепление «Я» на активное и протестующее, с одной стороны, и ласково-инфантильное, с другой, указывает на интенсивный поиск собственного Я. Ведь невозможно представить, что местоимение «Я», которое признается важной вехой личностного развития ребенка, возникает как простой результат развития речи. Понятно, что здесь также возможно опережение или запаздывание. В описываемых случаях в речи «Я» возникает, а в поведении наблюдается конфликт по поводу «хочу-не хочу» и псевдо-Я - «Белая киска» или «Маленький мишка». Это можно понять следующим образом: «Я» экспериментирует с содержанием, противопоставляется не только требованиям родителей, но и другому, собственному Я, однако иначе названному и реализующему иные формы поведения. Это наблюдение прямо иллюстрирует проблему возникновения диалогичности сознания, которая анализируется В.П.Зинченко и Е.Б.Моргуновым: «Интерииоризации сознания, прорастанию его в индивиде всегда сопутствует возникновение и развитие оппозиции: Я - второе Я» [16, с. 152].

В приведенных наблюдениях мы не останавливались на примерах поведения, в которых присутствовали бы симптомы «я сам». Ситуации этого типа (подробно описанные Л.И.Божович и Т.В.Гуськовой) хотя и провоцировали конфликты, но гораздо реже, чем ситуации «хочу-не хочу». Можно допустить, что по внутреннему психологическому содержанию оба типа ситуаций схожи. В обоих случаях мы сталкиваемся с действием по собственному усмотрению, которое ребенок намеревается совершить вопреки даже собственной пользе.

В наблюдениях были обнаружены также ситуации, содержание которых связано с гордостью за достижение. Ребенок с особой охотой берется за то, что обычно делает мать, например, моет пол. При этом ему необходимы все реальные атрибуты действия - вода, тряпка и т.д. Нам не удалось установить особой чувствительности подобных действий к поощрению или оценке взрослого. При наблюдении создавалось впечатление, что сам факт выполнения «взрослого» действия являлся своеобразным поощрением. Видимо, форма поощрения является индивидуальной.

Анализ данных о поведении трехлетнего ребенка позволяет выделить следующие характеристики кризиса трех лет:

- 1) в речи появляются символы, пока еще бессмысленные - «Я», «хочу-не хочу» (ряд конкретных примеров, видимо, может быть расширен);
- 2) обнаружение собственного Я происходит в противопоставлении; ребенок сам строит ситуации, в которых Я обнаруживается (независимо от поведения взрослого протестное поведение длится);
- 3) в этом «длении» и обнаруживается собственное Я, значение «хочу», т. е. бессмысленный символ превращается в осмысленный, значащий;
- 4) амплификация смысла «Я» или «Я хочу» происходит при варьировании и закреплении в субъекте высказывания различных ситуаций действия.

Подведем итоги. Наблюдение за ребенком одного года и трех лет позволило обнаружить ситуации, которые можно атрибутировать как специфические для критических периодов. В обеих сериях наблюдений при анализе выявляются черты, подтверждающие идею о субъективации как содержании критического периода. Условием субъективации является действие вопреки привычной ситуации, своеобразное «не-действие» («не хочу») - в кризисе трех лет. Или, напротив, настойчивое действие, провоцирующее (через посредство реакции взрослого и возникновение состояния стремления) обнаружение собственного намерения - в кризисе одного года. При сравнении картины кризиса одного года и кризиса трех лет обнаружен активный характер поведения трехлетнего ребенка и реактивный - ребенка одного года.

Различна в обоих возрастных периодах роль вербальной составляющей поведения. В кризисе одного года слово становится средством удерживания эмоции, аффекта. В кризисе трех лет ребенок ищет содержание словам «хочу», «я сам» и т.д. В кризисе трех лет обнаружено и временное расщепление «Я» на протестное и инфантильно-конформное. Последнее также заставляет признать тот факт, что в критический период совершается особая работа по построению собственного Я.

Фактически характеристики содержания поведения — «дление» и вербальное удерживание меняются местами в кризисе одного года и трех лет. В год вначале возникает ситуация «дления», а затем ее удерживание в слове. В три года, напротив, вначале возникает «Я» («я хочу», «я сам»), а уже затем специально создаются ситуации «дления». В первом случае ребенок, оказавшись в ситуации «дления», удерживает его, а во втором - наоборот, сам строит ситуации «дления».

Кризис семи лет

Изменение поведения детей в переходные периоды происходит одновременно в нескольких сферах. По отношению к возрасту 6-7 лет такими значимыми сферами являются социальная (школьная) и домашняя. Возрастной переход не только предполагает возникновение новой значимой сферы (школьной - для детей 7 лет), но и трансформирует привычную ситуацию (домашнюю). Изучение домашнего поведения семилетних детей позволило выявить ситуации возникновения трудновоспитуемости, а также проследить ее связь с возникающей в этом возрасте произвольностью.

Поскольку сфера семейных отношений всегда имеет сугубо индивидуальные черты, она наиболее адекватно

может быть исследована идеографическим методом. Последний, однако, слишком трудоемок, поэтому была разработана оригинальная методика «Интервью с родителями», в которой основные вопросы касались появления у ребенка новых поведенческих характеристик в домашней ситуации. Методика «Интервью с родителями»

1. Что нового появилось в поведении вашего ребенка в последнее время?
2. Что вас радует, что расстраивает в его (ее) поведении в последнее время?
3. Каковы его (ее) отношения с братом, с сестрой? Изменились ли эти отношения в последнее время*? В чем новизна?
4. Каковы его (ее) отношения с другими членами семьи (бабушками, дедушками)? Появилось ли что-то новое? В чем новизна?
5. О чем ваш ребенок любит говорить с вами? Эти темы появились в последнее время или они привычны?
6. Ребенок более склонен задавать вопросы или говорить сам?
7. В чем основные ваши трудности в общении с ребенком?
8. Чем ребенок любит заниматься дома? Один или при вашем участии?
9. Рассказывает ли о детском саде? Самопроизвольно или после вопросов?
10. Говорит ли о школе? Что говорит?

В нормальной семье ребенок к шести-семи годам уже обладает сложившейся системой отношений с родителями и другими членами семьи [17]. Эти отношения регламентируются некоторыми привычными (неявными) нормами и правилами. К ребенку предъявляют некоторые требования, он привык выполнять свои обязанности (режим дня, минимальная помощь родителям по хозяйству, личная гигиена и т.п.), ребенок располагает некоторым свободным временем, которое он проводит самостоятельно, какое-то время он проводит вместе с другими членами семьи.

К семи годам у ребенка формируется внеситуативное общение со взрослым. Иными словами, если раньше общение со взрослым определялось ситуацией общения, то теперь ситуационная зависимость общения со взрослым преодолевается. Это означает, что сама ситуация привычного действия должна стать предметом действия ребенка. При этом должен произойти некоторый *анализ ситуаций действия*, их своеобразная классификация. Вступая в отношения со взрослым, ребенок должен «узнавать» и распознавать эти ситуации.

В экспериментальном исследовании были обнаружены следующие характеристики отношения ребенка к указанию взрослого.

Пауза. Промежуток времени между обращением к ребенку (указанием, требованиями, приказами, напоминаниями о соблюдении режима, об иных необходимых действиях, просьбами) и реакцией ребенка. Реакция выражается как собственно в невыполнении действия, так и в отказе от выполнения или оттягивании его. Во время паузы ребенок «не слышит», о чем его просят.

Это проявление поведения обнаруживается на седьмом году жизни. По свидетельству родителей, дети «не слышат, о чем их просят», «делают вид, что не слышат», «не реагируют» и т.п. Данное поведение характеризуется родителями как новое, «раньше такого не было», «с лета просто начал издеваться: говорим, а он не слышит». Родители с легкостью приводят множество примеров подобной реакции на собственное указание. Анализ ситуаций показывает, что пауза возникает именно в ответ на указание, напоминание сделать что-либо, в привычных ситуациях, ранее не вызывавших возражений. Например, в ответ на приглашение идти есть, на напоминание о режимных моментах и т.п. Не обнаружено ни одного упоминания о возникновении паузы в новой ситуации (связанные с новыми обязанностями, с новыми занятиями). Анализ динамики возникновения новых поведенческих реакций показывает, что пауза возникает как первый симптом трудновоспитуемое™.

Спор. Реакция, при которой ребенок в ответ на просьбу, приказ, требование начинает оспаривать необходимость требуемого или время выполнения (чаще всего, ссылаясь на занятость), возражать. Возникает несколько позже, реже - одновременно с паузой. Спор, в противоположность молчаливой паузе - вербальная реакция на указание. Ребенок в ответ, например, на просьбу закончить свои занятия и идти готовиться ко сну, начинает возражать, спорить, говорить, что он «уже большой», что вчера ему разрешили..., что «Оля (сестра) всегда долго не ложится» и т.п.

Частым аргументом в споре является сравнение себя с другими членами семьи, в основном с братьями и сестрами: «Почему ей можно, а мне - нет», с родителями: «У тебя вчера кровать стояла неубранная до обеда, а я почему-то должна свою сразу убирать». Как правило, настаивание родителей на своем указании не приводит к прекращению спора, он угасает сам по себе, иногда превращаясь в *упрямство* (см. ниже - *взрослое поведение*). Он, изображая взрослого, как бы сам берется выполнить требуемое, тем показывая, что действует не по чьей-то указке, а самостоятельно.

Поводом для спора может быть не только само требование, но и время выполнения. В этом случае ребенок, обычно, ссылается на занятость, на собственные дела.

Непослушание. Невыполнение привычных требований или установлений. Отказ от участия в привычных делах. Противопоставление своих дел или намерений требованиям родителей.

К непослушанию относилось невыполнение привычных или иных указаний. В отличие от паузы или спора, о непослушании можно судить не по непосредственной реакции на просьбу, а по самому факту невыполнения требуемого или даже уже обещанного. В случае непослушания типичная ситуация выглядит

следующим образом. Родители просят ребенка сделать что-то (или существует признанная за ним обязанность делать что-то). В ответ на просьбу возникает возражение (в форме паузы или спора), но ребенок может и согласиться или ничем не выразить своего несогласия. Далее, когда родители спрашивают о сделанном, обнаруживается, что ребенок не выполнил обещанного. В ответ на претензии со стороны взрослого ребенок каким-то образом объясняет невыполнение, на этом этапе может возникнуть *хитрость* (см. ниже) как способ избегания наказания или другой ответственности.

К непослушанию также относится отказ (по факту) прекратить некоторое неприятное или нежелательное действие. Часто такое действие бывает *демонстративным*. Приведем конкретный пример. Мать с сыном едут в автобусе. Водитель не объявляет остановки. Ребенок заявляет, что будет объявлять остановки сам. Мать просит его этого не делать. Ребенок нарочито громко «на весь автобус» объявляет остановки. Несмотря на просьбы матери, ребенок продолжает выкрикивать названия остановок до выхода из автобуса.

Если рассмотреть динамику возникновения непослушания с разными членами семьи, то можно выделить тенденцию к возникновению непослушания сначала с бабушками-дедушками, одновременно - с сибсами (братьями или сестрами), лишь позже - с родителями.

Хитрость. Нарушение привычных установлений или требований родителей в скрытой форме. Намеренное создание ситуаций, в которых ребенок может извлечь некоторую выгоду для себя.

Хитрость носит, как правило, игровой характер, не превращаясь в злостные формы избегания наказания или сокрытия правды. Например, вместо мытья рук перед едой ребенок или вообще не моет их, или идет в ванную, проводит там некоторое время, затем выходит к столу, так и не вымыв рук. Может также поиграть с водой и выйти с мокрыми (но грязными) руками, демонстративно показывая их матери. Если мать упрекает его за это, он говорит, что «забыл», возвращается в ванную и моет руки.

Хитрость не обязательно связана с избеганием возможного наказания (что было бы веским основанием ее возникновения). Чаще хитрость представляется скорее шуткой, нежели серьезным проступком. Родители упоминают о подобных ситуациях, квалифицируя их скорее как непослушание, не придавая им особого значения. Характерно в этом смысле, что ни разу в интервью не встречалось слов «стал врать», «стал говорить неправду» или иной тревожной оценки. Слово «хитрость», «хитрит» взято непосредственно из высказываний родителей. Хитрость чаще возникает вначале с братьями-сестрами, особенно с младшими; может проявляться и с родителями.

«Взрослое поведение». Частный случай манерничанья и кривлянья, при котором ребенок ведет себя демонстративно «по-взрослому». На вербальном уровне, как правило, выражается в демонстративной рассудительности, в поведении - в карикатурной взрослости.

«Взрослое поведение» объединяет оба типа реакций. У одного ребенка могут наблюдаться или оба типа взрослого поведения, или какой-то один.

«*Рассудительность*» возникает в споре или иной ситуации, требующей противопоставления своего желания (намерения) требованиям (просьбам) родителей. Ребенок начинает пространно рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то, приводя «логические» основания для своих выводов. Аргументация имеет характер повторения слышанного от взрослых, своеобразного резонерства. Подобная рассудительность оказывается (по мнению родителей) вязкой: если вступить с ребенком в обсуждение его аргументации, дискуссия может продолжаться бесконечно долго.

Чаще всего такие ситуации возникают с бабушками-дедушками, с младшими сибсами. Несколько позже - с родителями.

«*Взрослость*». Нарочито взрослое поведение. Ребенок, по утверждению родителей, изображает какого-то конкретного члена семьи. Может возникать просто как форма поведения (например, возвращаясь из детского сада, копирует отца в момент возвращения с работы) или в стремлении к выполнению каких-то новых «взрослых» обязанностей. Как правило, выполнение обязанностей долго не продолжается. Если же оно закрепляется, то возникает *самостоятельность* (см. ниже).

Обе характеристики касаются стремления к взрослому по форме поведению (в противоположность собственно взрослости, выражающейся в самостоятельных занятиях и стремлении к подлинной независимости).

Внешний вид. Внимание к собственной внешности. Споры об одежде. Девочки, например, начинают «красить ресницы» (смачивают их водой). При выборе одежды подчеркивают, что не просто хотят надеть то или иное платье, но отвергают предлагаемое со словами «я не маленькая». Выбрав, во что одеться, спрашивают: «А так можно подумать, что я уже в школу хожу?» Интерес к внешнему виду касается как девочек, так и мальчиков (половой дифференциации не выявлено).

Упрямство. Возникает самопроизвольно или как продолжение спора. Характерной чертой упрямства как возрастной характеристики поведения с близким взрослым является относительная независимость от содержания конкретной ситуации, в которой упрямство возникает. По этому параметру упрямство у детей 6-7 лет сродни упрямству, описанному Л.С.Выготским у детей 3-х лет. Выготский пишет: «Ребенок действует не по логике ситуации, а по логике аффекта». Ребенок настаивает на своем не потому, что ему действительно хочется чего-то (или не хочется), но потому, что он уже высказал свое желание или нежелание.

Ребенок противопоставляет свое собственное занятие требованию родителей и упрямится, хотя предмет противопоставления уже исчерпан. Например, ребенок отказывается идти спать. Возникший в этот момент спор, затем упрямство приводит к прекращению собственного занятия, но спор продолжается.

Требовательность. Настаивание на своем, напоминание об обещанном (навязчивое). Возникает вначале как напоминание об обещанном родителями или как просьба о чем-то желаемом. Неосторожное обещание

родителей или просто недостаточно твердый отказ выполнить требуемое провоцирует настойчивое напоминание, «занудство», упреки. Подобное поведение возникает не столь часто и, видимо, связано с конкретными семейными условиями. Но в данный перечень требовательность как характеристика возрастного поведения включалась только в тех случаях, когда квалифицировалась родителями как никогда ранее не наблюдавшаяся. Данный симптом представляет собой индивидуальную форму возрастного поведения.

Капризы. Фиксировались, если родители настаивали на том, что ребенок «вдруг» стал капризным. (По этому же параметру сведения проверялись и у воспитателя, который знал детей до поступления в подготовительную группу детского сада.) Капризы отмечались в наименьшем числе интервью. Капризы возникают как реакция на неуспех, как продолжение (или частный случай) требовательности и упрямства. Могут быть квалифицированы как индивидуальный вариант последних. В определенном смысле их можно считать попыткой ребенка привлечь внимание родителей к своим проблемам, к своим трудностям. Возможно, возникновение капризов связано с индивидуально высокой тревожностью. Однако более подробный анализ данного симптома требует дальнейшего исследования.

Реакция на критику. Также один из наименее часто встречающихся симптомов. В данный вид поведенческих реакций включены неадекватные реакции на высказанное или продемонстрированное иным образом отношение родителей к поведению, действиям, продуктам деятельности ребенка. Дети, как отмечают родители, демонстрируя им нечто, «ждут похвалы», а если получают критические замечания, обижаются, начинают обвинять родителей в невнимательности, в некомпетентности. Особенно ярко данный симптом проявляется в случае критики относительно «школьных» занятий. Когда ребенок начинает «учиться» (выполнять некоторые задания, пробовать писать, считать и т.п.), он показывает результаты своей работы родителям, ожидая похвалы. Если же ребенка в этом случае не хвалят, а указывают на недочеты его работы, он бурно реагирует: плачет, заявляет, что мать (отец) ничего в этом не понимает.

Общие вопросы. В общении ребенка и родителей возникают новые темы, не связанные с реальными бытовыми событиями, с ежедневной жизнью ребенка и семьи в целом.

Ключевые темы: политика, происхождение планет, жизнь на Земле и других планетах, эволюция живого, жизнь в других странах, морально-этические вопросы (на примере виденных по ТВ фильмов), «широкая семья».

Сам перечень ключевых тем разговоров детей 6-7 лет свидетельствует о выходе за пределы конкретной ситуации взаимодействия ребенка и взрослого. Возникновение интереса к общим вопросам свидетельствует о расширении сферы интересов ребенка седьмого года жизни, о его стремлении найти свое место в широком мире. Характерно и обращение к родителям за информацией, стремление сделать их экспертами в ситуации обсуждения общих вопросов.

По свидетельству родителей, характерной чертой обсуждения является стремление ребенка к собственному анализу информации. Получив первые ответы на свои вопросы, ребенок начинает сам долго и пространно рассуждать и анализировать информацию. При этом он делает это в присутствии взрослого, как бы обращаясь к нему как к эксперту. Ребенок «проверяет» правильность своих рассуждений, следя за реакцией взрослого. Кроме того, в этом типе поведения есть и черты ранее описанной рассудительности. Хотя рассуждения ребенка и бывают порой достаточно наивными, попытка самостоятельно проанализировать полученные от взрослого сведения составляет отличие от более простого вопрошания в младшем возрасте.

Особым случаем общих вопросов на седьмом году жизни является интерес ребенка к истории семьи, к семейным связям (выходящим за рамки ядерной семьи). Это вопросы о дальних родственниках, о детстве родителей, о живущих далеко (или покойных) дедушках и бабушках. Отмечается также интерес к семейному архиву. Увидев старые семейные фотографии (а часто и попросив их достать), ребенок начинает спрашивать о том, кем приходится ему или родителям изображенный на фотографии человек. Можно заключить, что так проявляется стремление ребенка найти свое место в широкой сети семейных связей.

Самостоятельность. Желание делать что-то (как правило, по дому) самостоятельно в роли взрослого. Важным показателем возникающей на седьмом году самостоятельности является то, что ребенок выбирает дела и сферы обязанностей, ранее ему не принадлежавших. Например, «с удовольствием стирает свои вещи». Или «просит разрешения самому сходить за хлебом». Характерны следующие высказывания родителей: «Просишь - не делает, если сам вызвался, делает с охотой», или: «Любит выполнять некоторые домашние дела, но самостоятельно, без указания».

Ребенок стремится к самостоятельности, но она возникает как целостная, независимая от взрослого ситуация, а не как действие внутри «чужой» ситуации, поэтому касается в основном дел, в которых ребенок ранее не участвовал. Можно отметить амбивалентность возникающей самостоятельности: стремление к независимому действию и одновременно отказ от выполнения чего-то, о чем попросили родители.

Самостоятельные занятия. В начале седьмого года жизни у детей появляется стремление к продуктивной деятельности или иным занятиям, постепенно замещающим (по времени) игру. К таким занятиям относятся шитье, вязание, конструирование, поделки из бумаги и т.п. Родители отмечают, что дети больше времени проводят за подобными занятиями.

Характерна ценность для ребенка получаемого им в самостоятельных занятиях результата. Связанное или шитое, сделанное из деталей конструктора демонстрируется родителям. Ребенок обязательно ждет похвалы, болезненно реагирует на критику своего произведения. Характерно, что в этом же возрасте происходит и отказ от ранее привычных видов продуктивной деятельности (главным образом, рисования). Например, типично следующее заявление: «Перестала рисовать, говорит, что у нее нет способностей». У

ребенка возникает представление об объективной ценности созданного им в ранее возникших видах самостоятельной продуктивной деятельности, но в новых видах детского творчества он до определенного времени остается не критичным. Возникшее ранее (рисование) оценивается строго на основе появляющихся к этому возрасту эталонов, вновь возникающее ценно пока еще само по себе, как результат собственных усилий, как самостоятельно избранный вид работы.

Школа. Среди вопросов, задаваемых родителям, был один, прямо касающийся отношения ребенка к будущему поступлению в школу. Ответы на этот и иные дополнительные, косвенные вопросы позволяют заключить следующее: ребенок на седьмом году жизни начинает интересоваться школой и «беспокоиться» относительно своей успешности в ней. Детский сад (а подготовительная группа в нем называется «мини-школа») не воспринимается как школа даже теми детьми, которые пришли туда лишь в последний год именно готовиться к школе.

Разговоры о школе начинаются после того или непосредственно перед тем, как ребенка туда сводили записываться. Посетив школу, дети начинают «беспокоиться» (так говорят родители): как пойдут в школу, будут ли там ставить оценки, все ли готово к школе, нужна ли форма и т.д. Темы обсуждения касаются формальной стороны школьной жизни, особый интерес вызывает будущая фигура учителя - строгая ли, наказывает ли и т.д.

Отношение ребенка к близкому взрослому претерпевает на седьмом году жизни кардинальную перестройку. Все без исключения родители отмечают возникновение новых форм поведения детей в семье, касающихся отношений с близкими взрослыми.

Все перечисленные поведенческие характеристики можно условно (и в соответствии с оценками родителей) разбить на три категории. Симптомы первой категории имеют характер прямого нарушения некоторых устоявшихся в данной семье отношений. Симптомы второй категории в определенной мере нейтральны, последняя категория включает положительные приобретения взрослеющего ребенка.

Симптомы домашнего поведения детей

Категория	Симптомы	Число упоминаний, %
1	Спор	89,6
	Непослушание	79,5
	Пауза	62,0
	Требовательность	37,9
	Упрямство	34,4
	Хитрость	27,5
	Реакция на критику	20,6
2	Капризы	13,4
	Внешний вид	24,1
3	Взрослое поведение	72,4
	Самостоятельность	65,5
	Самостоятельные занятия	75,7
	Общие вопросы	86,2
	Школа	56,1

Все отнесенные к первой категории симптомы в той или иной мере центрируются вокруг некоторого правила, заданного взрослым, некоторых домашних установок. Рассмотрим один из наиболее часто упоминаемых примеров ситуации, в которой возникает спор, пауза или иная форма нового поведения. Таким примером является выполнение некоторых режимных моментов (мытьё рук перед едой, своевременный отход ко сну, чистка зубов). Именно эти привычные действия вызывают различные формы протеста со стороны ребенка. Почему так происходит? Все подобные ситуации касаются некоторого раз и навсегда заведенного правила, установленного некогда родителями. Понятно, почему необходимо мыть руки, чистить зубы или во время ложиться спать. Но кому понятно? Понятно установившему это правило взрослому. До определенного времени данные правила были нераздельной частью целостного отношения матери (отца) и ребенка. Но с определенного момента они стали выделяться ребенком в самостоятельные правила, *не им установленные*. И эти правила ребенок стремится нарушить (доступным ему в силу конкретной домашней ситуации способом). Он начинает спорить по поводу необходимости их выполнения, делает вид, что не слышит обращенного к нему требования и т.д.

Во всех этих случаях ребенок противопоставляет собственную позицию позиции родителей. На седьмом году жизни в целостном отношении к близкому взрослому выделяется отношение к *правилу, заданному родителями*. Это отношение по своей внешней форме является отрицательным. (Таково и отношение к этим новым поведенческим реакциям родителей.) Но главным в данном случае является не модальность отношения, а самый факт его возникновения.

Вплоть до конца дошкольного возраста отношение ребенка к близкому взрослому носит целостный характер. (Мы сейчас исключаем из рассмотрения кризисные периоды дошкольного детства.) На седьмом году

жизни (конкретное паспортное время варьирует в зависимости от многих биографических причин) в этом целостном отношении *вычленяется отношение к правилу, заданному изначально взрослым.*

В первый момент своего возникновения отношение к правилу, заданному близким взрослым, оказывается отрицательным, первая реакция на его выделение - нарушение. Параллельно с этим возникает и отрицание иных требований родителей - сиюминутных просьб, приказаний.

Почти одновременно возникают и собственные занятия. К ним относятся условно позитивные изменения поведенческого репертуара - самостоятельные занятия и стремление к самостоятельности. Среди них можно отметить возникновение новых продуктивных видов деятельности и стремление к выполнению некоторых новых домашних обязанностей, ранее не принадлежавших ребенку.

Оба симптома также свидетельствуют об изменении места ребенка в семейных отношениях, об эмансипации ребенка от близких взрослых, о его стремлении занять новое место в системе отношений. Принятие на себя новых обязанностей может быть трактовано как изменение отношения к себе как члену домашнего сообщества, как попытка встать в новую взрослую позицию по отношению к семье. В ситуациях проявления этого нового отношения (наиболее характерная из них - самостоятельные покупки в ближайшем магазине или самообслуживание) ребенок не возражает против напоминания о его вновь взятых на себя обязанностях. Он с готовностью выполняет то, о чем ему напомнили или на что указали. Подобная готовность, однако, может быть очень кратковременной. Как только новая обязанность превращается в рутинную, отношение к ней приобретает все черты отношения к правилам, заданным родителями.

Здесь обнаруживаются симптомы поведения, связанные с опробованием привычной ситуации. Ребенок *пробует* взять на себя новые обязанности, тем самым как бы исполняя роль взрослого. Он, как взрослый, сам выбирает новые функции, решает, что, как и когда сделать, и затем исполняет задуманное. При исполнении новых обязанностей ребенок сам обращается к близкому взрослому за советом, помощью, за экспертной оценкой сделанного. Именно обращение к взрослому как к компетентной инстанции свидетельствует о пробности исполняемого действия.

Симптомы второй категории носят нейтральный характер. Родители сообщают об интересе к внешнему виду, о новом «взрослом» поведении ребенка с некоторой иронией. Действительно, подобное поведение ребенка может вызвать улыбку взрослого. Ребенок и этими формами поведения *пробует* себя в роли взрослого. И в этих ситуациях ребенок с готовностью обсуждает с матерью (отцом), со старшими братьями и сестрами, что ему надеть завтра, как причесаться и т.п. Рассуждая о политике, ребенок обсуждает услышанное именно с родителями, таким образом демонстрируя им свою «взрослость». Обращаясь к младшей сестре с требованием вести себя прилично, тем ставя себя в позицию взрослого члена семьи, ребенок также делает это или буквально на глазах родителей или в их условном присутствии. Он вновь демонстрирует свою взрослость.

Несколько особняком в ряду новых симптомов стоит отношение к школе. Родители отмечают, что интерес к школе возникает во второй половине года. Обычно это связано с непосредственным посещением школы (запись в школу). Дети начинают проявлять некоторое беспокойство относительно будущего поступления в школу, они спрашивают, строгая ли будет учительница, за что и какие она будет ставить оценки, все ли готово к будущему учебному году. Дети ориентированы на внешние, выразительно представленные характеристики школы.

В отношении к близким взрослым здесь прослеживается та же особенность: обращение к родителям за помощью, за компетентным мнением

Анализ поведенческого репертуара детей седьмого года жизни в домашней ситуации позволяет выделить следующие особенности их отношения к близким взрослым. В целостном отношении к взрослому выделяется отношение к правилу, заданному взрослым. Ребенок нарушает условия выполнения правила.

2. Возникают новые самостоятельные занятия. Выполняя самостоятельную деятельность, ребенок обращается к близкому взрослому как к эксперту. Это обращение также свидетельствует о выделении в целостном прежде отношении нового аспекта.

3. Ребенок демонстрирует взрослому свою «взрослость», подчеркивая тем самым свою возросшую самостоятельность.

Отношение к близким взрослым претерпевает серьезные изменения. У ребенка возникает дифференциация ситуаций действия на внешне (взрослым) заданные и самостоятельно организованные.

Дифференциация ситуаций взаимодействия и различие типов поведения в них свидетельствуют о дифференциации отношения к взрослому: возникает отвержение закрытого правила (правила с неясно установленными основаниями), заданного взрослым, и принятие ситуации самостоятельного действия, т. е. опробование новых ситуаций и установление новых открытых правил (правил, регламентированных целостной ситуацией).

Неправомерно утверждать, что отношение к первым ситуациям (привычного действия) носит характер негативного проявления предшкольного кризиса, а отношение ко вторым - позитивного.

Таким образом, данное исследование убедительно демонстрирует две принципиальные характеристики детского действия в критический период: *конструктивная и деструктивная составляющие детского поведения представлены единым действием; результативное действие превращается в пробующее.*

Итак, домашний негативизм может быть понят как особая форма построения нового поведения. Тогда необходимо дополнительно доказать, что дети с выраженным негативным поведением оказываются лучше готовы к школе, чем их сверстники со «стертыми» симптомами кризиса.

Для доказательства этого предположения сопоставим характеристики готовности к школе с характеристиками домашнего поведения. Готовность к школе определялась по типу динамики отношения к учебным ситуациям (см. гл. 6). Проследим, что общего и различного у детей этих групп по категориям домашнего поведения, рассмотрим

выраженность каждой категории симптомов для каждой из выделенных групп испытуемых. Это позволит выяснить, каким образом специфическое для кризиса поведение связано с чувствительностью к заданиям взрослого в учебной ситуации. Иными словами, попытаемся сравнить поведение детей в школе с их готовностью к деловому сотрудничеству со взрослым.

Выраженность симптомов рассчитывалась следующим образом: за 100% принималось максимально возможное количество упоминаний симптомов данной категории. Например, в категорию 1 входят 8 симптомов. Допустим, число детей в группе 1 равно 17. Следовательно, максимально возможное число упоминаний равно $17 \times 8 = 136$. Далее вычислялся процент числа реальных упоминаний к максимально возможному. Выраженность симптомов представлена в таблице.

Выраженность симптомов трех категорий у детей с различной динамикой типа отношения к заданию взрослого, %

	Категория 1	Категория 2	Категория 3
Группа 1	86,7	61,7	94,1
Группа 2	60,0	54,1	63,1
Группа 3	56,8	59,1	57,9

Рассмотрим полученные результаты.

Группа 1. У этих детей выражено конфликтное поведение. Уже в первых интервью, проводившихся в начале учебного года, родители отмечают у них такие симптомы, как спор, паузы, непослушание, несколько реже встречаются упрямство, хитрость, капризы, болезненная реакция на критику.

Как правило, интенсивность негативных реакций возрастала от осени к зиме, затем постепенно к весне падала. Были представлены такие реакции, как пауза (сначала), затем спор, затем открытое непослушание. В меньшей степени родители обращали внимание на упрямство, капризы, болезненную реакцию на критику. Таким образом, преобладали активные типы поведенческих реакций.

Вторая категория симптомов касается гипертрофированного взрослого поведения. Она в меньшей степени выражена у детей этой группы. Тем не менее, и у них преувеличенная взрослость, внимание к собственной внешности, подчеркивание внешних характеристик изменения своего места в семье. Дети с положительной динамикой отношения к заданию взрослого, как и все остальные, стремятся участвовать во взрослой жизни, любят оказаться во взрослой компании «на правах взрослого» и т.п. Однако представленность этой категории симптомов у них ниже по сравнению с симптомами других категорий.

Особый интерес представляет третья категория симптомов у детей рассматриваемой группы. Эта категория условно может быть названа положительной. Она включает симптомы самостоятельного поведения и самостоятельные занятия, а также склонность обсуждать общие вопросы и отношение к школе.

У детей этой группы наблюдается наибольшая выраженность самостоятельного поведения. Это наиболее благополучный с точки зрения воспитателя контингент воспитанников. Их характеризует внимательное отношение к занятиям, достаточно высокий уровень сформированности игровой и учебной деятельности, адекватное общение со сверстниками.

Группа 2. Характеризуется отсутствием динамики в отношении к заданиям взрослого. По сравнению с группой 1 здесь меньше выраженность по двум категориям симптомов - первой и третьей. Различий по второй категории симптомов нет.

Детей этой группы характеризует равная представленность симптомов всех трех категорий: конфликтное поведение, демонстративная взрослость, некоторая самостоятельность - все особенности поведения, относящиеся к переходному периоду.

Если рассмотреть качественную сторону отмечаемых родителями особенностей поведения, можно обратить внимание на некоторую «стертость» выделенных симптомов.

Среди симптомов негативизма родители больше говорят о «пассивных» характеристиках поведения - паузах, наивной хитрости, несколько вязкой требовательности и т.п.

Демонстративное поведение детей группы 2 в целом повторяет характеристики, обнаруженные у детей группы 1. Дети начинают интересоваться своим внешним видом, стремятся выглядеть взрослее, они обсуждают с родителями особенности внешнего вида школьников. Дети ориентируются на сугубую «школьность» всех атрибутов внешнего облика.

Позитивная самостоятельность характеризуется краткосрочностью: ребенок «загорается», например, идеей склеить дом из бумаги. Он готовит необходимое, начинает работу, затем быстро отвлекается, бросая недоделанную работу. Самостоятельность остается в плане желаемого более, чем в плане реального действия. С родителями в этом случае дети обсуждают возможный (воображаемый) продукт, такие обсуждения носят отвлеченный характер и могут быть названы «маниловщиной».

Принимаемые на себя новые обязанности краткосрочны. Дети с готовностью берутся за новую обязанность, но реально новая обязанность выполняется однократно (в двух случаях - дважды). Затем ребенок «забывает» о ней. Если родители напоминают об этом, ребенок отмалчивается, далее позитивная самостоятельность превращается в свою противоположность - в негативное поведение относительно требуемого взрослыми.

Таким образом, в целом можно заключить, что группу 2 составляют дети, у которых кризисные симптомы выражены слабее. Вся симптоматика носит гораздо менее выраженный характер.

У детей группы 3 обнаружена трансформация дошкольного и предучебного типа в псевдоучебный. При анализе домашнего поведения обнаружено, что выраженность симптомов категории 1 (негативизм) и 3

(самостоятельные занятия) значимо отличается от выраженности тех же симптомов у детей группы 1 (с благополучной динамикой). По результатам проведенного интервью можно заключить, что у детей группы 3 преобладают пассивные формы непослушания, а также болезненная реакция на критику, преувеличенная чувствительность к оценкам родителей, плаксивость, капризы.

Симптомы демонстративной зрелости выражены количественно у детей группы 3 так же, как и у остальных детей. Симптомы же самостоятельного поведения представлены слабее, чем в группе 1 и в группе 2.

Соотнесение результатов, полученных при изучении отношения к заданиям взрослого в ситуации делового взаимодействия, и результатов изучения домашнего поведения детей 6-7 лет позволяет сделать следующие выводы.

1. Выраженное негативное отношение к правилу, содержащемуся в указаниях близких взрослых, а также появляющаяся самостоятельность положительно коррелируют с нормальным ходом формирования ориентации на правило, содержащееся в задании официального взрослого.

2. «Стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к получению результатов собственных продуктивных видов деятельности в деловых ситуациях проявляется замедлением формирования ориентации на правило или замену подобной ориентации ожиданием точных инструкций.

3. Дополнительные исследования школьной готовности, проведенные на том же контингенте испытуемых, обнаружили, что формирование готовности к школе связано с дифференциацией ситуаций взаимодействия со взрослым на ситуации делового и личного общения. Таким образом, ориентация ребенка на целостную ситуацию делового общения (возникновение предучебного типа отношения к заданиям), а также возникновение ориентации на содержательные аспекты предъявленного задания характеризуют более высокий уровень готовности к школе.

Особенности поведения в один год и их психологический смысл:

- у ребенка появляются устойчиво привлекательные предметы и ситуации;
- новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым опосредующим предметом потребности;
- запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к ги-побулической реакции (в поведении) и к появлению стремления (как характеристики психической жизни);
- слово означает удерживаемый аффект.

Особенности поведения в три года и их психологический смысл:

- в речи появляются символы, пока еще бессмысленные - «Я», «хочу-не хочу» (ряд конкретных примеров, видимо, может быть расширен);
- обнаружение собственного Я происходит в противопоставлении; ребенок сам строит ситуации, в которых «Я» обнаруживается (независимо от поведения взрослого протестное поведение длится);
- в этом «длении» и обнаруживается собственное Я, значение «хочу», т. е. бессмысленный символ превращается в осмысленный, значащий;
- амплификация смысла «Я» или «Я хочу» происходит при варьировании и закреплении в субъекте высказывания различных ситуаций действия.

Особенности поведения на седьмом году и их психологический смысл:

- дифференциация ситуаций действия на внешне (взрослым) заданные и самостоятельно организованные;
- внешне заданные ситуации опробуются посредством нарушения регламентирующих их правил;
- самостоятельно организованные выразительно представляются близким взрослым и провоцируют обращение к последним за компетентной помощью, поддержкой, оценкой.

Поведение в критические возрасты - внешняя картина пробующего действия. Связь характеристик домашнего поведения с готовностью к школе:

- выраженное негативное отношение к правилу и самостоятельность в домашних условиях положительно коррелируют с нормальным ходом формирования готовности к школе;
- «стертость» симптомов негативного поведения и отсутствие стремления к самостоятельности провоцируют замедление формирования способности к деловому сотрудничеству и ориентируют ребенка на выполнение точных инструкций.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Каковы специфические ситуации проявления кризисных симптомов в один год?
2. Назовите характеристики поведения ребенка одного года.
3. Укажите на сходство и различие симптомов кризиса одного года и трех лет.
4. Перечислите специфические симптомы поведения ребенка семи лет.
5. Кратко охарактеризуйте каждый из симптомов.

Рекомендуемая литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. - М, 1984. -Т. 4.
2. *Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные образования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. - 1987. - № 5.

3. *Елагина М. Г.* Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989. - № 1. - С. 37 - 42.
4. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. - М., 1996.
5. Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.
6. *Поливанова К. Н.* Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис 1 года)//Вопросы психологии. - 1999. -№ 1.-С. 42-49.
7. *Почиванова К. Н.* Особенности домашнего поведения детей 6-7 лет // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2. - С. 48 - 52.
8. *Смирнова Е. О.* Психология ребенка. - М., 1997.
9. *Смирнова Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. - М., 1998.

Дополнительная литература

10. *Берцфаи Л. В.* Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 23 - 31.
11. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности /ИгбрПсихол. тр. -М.; Воронеж, 1995.
12. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания. - М., 1974.
13. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. - М., 1976.
14. *Гуськова Т. В.* Психологический анализ кризиса трех лет: Автореф. дисс.... канд. психол. н. - М., 1988.
15. *Дольто Ф.* На стороне подростка. - СПб., 1997.
16. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М., 1994.
17. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. - М.; Воронеж, 1997.
18. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. - М., 1977.
19. *Петровский В. А.* Личность в психологии: Парадигма субъективности. -Ростов на-Дону, 1996.
20. *Штерн В.* «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка Хрестоматия/Сост. Ю.П.Фролов.-М., 1997.-С. 21-22.
21. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989.

Глава 8 СТРУКТУРА ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

Переход в новый возраст

В стабильный период строится полное действие, т.е. действие, обладающее обеими составляющими - ориентировкой и исполнительской частью. Каким же образом в кризисе выходит на первый план ориентировочная часть?

На границе двух возрастов ребенку открывается новая идеальная форма - то, что ждет его в следующем возрасте. На примере перехода к школьному возрасту это выглядит следующим образом. Дошкольник, живущий в мире близких взрослых и сверстников в атмосфере полного принятия, открывает для себя иные формы социальной жизни - обязательность, социальную значимость, новые школьные формы ответственности. Ему все чаще говорят: «Ты маленький, вот вырастешь - пойдешь в школу». Школа приобретает все большее значение для ребенка. Любопытны рисунки детей: на просьбу нарисовать школу дети-дошкольники рисуют школьное здание - они еще ничего не знают о том, что ждет их внутри школы. Школа в этот период является своеобразным символом взрослости. Слова «хочу в школу» не имеют внутренней содержательной наполненности, они означают буквальное желание перейти в новое социальное окружение, стать сразу же чудесным образом взрослым.

Эта ситуация особым образом проецируется на поведение ребенка. Он в привычных ситуациях становится «как будто» взрослым. Рассмотрим конкретный пример поведения ребенка. Ребенок посещает подготовительную группу детского сада. Вечером его приводит домой отец. Мать встречает ребенка у входа и, помогая раздеться, задает привычные вопросы: «Ну, как дела, что было в садике, чем вас кормили и т.д.?» Ребенок внешне серьезен, почти не отвечает. Мать пытается приласкать его, продолжает спрашивать. Мальчик скупно бросает: «Все нормально». Мать, разочарованная таким непривычным поведением, оставляет ребенка и идет в кухню. Мальш важной походкой проходит к себе, проводит там несколько минут, а затем с плачем бежит к матери, прижимается к ней и так затихает.

В этом эпизоде есть все черты поведения, характерного для критического периода. Ребенок ведет себя неестественно. Он реагирует на привычную ситуацию - возвращение домой и встречу с матерью - иначе, чем принято в семье, не так, как ожидает мать. И, наконец, эпизод заканчивается слезами, которые также необычны и неожиданны в данной ситуации. Ясно, что ребенок действует по образцу, исполняет не свое действие. Он изображает взрослого, у которого есть свои дела и заботы, нет желания обсуждать день с близкими. Такое поведение может быть характерно для отца семейства, обремененного серьезным делом. Такое действие направлено вовне, на окружающих, целью этого действия являются отношения с матерью. Ребенок как бы

говорит: «Вот, смотрите, я взрослый, не надо обращаться со мной как с маленьким». В этом поведении нет того вектора действия, который направлен на самого действующего. Нет вопроса, кто я. Есть утверждение - я взрослый.

Но далее в ситуацию вступает мать. Она реагирует, казалось бы, так, как задумано. Оставляет «усталого взрослого» и уходит. Если бы здесь все и закончилось, то действие ребенка, исходно результативное, исходно направленное вовне, таким бы и осталось.

Реакция матери в этом случае оказалась, тем не менее, необыкновенно продуктивной. Оставшись один, ребенок почувствовал себя одиноким, покинутым. Неожиданно действие, направленное вовне, приобрело составляющую, направленную на самого действующего. Ребенок испытал чувства, о которых до того, до самого действия, не подозревал. Действуя, он рвал связи с матерью, с легкостью переходил в другой возраст - возраст взрослости. Но, почувствовав себя взрослым, одновременно почувствовал себя и покинутым. Это и привело к слезам.

В этом примере мы видим превращение результативного действия в пробующее. Реакция матери оказалась соответствующей ситуации, именно она спровоцировала у ребенка «чувство собственной активности», он стал чувствовать собственное действие, а значит, действие стало условием его развития.

Но одновременно эту же ситуацию можно рассмотреть и под другим углом зрения. Действия ребенка по построению нового, взрослого, поведения оказываются и разрушающими старую ситуацию действующая. Здесь действие также двухкомпонентно: оно строит новую ситуацию - взрослую - и разрушает старую - детскую близости с матерью. При этом старая ситуация обнаруживается: до ее разрушения мальчик не знал, что близость с матерью столь важна, эта близость была фоном, условием его жизни. В критической ситуации она обнаружилась, проявилась.

Таким образом, условием развития в критический период становится обнаружение ситуации действующая. Но такое обнаружение происходит за счет реакции самой ситуации действующая. Она как бы сопротивляется разрушению. Как правило, реакция непосредственно исходит от окружающих ребенка взрослых, но это лишь частный случай. Говоря о ситуации действующая, следует указать на то, что в критический момент она становится «живой». Ситуация «отвечает» непредсказуемым образом, тем обнаруживая себя. Замечательный пример ситуации развития мы находим у М.Твена в книге «Приключения Тома Сойера». Дети, обиженные на близких, убегают на остров. Они долго обсуждают, предвкушая, как чудесно они смогут обойтись без взрослых, как будут жить «как пираты», потом один за другим разочаровываются, начинают скучать по дому и т.д. В чем психологическое содержание данного примера? Детям захотелось показать всем окружающим, что они могут обойтись без взрослых, без дома. Их уход - жест, адресованный окружающим, т.е. действие, а)направленное вовне, адресованное взрослым, б) выразительное.

Но это действие, направленное на объект, вовне, обернулось неожиданным переживанием. Оказалось, что дом, близкие (старое) дороже, привлекательнее нового - романтического одиночества. Совершенное действие проявило нечто неожиданное -связь с близкими. Жест, обращенный к окружающим, высветил, обнаружил нечто в самих героях, т.е. изменил их. Поступок оказался пробой, поскольку открыл нечто важное в самих действующих.

Социальная ситуация развития в кризисе

Кризисы психического развития представляют собой нетривиальный объект психологического анализа, поскольку индивидуальные проявления кризиса необыкновенно разнообразны. «В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [3, с. 250].

Д.Б.Эльконин пишет: «При рассмотрении вопроса о переходных периодах необходимо иметь в виду, что средние статистические данные стирают границы переходов, растягивают их и превращают весь период в переходный. Критический характер переходов может быть выяснен только на основе индивидуальных кривых. Иначе многое неясно, поскольку переходы возникают индивидуально в разное время. Так, если они протекают, например, на протяжении 2-3 лет по 30 % каждый год, то все сглаживается. Это надо иметь в виду при рассмотрении развития любой функции и любого процесса» [19, с. 500].

Поэтому для любого исследования кризисов важным является не только определение задач развития в кризисные периоды, не только изучение механизмов перехода, но и разработка такого сценария кризиса, который бы не противоречил любым, сколь угодно разным эмпирическим данным. Ясно, что такой сценарий предполагает не временную развертку (не только временную), но некоторую логическую схему, одновременно и достаточно широкую, чтобы вместить все разнообразие, и конкретную, чтобы стать реальным основанием для эмпирических исследований. Обратимся к одному из ключевых положений Л.С.Выготского о специфике детского развития - оно касается соотношений реальной и идеальной форм развития. «Величайшее своеобразие» детского развития в отличие от других типов развития заключается, по мысли Л.С.Выготского, в том, что в момент, «когда складывается начальная форма, ...уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития... она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития, или первичной формой); [18, с. 395]. Именно в этом смысле Выготский настаивал на том, что среда играет роль не обстановки, а источника детского развития. Таким образом, говоря о среде и переживании ребенком среды при определении социальной ситуации развития, Выготский фактически ведет речь о своеобразном для возраста соотношении реальной и идеальной форм.

Тогда в стабильный период существует реальное (наличное) действие ребенка, идеальные формы, которые задают направление развития, и некоторые опосредующие звенья - средства трансляции идеальных форм в реальность детского, действия. Например, в дошкольном возрасте есть:

а) действия детей с предметами-заместителями (с игрушками) - суть реальная форма действия;

б) содержания и задачи человеческих отношений - идеальная форма, которая открывается детям дошкольного возраста;

в) игра - форма трансляции (передачи) идеальной формы в реальную.

Понять действия ребенка (в натуральном виде совершенно бессмысленные) можно, лишь взглянув на происходящее с точки зрения идеальной формы и обнаружив опосредующий смысл игры.

Аналогичным образом можно понять и смысл младшего школьного возраста:

а) действия детей в обучении - решение примеров, выполнение упражнений и т. п. - реальная форма действий;

б) теоретическое отношение к действительности (способность видеть за внешностью ее суть) - идеальная форма действий;

в) передача этого теоретического отношения в виде обучения -] трансляция идеальной формы в реальную.

Но критический период уникален тем, что в нем нет самого связующего звена между реальным и идеальным. Отношение реальности и идеала становится непосредственным, это означает, что отсутствует опосредующее звено, форма трансляции идеала в реальность.

Специфика развития в критические возрасты состоит в том, что в дебюте кризиса ребенок открывает новую идеальную форму, и ее отношение к реальной становится социальной ситуацией развития. Для конкретизации этого предположения необходимо описать формы указанного отношения в теории и эксперименте. Кризис не является одномоментным актом, а потому можно предположить, что указанное отношение меняется по мере развертывания кризиса. Последнее предположение заставляет обратиться к разработке структуры кризисного возраста, предположив, что его психологическим условием является изменение отношения реальной и идеальной форм.

Структура возрастного кризиса

Л.С.Выготский ввел деление кризисного возраста на предкритическую, собственно критическую и посткритическую фазы [3]. Предполагалось, что в предкритической фазе противоречие между объективной и субъективной составляющими социальной ситуации развития (средой и отношением ребенка к среде) возникает. В собственно критической фазе это противоречие обостряется и проявляется, обнаруживая себя в трудновоспитуемое™, и достигает своего апогея. Затем в посткритической фазе противоречие разрешается через образование новой социальной ситуации развития, через установление новой гармонии между ее составляющими.

В дальнейшем при изучении критических возрастов эта градация была сохранена, но внутреннее содержание фаз кризиса не раскрыто еще полностью.

Рассмотрим структуру критических возрастов. В основу анализа положена исходная посылка о том, что структура переходного возраста есть отражение динамики взаимопереходов реальной и идеальной форм. При этом предполагается, что изменение в переживании ребенком среды обусловлено тем, что в момент возрастного перехода происходит открытие новой идеальной формы развития - именно такое представление о критическом возрасте позволяет обнаружить его внутреннее содержание и объяснить изменения в поведении детей в кризисные периоды.

Таким образом, критические периоды в развитии ребенка есть предельное обнажение, прежде всего для самого ребенка, всегда имплицитно наличествующего сосуществования реальной и идеальной форм. Кризисы есть моменты обнажения, «явления» границы реальной и идеальной форм.

Предкритическая фаза состоит в том, что ребенку открывается неполнота той реальной формы, в которой он живет. Такое открытие возможно лишь на основе возникновения представления об иной (новой) идеальной форме. Вспомним приведенный в предыдущем параграфе пример поведения ребенка в критический период. Мы допустили, что ребенку открылось нечто иное, ожидающее его в будущем, образ взрослого поведения. До подобного открытия ребенок довольствуется сегодняшними проблемами и их решениями. В переломные моменты жизни этого оказывается недостаточно. Иное, будущее, предстоящее оказывается привлекательным, притягивающим.

Обнаружить это открытие будущего можно лишь косвенно, поскольку оно неререфлексивно. Так, игра старших дошкольников отличается от той же деятельности более младших детей тем, что они одновременно и играют, и обсуждают правильность исполнения игровых ролей. Дети, играя, находятся одновременно в двух планах - условном игровом и реальном [17]. В предшествующий стабильный период ребенок был полностью погружен в игру, она была частью его бытия, была его экзистенциальной характеристикой. Теперь сама игровая ситуация предстает ему как таковая, она еще остается привлекательной, но уже наряду с остальными. Л.С.Выготский называет первую фазу кризиса фазой влечения. Именно в этот момент ребенок из «здесь и сейчас» предшествующей деятельности выходит во временную перспективу, открывает новую идеальную форму и в следующей фазе идеализирует ее.

Этот этап можно назвать этапом эмансипации: в предшествующий стабильный период ребенок был полностью погружен в ситуацию игры, учения, другой деятельности, теперь сама эта ситуация предстает ему как таковая, может быть, пока еще как привлекательная, но уже лишь как одна из многих.

Предкритическая фаза была обнаружена при исследовании отношения ребенка к незнакомому взрослому:

к шести годам дети начинают адекватно характеризовать свои действия при встрече с незнакомым взрослым, до того эта ситуация воспринималась скорее как встреча с партнером по игре.

Далее наступает собственно критическая фаза. Именно в этой фазе происходит субъективация через посредство пробы. Собственно критическая фаза состоит из трех этапов.

На первом этапе происходит попытка непосредственно реализовать наиболее общие представления об идеальной форме (идеализированные и наивные) в реальных жизненных ситуациях. Ребенок делает попытку *материализовать идеальную форму*. Открыв новое, иное, отсутствующее у него, он сразу же пытается «попасть» в это другое измерение.

Специфика этого этапа связана с особенностями самой идеальной формы, с тем, что идеальная форма существует в культуре не обособленно, не сама по себе, а в разнообразных воплощениях.

Рассмотрим конкретный пример. В человеческой культуре существует представление о самостоятельности, а в европейской культуре - и особая ценность самостоятельности. Каким образом эту идеальную форму открывает для себя ребенок? Самостоятельность сама по себе, как идея, возникнет у человека весьма поздно. В детстве же ребенку откроются некоторые действия, которые будут окружающими, а затем и им самим квалифицированы как самостоятельные. Но ведь это всегда *чьи-то* действия. Их кто-то выполняет. И поначалу не самостоятельность сама по себе, а действие конкретного человека, неразрывно связанное с особенностями данного человека, часто вместе с его внешностью и привычками - все это станет для ребенка идей самостоятельности. Причем на первом плане окажутся наиболее внешне заметные признаки: возможно, это будет манера разговаривать или мимика. Действуя по логике идеальной формы, ребенок поначалу будет полностью копировать того, кого считает самостоятельным. Для него пока еще нет содержания самостоятельности, есть только конкретное самостоятельное действие данного человека.

Нераздельность формы и содержания действия на этом этапе заставляет предположить, что здесь мы имеем дело с *мифологизацией** представлений ребенка о перспективе его развития (например, быть в школе значит уже и быть школьником). Идеальная форма представляется ребенку в наиболее полном и нерасчлененном виде.

Поступая в школу, дети ориентированы на школьную атрибутику, они подчеркнуто внимательны к форме отношений с учителем. Они копируют его во всем, включая манеру говорить и двигаться. Но при всей внешней «правильности» поведения стремление в школу базируется на неспецифических игровых и социальных мотивах. Желая идти в школу, ребенок ориентируется на внешние социальные аспекты школьной действительности, пытаясь при этом сохранить дошкольный тип жизни.

Различные описания поведения ребенка в этот период дают возможность говорить о своеобразном ролевом поведении, но подчас ребенок играет роль «из другой пьесы». Одновременно ребенок этим новым поведением «попробует» и старые привычные ситуации, например, детско-родительские отношения. Именно это опробование и оказывается основой трудновоспитуемости.

М.Г.Елагина [12] называет ребенка 6-7 лет «социальным функционером»: его манерничанье и кривлянье представляет собой, если присмотреться, попытку буквально воспроизвести «взрослые» формы поведения вне реальных условий, вне целостной ситуации действия. Дети действуют как бы по логике роли своего персонажа. Подобные формы поведения были обнаружены и при изучении клиники поведения детей 6-7 лет (см. главу 7). Один из блоков новых поведенческих реакций детей данной возрастной группы так и называется: «нарочитая взрослость». К таким реакциям, в частности, относятся внимание к своему внешнему виду, склонность вести долгие «взрослые» разговоры, резонерство. Все эти характеристики обнаруживают стремление ребенка «повзрослеть» сей же час, просто копируя чье-то поведение.

Далее наступает этап конфликта. Конфликт рассматривается как необходимое условие нормального развития в кризисе. Конфликт позволяет ребенку и окружающим его взрослым предельно обнажить собственные позиции. Позитивный смысл конфликта состоит в том, что на этом этапе для самого ребенка раскрывается невозможность прямого воплощения идеальной (идеализированной) формы в реальную жизнь. До конфликта единственной преградой для материализации идеальной (идеализированной) формы остаются внешние ограничители - «старые» формы жизни, формы взаимоотношений. Конфликт создает условия для дифференциации этих ограничителей. Посредством конфликта обнаруживается, что часть из них действительно была связана с теряющими свою актуальность табу (и они затем убираются), но какая-то часть связана и с собственной недостаточностью, неумением, неспособностями самого ребенка.

Наблюдения за поведением детей в критические периоды обнаруживают, что трудновоспитуемость возникает в привычных ситуациях. (У детей 6-7 лет она обнаруживается в домашних условиях.) На это же указывает и Т.В.Гуськова [9], исследовавшая кризис трех лет. Поведение ребенка в новых условиях, напротив, отличается конформностью. И в старых, привычных, и в новых ситуациях ребенок действует в соответствии с мифом своей идеальной формы: шестилетка изображает «настоящего» школьника, подросток - взрослого. Но для старых ситуаций (например, домашних) такое поведение неадекватно, оно разрывает целостность ситуации, взрывает ее, провоцируя конфликт. Вместе с тем, старые ситуации обеспечивают и безопасность действия, что создает условия для их воспроизведения, дает возможность построить воссоздаваемую пробу.

Классическим примером здесь может служить известная всем родителям подростков ситуация возникновения нового требования. Если ребенок получает требуемое сразу же без возражений, требование может возрасти, доходя до абсурдного. Как только родители отказываются предоставить требуемое (как правило, разрешить нечто ранее запрещавшееся), возникает конфликт. При этом возникает стойкое впечатление, что суть конфликта не в отказе, а в конфликте самом по себе. (Аналогичное по внешней форме поведение обнаружено и у трехлетних детей.) Характерно, что если отказа нет, это также может привести к бурной эмоциональной реакции. Ребенок как бы ищет конфликта, ищет ситуации отказа. Если рассмотреть требования ребенка

как форму пробы своего нового «взрослого» образа, становится понятной такая настойчивость. Пока требуемое предоставляется без ограничений, нет остановки действия, стало быть, нет пробы действующего. Любопытно, что аналогичная ситуация может быть спровоцирована ребенком и посредством ограничения действий взрослого. Пример из рассказов родителей детей 11-12 лет: ребенок пытается запретить матери входить в его комнату, настаивая на том, что это его территория; «...он меня как будто испытывает, сколько я выдержу» (из протокола интервью с матерью подростка).

Все эти ситуации показывают необходимость для взрослеющего ребенка увидеть, почувствовать границу своих возможностей, в частности, меру своих свобод.

В работах Т.В. Драгуновой [10] показано, что конфликт вызван тем, что взрослый не признает возрастающего чувства взрослости ребенка. С этим трудно не согласиться. Но возникает вопрос, исчезнет ли причина для конфликта, если взрослый пойдет на уступки. По многим наблюдениям можно сказать, что при уступке взрослому исчезает лишь повод данного конкретного конфликта. Как правило, сразу же возникает следующий конфликт и т.д.

В конфликте с предельной ясностью обнажаются и эмоционально переживаются преграды к реализации идеальной формы. Внешние преграды, связанные с ригидностью системы воспитания, затем убираются, но остаются внутренние, связанные с недостаточностью собственных способностей. Именно в этот момент и возникает мотивация новой деятельности, создаются условия для преодоления кризиса.

Именно в фазе конфликта происходит обнаружение ребенком нового «жизненного значения» [13], которое обеспечивает завершение процесса формирования произвольности.

Но прежде чем собственно критическая фаза завершится, должна произойти *рефлексия* собственных способностей и должно возникнуть новообразование кризиса (подчеркнем, что интеллектуальная рефлексия может быть лишь одной из форм рефлексивного отношения к собственным возможностям). Здесь мы рассматриваем рефлексю как этап кризиса, она представляет собой интериоризацию конфликта между желаемым и реальным,

Л.С. Выготский приводит примеры поведения семилетних детей, которые отказываются от бесплодных попыток выполнить неуспешное действие [3]. Это обобщение переживания (как называет происходящее Выготский) происходит именно на этапе рефлексии, когда у ребенка возникает *отношение* меры своих реальных возможностей к идеальной форме - к желаемому. Известно, что к концу седьмого года жизни у ребенка возникает дифференциация Я-реального и Я-идеального. При этом Я-реальное заметно снижается.

Возникающая тенденция к дифференциации самооценки прослеживается и у младших подростков. В исследованиях по самооценке (self-esteem) у детей 11-12 лет обнаружено падение оценок реального Я [14].

В свете изложенного можно предположить, что падение самооценки (или ее дифференциация) в конце критического периода и является свидетельством того, что субъективация (на основе рефлексии) произошла.

Но вспомним, что в предкритической фазе ребенок «уверен» в своих собственных возможностях, он легко принимает новую социальную роль, не заботясь о соответствии своих собственных возможностей требованиям новых ситуаций. Посредством же рефлексии возникает, например, полноценная школьная готовность, а не почти игровое желание идти в школу.

Кризис завершается посткритической фазой, представляющей собой создание новой социальной ситуации развития.

В этой фазе завершается переход реальное-идеальное и свое-иное [16], принимаются новые формы культурной трансляции идеальной формы (новая ведущая деятельность), происходит поиск нового «значимого другого». Реализуется новая идеальная, а не идеализированная форма, не формальная, а полноценная.

При патологическом течении кризиса может произойти искажение его нормальной динамики, «застывание» на каком-то этапе кризиса и как следствие - ущербность новообразования кризиса. Могут развиваться и компенсаторные механизмы, деформирующие дальнейшее нормальное развитие в стабильном периоде. Так, у детей, поступающих в школу в шесть лет и обучающихся в условиях жесткой регламентации школьной жизни, отмечается ранняя потеря интереса к учению и возникновение школьных трудностей.

Изложенная структура критического возраста является логической. Ее нельзя отождествлять с хронологией кризиса. Индивидуальные варианты протекания кризиса, как отмечают все исследователи, необыкновенно разнообразны. Но данная схема может служить основой для дифференциации общевозрастных и сугубо индивидуальных особенностей.

Данная теоретическая структура кризиса может стать и основой для планирования экспериментального исследования симптоматики кризиса, психологического содержания развития в кризисные периоды. Мониторинг критического возраста, т. е. прослеживание во времени основных фаз и этапов кризиса, может стать условием верификации гипотезы о его логической структуре.

Таким образом, предполагается, что исследование критического возраста должно строиться как лонгитюдное. Методы исследования, по-видимому, должны представлять собой соединение идеографического метода с анализом целостной ситуации действия

Переход к подростковому возрасту и временная перспектива

Характерной чертой младших подростков является их склонность к фантазированию, к некритическому планированию своего будущего. Для детей на пороге их перехода в новый возраст важным оказывается

расширение психологического времени жизни, которое, по данным многих исследователей, связано с реорганизацией представления о себе. Обзор исследований подросткового возраста, в частности описаний клинической картины возраста, заставляет обратить особое внимание на аспекты психологии подростка, связанные с целеполаганием, с представлениями о будущем, с реорганизацией психологического времени взрослеющего ребенка [15, 4, 11 и др.].

Эти данные должны быть поняты в общей логике развития не как изолированные эмпирические факты, а как внешняя картина внутренних, глубинных изменений, происходящих с ребенком при переходе к подростковому возрасту.

Сложность и неоднозначность исследования перехода от младшего школьного к подростковому возрасту очевидна. С одной стороны, это переходный, критический возраст, с другой - переход осуществляется к неопределенности подростничества, поэтому позитивные характеристики возрастного перехода и подросткового возраста оказываются наименее изученными. В этой логике особый смысл приобретают указания на изменение картины мира подростка, в частности, на появление у него нового видения себя во времени. Но, по Выготскому, новый возраст связан с возникновением новой социальной ситуации развития, с новым переживанием, с новым взглядом на окружающую ребенка действительность, с появлением нового *отношения*.

Следовательно, необходимо понять возникновение новой временной перспективы (в самом широком смысле этого слова) как изменение отношения ребенка к окружающей действительности, прежде всего социальной. Это оказывается возможным, если обратиться к представлениям о соотношении реальной и идеальной форм как того, что изначально характеризует развитие ребенка. Новая идеальная форма это то, что открывается ребенку на рубеже возрастов и меняет его отношение к окружающему и, следовательно, к себе. Новая идеальная форма специфична для каждого возраста, для подросткового же она предельно абстрактна и неконкретна. (Это связано с отсутствием в культуре явно заданных форм взросления для подростка.) Для подростка идеальная форма состоит в некотором идеализированном представлении о взрослости. Стремление к этой взрослости должно провоцировать критичность по отношению к настоящему с одновременной идеализацией иного - будущего. Но идеальное и реальное, свое и иное существуют именно как отношение и невозможны в изолированности. Поэтому отношение к будущему должно изменить и отношение ребенка к прошлому и настоящему, обнаружить их для самого ребенка.

В исследовании, проведенном Л.Б.Слугиной, значение временной перспективы определялось не ее особенностями, а исходным предположением, что временная перспектива может стать своеобразным «зеркалом» динамики отношений реальной и идеальной форм, составляющей условие возрастного кризиса.

Экспериментальное исследование проведено с использованием трех методик: «Прошлое, настоящее, будущее»; «Самоописания» (свободное сочинение на тему «Кто я? Какой (какая) Я?»); «Структурированные самоописания».

«Прошлое, настоящее, будущее». Детям было предложено написать на листе бумаги по пять событий из своей прошлой, настоящей и предполагаемой будущей жизни. Никакого дополнительного разъяснения или уточнения не давалось. Выборку испытуемых составили 300 учащихся III-VIII классов, по 60 человек в каждой возрастной группе.

Анализировались параметры содержания указанного события, его временная отнесенность, субъектность (роль испытуемого в событиях), оценочность (отношение к событиям), кон-фликтность.

Поведение подростка находится в прямой зависимости от его представлений о себе другом, взрослом. Расщепление Я, появление представлений об иных Я в прошлом и будущем, проявляющееся во временной перспективе - все это в целом составляет одну из характеристик или сторон переходного периода от младшего школьного к подростковому возрасту.

Данные по всем пяти параметрам анализа динамики временной перспективы четко выявляют возрастной период - 11 лет 8 месяцев (VI класс). Этот возраст практически по всем параметрам имеет особые (абсолютные, пиковые) показатели, являясь водоразделом тенденций соответствующих параметров.

Возраст 10 лет 7 месяцев (V класс) является пиковым по параметру «субъектность». Это самый ранний пик показателей из всех параметров. Ни в каком другом возрасте психологическое время подростка не демонстрирует такого размаха Я.

Эти данные свидетельствуют о том, что период с 10 лет 7 месяцев до 11 лет 8 месяцев по характеристикам временной перспективы является средоточием возрастного перехода.

«Свободное самоописание», «структурированное самоописание». Методики самоописания необыкновенно разнообразны и имеют богатую историю применения. В данном исследовании методика проводилась фронтально, время не ограничивалось. Контингент испытуемых составили учащиеся III-VII классов по 60 человек в возрастной группе. Анализ значимых высказываний проведен по пяти основным параметрам-блокам. Блоки объединяли переменные одного порядка: первый блок переменных -объективная информация; второй - отношения к семье, друзьям; третий - временная перспектива (упоминания событий прошлого и будущего, планов, изменений); переменные четвертого блока отражали внутреннюю работу респондента по самоосознанию, самоотношению; пятый блок - количественные характеристики самоописания.

Динамика возникновения у ребенка отношения к себе иному во временной перспективе выглядит следующим образом. Стабильное (вневременное и внеситуативное) и «объектное» Я у третьеклассников на одиннадцатом году жизни (т. е. к V классу) «взрывается» множеством рассуждений о разнообразии Я, но не во времени, а по отношению к различным ситуациям. Далее, в VI-VII классах (двенадцатый год) эта разнопредставленность находит свою ось координат - временную.

Таким образом, «Я» младшего подростка, объектное и целостное на 10-м году жизни, вначале «рассыпается» по различным ситуациям на 11-м году, а затем собирается посредством упорядочивания на оси времени. Целостное Я

превращается во множество ситуационно зависимых.

Такова «естественная» последовательность возникновения временной компоненты представления о себе у детей младшего подросткового возраста.

Методика структурированных самоописаний. Дети оценивали 20 личностных качеств по пятибалльной шкале в настоящем времени («Какой я сейчас») и в будущем («Каким я буду через год»). Это дало возможность анализировать отношение ребенка к изменению характеристик собственного Я.

Обнаружено, что дети часто полагают, что в будущем станут хуже (менее добрыми, менее смелыми, чуткими, но более грубыми и т.п.). Выявлены также низкие корреляции между характеристиками качества в настоящем и в будущем.

Эти данные говорят о том, что отношение «Я в настоящем» и «Я в будущем» является предметом переживания в критический период.

1. Период перехода в подростничество характеризуется резким изменением временной перспективы, что позволяет определить хронологию перехода. Пиком возрастного кризиса является период от 10,5 до 11,5 лет.

2. «Вытягивание» временной перспективы в сторону отдаленного будущего свидетельствует о появлении образа собственной идеализированной взрослости.

3. Динамика временной перспективы отражает изменение отношения к себе у детей предподросткового возраста.

4. Отношение к себе в предподростковом возрасте содержит временную компоненту. Предшествующий стабильный возраст характеризуется стабильным, «объектным» представлением о себе; затем Я становится зависимым от ситуации (целостное Я исчезает); далее Я представляется ребенку меняющимся во времени собственной жизни. Новое видение себя в переходный период опосредуется идеей изменения во времени.

Представление о собственной взрослости

Следующее исследование посвящено анализу представлений о взрослости и этапов его построения в предподростничестве. Работа выполнена О.В.Курьшевой. Детям предлагали написать сочинение на тему: «Когда, в каких ситуациях я ощущаю себя взрослым». Время и объем не ограничивались.

В анализе текстов преимущественно фиксировалось отношение ребенка к собственной взрослости. Выделены две характеристики:

- все описанные ситуации делятся на происходившие реально и «сказочные», явно содержащие элемент фантазии, происходящие в условном плане;

- тексты различались по указанному в них признаку взрослости: внешний признак или внутреннее качество.

В соответствии с этим была построена матрица анализа сочинений с осями: условный план действий - реальный план действий, внешняя (формальная) взрослость - внутренняя (содержательная) взрослость. Таким образом, выделено четыре основных типа сочинений:

Реальный план действий	Внешний признак	Внутренний признак
	2 Реальный план действий - внешняя взрослость	3 Реальный план действий - внутренняя взрослость
Условный план действий	1 Условный план действий - внешняя взрослость	4 Условный план действий - внутренняя взрослость

Рассмотрим более подробно характеристики каждого из квадрантов.

1. Условный план действий - внешняя взрослость

Описания такого типа строятся как целостное действие героя, не расчлененное по форме и содержанию. Ситуация описывается как происходившая «однажды». Обязательно присутствует эмоция, переживание ребенка, описываемое обычно как чувство гордости, радости, счастья. В сюжете герой совершает «достойный», социально одобряемый поступок, преодолевая возникающие на пути трудности, которые «чудесным образом» разрешаются. Часто ребенок указывает на присутствие взрослых (обычно родителей), с чьей помощью удалось достичь успеха.

Примеры таких сочинений: «Однажды я вышел во двор и увидел нашу дворовую собаку Жульку. Она подняла левую лапу и грустно лаяла. Я увидел, что ее лапа истекает кровью. Я взял ее домой, и она лечилась у меня два дня. Мама не выгнала ее, а лечила вместе со мной. Когда я вышел во двор с собакой, все друзья увидели, что я лечил ее, и мне дали медаль "Прирожденный ветеринар". Я ощутил себя настоящим взрослым». «Однажды я поехала за город и там увидела птицу, которую подстрелили. Я подбежала к ней, схватила ее и отнесла домой. Дома я обработала ей рану и каким-то чудом вытащила пулю. Через неделю рана зажила, и я очень гордилась этим. В тот момент я и почувствовала себя взрослой».

2. Реальный план действий — внешняя взрослость

Если в сочинениях, отнесенных к первому квадранту, эмоция и содержание представлены как целое, то здесь происходит их «располосовка». Ребенок выделяет признаки «взрослого» поведения. Примером этого является противопоставление «детского» и «взрослого», «недетского» поведения.

«Я ощущаю себя взрослым, когда делаю что-то лучше других. Но я не чувствую себя взрослым, когда балуюсь». «Когда я нахожусь дома одна, то я всегда ощущаю себя взрослым человеком. Но когда я в школе, я, наоборот, чувствую себя маленькой. Когда я в гостях у своих знакомых, я чувствую себя взрослым человеком, потому что я их хорошо знаю. А когда я в гостях у знакомых моих родителей, то я ощущаю себя ненужной, маленькой».

Для выделения ситуаций «взрослого» поведения ребенок берет готовый, немодифицированный, признак. Выделенный признак оказывается, как правило, наглядным. Так, взрослость связывается с неподнадзорностью, свободой действия. (Хотя сама ситуация действия остается «детской».) «Я ощущаю себя взрослой, когда могу справиться с проблемой сама, без помощи взрослых. Например. Я опаздываю на вечер и никак не могу найти туфли, но я не прошу, чтобы мама искала их за меня, а ищу их сама». «...Когда я принимаю собственное решение. Например. Я решила купить шарф на свои деньги».

Важна и аудитория, которой признак взрослости предьявляется (взрослый, младший, сверстник). «...Когда разговариваю со взрослыми о чем-нибудь серьезном». «В школе на перемене, проходя по коридору. Я встречаю своих друзей, которые младше меня, и неожиданно для себя чувствую себя взрослой».

Важным признаком взрослости может стать статус, новое положение среди других. «...Когда меня выбрали вожатым в лагере. У тебя появляется ощущение гордости, и никто тебя не обижает».

Другой вариант сочинений, отнесенных также ко второй группе, характеризуется замыслом взрослого действия, подчеркнутым чьим-то отношением: «Я ощущаю себя взрослым, когда мне дают специальное задание». К этой же группе относятся и сочинения, в которых дети акцентируют выполнение некоторого задания, соответствие ожиданиям. Образ взрослости младшего подростка здесь включает, например, такие действия, как «выполнить обещание», «сделать то, что поручили». При этом можно обнаружить и указание на внешние ограничители - не пускают, не дают.

В ответах детей появляются указания на самостоятельность и ответственность. Действуя подобным образом, ребенок испытывает обычно чувство гордости, но оно уже вызвано не самой ситуацией «подвига», а определенным типом действия. «...Когда я хожу на рынок, потому что у меня возникает ответственность за деньги и за продукты».

3. Реальный план действий - внутренняя взрослость Действия, описываемые ребенком в сочинениях этого типа, двунаправленные (направлены не только вовне, но и на самого ребенка), реально совершаемые. При этом, как правило, описываются типы ситуаций, а не отдельные «всплески» взрослости, как в предыдущих сочинениях. На первый план часто выходит результат сделанного. Описание действий постепенно «сворачивается». Переживания относятся к реально происходящему, но эмоции постепенно отходят на второй план. Признак «взрослой ситуации» уже перестает быть социально заданным, он модифицирован и приобретает черты личностно значимого. «Я ощущаю себя взрослым, когда я отвечаю за такие поступки, за которые раньше не нес ответственности. Я замечаю, что потихоньку становлюсь взрослее». «...Когда самостоятельно и без драки могу решить проблемы со своими друзьями».

4. Условный план действия - внутренняя взрослость Описания, относящиеся к данному квадранту матрицы, обобщенны, указаний на эмоцию нет, реальные действия не описываются. Однако ребенок точно знает, что выполнив те условия, о которых он пишет, почувствует свою взрослость. «Когда я ставлю перед собой цель и добиваюсь ее, я всегда чувствую себя взрослой».

«Человек сам решает, когда ему становится взрослым. Некоторые люди становятся взрослыми в старости, а некоторые, когда они еще дети. Человек может быть взрослым в душе, а может быть физически. Мне сейчас только четырнадцать лет. Я еще мало знаю о жизни, но ощущаю в душе себя взрослым. И это ощущение возникает, когда мне надо принять важное решение. Правильность решения, мне кажется, показывает, взрослый я или нет. Думаю, что мне можно доверить важное дело». На момент окончания эксперимента 62,9 % подростков относятся к следующим группам. Это означает, что развитие образа взрослости происходит по сложноорганизованной схеме: от «сказочного» внешне обусловленного геройского поступка (группа 1) к внешнему, но реальному поступку (группа 2), к реальным поступкам, обусловленным внутренними признаками взрослости (группа 3), и, наконец, к общему представлению о взрослости как единству ответственности и самостоятельности (группа 4).

Экспериментальные данные по динамике изменения представлений о взрослости позволяют соотнести их с логикой развертывания этапов возрастного кризиса. Взрослость в предпоздранности-честве начинается с возникновения у ребенка представления-картинки о «достойном, правильном» поступке, выдуманном им (или содержащем элементы выдумки). Картинка взята целиком, отождествлена им с собственной взрослостью и полностью «калькирована». Героем рассказываемой истории является сам ребенок. Представление в сознании предпоздростка неразрывно связано с эмоцией (обычно, чувством гордости), которая является основным показателем взрослости. Ситуация описана как целое, не расчлененное по форме и содержанию.

Идеалом для ребенка начинает выступать «взрослый» поступок (обычно выполнение общепринятых моральных норм). Представляя себя героем этого поступка, приписывая себе «достойное», лучшее, чем есть в действительности, поведение, он идеализирует свою идею взрослости. Это этап открытия ребенком образа взрослости, пока взрослость конкретна и выражена в некотором «геройском» действии, в своеобразном подвиге. Сам факт «литературности» описываемой ребенком ситуации свидетельствует о том, что, хотя героем истории и является ребенок, ситуация остается пока внешней. Единственное, что связывает ее с самим автором - эмоциональное переживание: «Я испытал чувство гордости».

С этапом мифологизации соотносится второй этап построения образа взрослости (квадрант матрицы «реальный план действий - внешняя взрослость»). Здесь ребенок пытается буквально воспроизвести сложившееся

представление в реальных ситуациях.

С помощью «как будто» выстраивается специальное действие перехода во взрослость. Когда реальная ситуация строится как мифологическая, т.е. когда она меняет свой смысл волшебным образом с помощью одного внешнего символа, могут потребоваться дополнительные внешние средства удерживания новой позиции, в частности, оценка аудитории, сравнение себя с другими, новый статус в социуме.

Ключевой характеристикой предпубертативного кризиса является незавершенность (непредзаданность) действия. Результативность действия свертывается, теряет смысл, на первый план выступает значение, причем в первую очередь со стороны своего замысла (т.е. не столько то, что получилось, а что имелось в виду) Реализация отходит на второй план. В описаниях подростков можно найти примеры «замысливания»: «Я ощущаю себя взрослой, когда я одна дома, а мама на работе, и мне надо мыть полы, пылесосить, вытереть пыль».

Акцент на замысле действия, значимость самой его идеи проявляется в том, что подросток включает в образ взрослости в основном незаурядные, необыкновенные действия. «Я ощущаю себя взрослым, когда я нахожусь в экстремальной ситуации». Интересно, что описанные ситуации на первый взгляд очень похожи на те «картинки», построенные по типу сюжета действия героя, которые возникают у подростков на первом этапе. Здесь те же сюжеты подвига, экстремальной ситуации, только описанные в более сжатом виде. Но есть и существенное отличие. В предкритической фазе «история о подвиге» обязательно заканчивалась результатом. На этапе мифологизации дело обстоит иначе. Ребенок, описывая начало экстраординарного действия («дают специальное поручение»), на этом и останавливается. Ни дальнейших действий по его выполнению, ни тем более результата в подобных описаниях нет. Возникает некоторая пауза, остановка. Возможно, она связана с тем, что у ребенка уже возникло первичное представление о мере своих возможностей, о том, что достижение желаемого результата сопряжено с определенными трудностями, что способы достижения ему пока могут быть неизвестны.

За этапом мифологизации в критической фазе кризиса следует этап конфликта. Речь идет о конструктивном конфликте, позволяющем ребенку и взрослому предельно обнажить собственные позиции и тем самым создать условия для их рефлексии. Предположительно, этап конфликта совпадает с завершением второго этапа построения образа взрослости. Данная методика не может во всей полноте выявить конфликтность поведения детей. Однако конфликтная фаза по своему содержанию есть попытка выявить в собственном поведении содержательные элементы взрослости, соединить замысел собственного взрослого действия с его реализацией, получить результат. Это позволяет дифференцировать ограничители собственной взрослости на внешние и внутренние. Интересно, что на данном этапе построения образа взрослости ребенок описывает, в основном, собственную несостоятельность, в то время как на предшествующих этапах в центре внимания были внешние ограничители. На этапе конфликта впервые появляются описания встречи замысла и реализации собственного действия. Подросток постепенно начинает осознавать границы собственной взрослости, которые заданы степенью самостоятельности и ответственности.

Конец второго этапа в этом смысле является поворотным. В каждом индивидуальном случае прохождения кризиса существует возможность, что встреча замысла и реализации взрослого действия не произойдет. Именно в этой точке процесса построения образа взрослости, по результатам статистического анализа, самый высокий показатель возврата к предыдущим этапам. В том случае, если в результате конфликта признаком собственной взрослости становится самостоятельность и ответственность действий, рассматриваемая подростком как мера пределов собственных возможностей, наблюдается переход на следующий этап построения образа взрослости, соотносимый с этапом рефлексии, которая представляет собой интериоризацию конфликта между желаемым и реальным. На этапе рефлексии у ребенка возникает *отношение* к мере своих собственных возможностей, способностей и т.д., возникает рефлексивное отношение к искомой взрослости. Именно здесь ребенок начинает определять границы собственной взрослости, четко разделяя, в чем он уже взрослый, а в чем еще ребенок. Когда возникает идея недостаточной взрослости, невзрослости, возникает дифференциация самооценки как проявление отношения к мере собственных возможностей, что создает основу перехода в посткритическую фазу. В данном экспериментальном исследовании это четвертый этап построения образа взрослости. Здесь подростком реализуется полноценная идеальная форма, возникает произвольность деятельности.

Итак, *процесс построения образа взрослости в подростковом возрасте разворачивается как последовательное прохождение ребенком фаз критического возраста, структура которого рассматривается как отражение динамики взаимопереходов реальной и идеальной форм*

Отношение реальной и идеальной форм разворачивается в критический период в определенной логике

1 Предкритическая фаза - открытие идеальной формы следующего возраста

2 Собственно критическая фаза

- мифологизация - попытка материализовать идеальную форму непосредственно;

- конфликт - внешнее противостояние действий ребенка и реакции окружающих,

- рефлексия - возникновение отношения к собственному дейст-ви^в ситуации

3 Посткритическая фаза - завершение кризиса, начало новой ведущей деятельности

Период перехода в подростничество характеризуется особой динамикой временной перспективы, которая позволяет определить хронологию перехода

«Вытягивание» временной перспективы в сторону отдаленного будущего свидетельствует о появлении образа собственной идеализированной взрослости.

Отношение к себе в предпубертативном возрасте обнаруживает временную перспективу как компоненту формирующегося самоотношения. Переход от стабильного Я к осознанию себя как разнорасположенного и затем к меняющемуся во времени собственной жизни (или во временной перспективе) свидетельствует о связи психологического времени с новым видением себя в переходный период.

Образ взрослости подростка проходит ряд последовательных этапов, отражающих структуру возрастного кризиса.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Перечислите типы отношения к заданиям взрослого в учебных ситуациях.
2. Охарактеризуйте типы отношения к заданиям взрослого в учебных ситуациях.
3. Каково соотношение между типом отношения к заданиям взрослого и домашним поведением детей?
4. Опишите динамику изменения временной перспективы у младших подростков.
5. Опишите динамику изменения образа взрослости у младших подростков.
6. Как соотносится динамика образа взрослости со структурой критического периода?

Рекомендуемая литература

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. - М.; Воронеж, 1995.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина и Т. В. Драгуновой. - М., 1967.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4.
4. *Головяха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. - Киев, 1984.
5. *Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С. 6 - 14.
6. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. - 1994. - № 1. - С. 61 - 69.
7. *Поливанова К. Н.* Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 1. — С. 102-105.
8. *Поливанова К. Н.* К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 3 - 4. - С. 13-17.

Дополнительная литература

9. *Гуськова Т. В.* Психологический анализ кризиса трех лет. Автореф. дисс.... канд. психол. н. - М., 1988.
10. *Драгунова Т. В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - № 2. - С. 51 - 63.
11. *Драгунова Т. В.* Подросток. - М., 1976.
12. *Елагина М. Г.* Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989. - № 1. - С. 37 - 42.
13. *Запорожец А. В.* Роль ориентировочной деятельности и образа в формировании и осуществлении произвольных движений // Избр. психол. тр.: В 2 т. - 1986. - Т. 2.
14. *Крайг Г.* Психология развития. - СПб., 2000.
15. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.
15. *Толстых Н. Н.* Отношение к будущему // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. - М., 1987.
16. *Эльконин Д. Б.* Введение в психологию развития. - М., 1994.
17. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. - М., 1978.
18. *Эльконин Д. Б.* Послесловие // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 386-404.
19. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. - М., 1989.

Глава 9

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ

В психологии существуют различные формы, средства, способы психологического вмешательства, направленные на помощь в разрешении самых разнообразных эмоциональных, поведенческих и межличностных проблем. Такого рода помощь - сфера психотерапии и психологического консультирования, коррекции, требующая от специалиста особой долговременной подготовки и многолетней практики.

В рамках данной главы мы рассмотрим некоторые практические вопросы организации взаимодействия

взрослого с ребенком, переживающим возрастной кризис. Предметной областью обсуждения станет психология развития, а не психотерапия, поэтому наша задача будет состоять в обнаружении ситуаций, вскрывающих потенциально критические симптомы.

Патологические формы кризисных проявлений поведения выходят за рамки нашего рассмотрения.

В критическом возрасте ребенок из носителя способности, новообразования превращается в субъект этой способности, новообразования. Для родителей и воспитателей эти периоды оказываются трудными, поскольку привычные воспитательные меры не оказывают своего действия, не достигают цели. Ребенок словно бы ускользает от них или даже отвечает неожиданной грубостью.

Ситуация выглядит так, как будто люди разговаривали на одном языке и понимали друг друга, но внезапно один из них перестал понимать общий язык, и диалог стал невозможен. Ребенок стал трудновоспитуемым. В самом этом слове есть две составляющие: трудно- и воспитуемость. Грамматическая форма второй части указывает на страдательный залог: «подлежащий воспитанию», слово описывает того, кого воспитывают, т.е. ребенка. Но трудность испытывает воспитатель. А трудно ли самому ребенку? При разговоре на разных языках трудно не только спрашивающему, но и отвечающему: он отвечает, а его не слышат, он просит, а ему не дают и т.п. Ситуация одинаково трудна и для взрослого, и для ребенка. Оба участника диалога испытывают фрустрацию - эмоциональное состояние, возникающее при невозможности достичь цели или удовлетворить потребность. Мы рассмотрим все стороны этой ситуации: причины возникновения трудностей в поведении; цели каждого из участников ситуации взаимодействия; содержание действий участников ситуации и попробуем определить, исходя из этого, цели и способы (средства) коррекции трудностей..

Причины возникновения трудностей

Подробный анализ причин был дан в предыдущих главах, здесь мы суммируем их и рассмотрим в несколько ином ракурсе.

В возрастном развитии ребенка возникает момент, когда он должен обнаружить для самого себя новые способности, которыми уже латентно (скрыто) обладает. Происходит субъективация способности. Новая способность - это всегда новые возможности, которых можно достичь только в новых ситуациях.

Вспомним, как в процессе обучения в младшей школе у ребенка возникает способность к анализу и рефлексии - видеть за внешним содержание, суть. В математической задаче ребенок научился видеть основные математические отношения, стоящие за конкретными условиями задачи. «Кажется», что задача про поезда, а на самом деле - про отношения целого и частей.

Эта способность к рефлексии и анализу может остаться «принадлежащей» математике, но обычно то, что приобретено, становится основой возникновения новых и новых способностей, переносится в иные сферы жизни и деятельности. Ребенок примеривает свою новую способность к анализу реальных жизненных ситуаций: начинает критиковать и анализировать реальную жизнь, прежде всего, жизнь семьи, близких, родителей, учителей. Ребенок учится быть аналитиком, а реально ломаются, деформируются живые связи с миром, в частности, с миром близких, с семьей.

Таким образом, первая причина трудностей в том, что ребенок, используя новые возможности, еще не может предвидеть результаты своих действий. Но в этих проявлениях ребенка нет злого умысла. Понятно, что пресечение действий ребенка не только безрезультатно, но и вредно.

Что может сделать взрослый? Действия взрослого, как правило, проходят два этапа - этап усиления и этап поиска: сначала воспитатель пытается усилить старые формы взаимодействия, ужесточить их, а потом, при неуспехе первых, ищет новые.

Первая реакция взрослого, как в любой ситуации непонимания, - сказать громче, сделать указание жестче, наказать при невыполнении требуемого. Это попытка восстановить равновесие привычным способом. Именно реакция взрослого становится условием трудновоспитуемости. В этом и проявляется неспособность взрослых к пластичности, ригидность системы воспитания. На следующем этапе развития ситуации взрослый начинает искать новые способы взаимодействия с ребенком. Если удается выстроить «понимающие» отношения, то проблемы «трудновоспитуемости» надолго или совсем уходят.

Таким образом, причинами возникновения трудностей являются изменение действий ребенка в связи с необходимостью опробования новых способностей в новых ситуациях действия; ригидность (непластичность) действий взрослого (и других участников взаимодействия).

Цели участников взаимодействия

Прежде чем анализировать цели участников ситуации, следует сделать важное замечание. Когда мы говорим «цель», подразумевается сознательная цель, цель осознаваемая и принимаемая субъектом. Это далеко не всегда так. Цель это объективное (и лишь в редких случаях субъективное) понятие. Цель определяет направление, интенцию действия. При анализе трудновоспитуемости следует признать, что цели действий участников взаимодействия практически всегда неосознанны.

Цели ребенка определяются особенностями социальной ситуации развития, в которую он попадает в критический период. Действия направляются желанием поступать как взрослый (или более старший). В цели ребенка ни объективно, ни тем более субъективно не входит разрушение отношений с родителями. Целью является осуществление иного поведения, отличного от привычного, выступающего как символ взрослости. Такое

поведение привлекательно для ребенка, поскольку позволяет непосредственно почувствовать себя взрослым.

Например, ребенок критикует родителей. Цель такой критики не в том, чтобы разрушить семейные отношения, т.е. ситуацию совместности, ситуацию взаимодействия, а в том, чтобы почувствовать себя взрослым. В примере с младшим подростком, который критикует взрослого, видно, что, желая стать взрослым, ребенок анализирует действия близких (полагая такие действия «взрослыми») и одновременно учится анализировать. Анализ - это расчленение (мысленное или реальное) объекта на элементы. Замечательно, если анализируется задача или иной научный объект. В приведенном примере анализируется - расчленяется - живое: семья, привязанность к родителям и т.п. Это, безусловно, болезненное для всех участников взаимодействия явление.

Таким образом, в поведении ребенка выделяются две цели: объективная - построение новой формы поведения, необходимой для развития; субъективная - превращение во взрослого. Обе цели существуют в единстве и неразрывности. Эти цели осознаются человеком, переживающим кризис развития, весьма редко, лишь на высоких ступенях возрастного развития (частичное осознание возникает только в юношеском возрасте). Для осознания необходим высокий уровень развития личностной рефлексии, т.е. способности видеть основания собственных действий. Ребенок же, как правило, действует непосредственно.

Цели взрослого также можно условно разделить на две. Одна из них состоит в создании условий для превращения действий ребенка в пробу, поскольку такое превращение является условием развития. Другая цель взрослого заключается в сохранении привычных, устойчивых форм взаимодействия с ребенком. Если учесть, что отношения с ребенком являются частью более широкого круга отношений - семьи в целом, с другими детьми, между супругами, то становится ясно, что сохранение сложившихся форм взаимоотношений в семье - важная задача взрослых.

Цели взрослых внутренне конфликтны. Они противоречат друг другу. Чем настойчивее взрослый удерживает прежние формы отношений, тем меньше он помогает ребенку осуществить свою задачу развития в критический период. И наоборот, чем легче идет на новые формы сотрудничества, тем меньше возможностей сохранить привычные отношения в семье, поскольку затрагивается не только связь ребенок-взрослый, но и многие другие стороны семейного уклада.

Эти цели также являются, как правило, неосознаваемыми. В большинстве случаев взрослый может вербализовать побудительные причины своего поведения словами: «Я ему добра хочу».

Содержание действий участников ситуации

Под содержанием в данном контексте понимается а) непосредственные действия ребенка и взрослого, б) внутреннее содержание действий.

Ребенок действует так, чтобы его поведение воспринималось окружающими и выступало для него самого как «взрослое». Начиная с кризиса семи лет, такое поведение может сопровождаться прямыми словесно закрепленными утверждениями: «Я уже не маленький». Образцом поведения, как правило, является поведение какого-то конкретного человека. Важно, что такое поведение воссоздается целостными блоками, а не отдельными элементами.

Взрослый пытается пресечь такое поведение, если оно разрушает привычную ситуацию, а при неудаче - найти новые формы воспитывающих воздействий.

Внутренним содержанием поведения ребенка является построение пробы. Проба направлена, прежде всего, на обнаружение себя, на возникновение ощущения себя в новом качестве. Здесь можно провести прямую аналогию с примериванием нового платья. Новая одежда понравилась на другом, ребенок ее надевает и смотрит, каким он стал - красив ли, идет ли ему.

Но важно не поведение как таковое, не внешняя его картинка. Важно то новое переживание, новое ощущение себя, которое возникает в новой роли. Продолжая аналогию с одеждой, можно сказать, что важна не одежда сама по себе, а то, что человек испытывает, надевая ее. И здесь необходимо рассмотреть содержание взаимодействия ребенка и взрослого не изолированно, а в целостности. Пробуя новые формы поведения, ребенок ожидает «увидеть» себя в новом качестве взрослого. (Как, примеряя одежду, человек стремится увидеть себя в зеркале.) Что становится таким зеркалом? Здесь выделяются два уровня ответов: внешние реакции взрослых и внутренняя реакция более широкого плана. (Поясним на примере: можно в новой одежде посмотреть на себя в зеркало - это непосредственный ответ, внешняя реакция; а можно почувствовать, удобна ли одежда, подходит ли она для реальной жизни, и главное, как сам человек себя в ней чувствует - это уже внутренняя реакция.)

Ребенок, строя новое поведение, ожидает простой непосредственной реакции. И получает ее от взрослого. Это может быть (по содержанию) требование вернуться к прежним формам поведения. Может быть, напротив, радость по поводу возросшей взрослости ребенка. Но необходимо, чтобы реакция взрослого соответствовала главной цели - обеспечению развития ребенка.

Это наиболее сложный момент, собственно, и есть стержень ситуации кризиса. Этот момент встречи детского и взрослого действий не может быть технологизирован: нельзя исходно сформулировать, какие внешние ответы и действия взрослого обеспечат позитивное развертывание кризиса.

Поэтому рассмотрим вначале типичную ситуацию, характерную для кризиса. Наиболее частым предметом споров и даже ссор родителей и детей подросткового возраста является свободное время ребенка. Как правило, к моменту начала критического возраста в семье есть некоторые установки относительно того, когда ребенок возвращается домой вечером и где он может гулять (или как далеко удаляться от дома). Младший подросток с началом кризиса

стремится максимальное время находиться вне контроля взрослого. Он требует, иногда даже в резкой форме, позволить ему возвращаться домой позже. Такое требование со стороны ребенка может быть своеобразной меткой начала конфликтной фазы кризиса.

Рассмотрим внутреннее содержание таких действий. Ребенок стремится к большей самостоятельности. Для него в этот момент взрослость состоит в неподконтрольности. Однако взрослость по своему внутреннему содержанию есть единство свободы и ответственности. Ребенок же внешне может зафиксировать лишь свободу взрослого действия (именно так внешне выглядит самостоятельность), ответственность же не проявляется наглядно, во внешних признаках. Ответственность, скорее, проявляется в недействии, в том, чтобы удержаться от непосредственного действия, поэтому она не видна ребенку.

Если у ребенка появляется возможность действовать самостоятельно, на свой страх и риск, он рано или поздно столкнется и с необходимостью отвечать за собственные действия, т.е. с ответственностью. Только в этом случае ему откроется полное содержание свободного взрослого действия. Только реальное переживание ответственности и свободы как неразрывных составляющих взрослого действия могут продвинуть ребенка на пути подлинного взросления. Но для этого необходимо совершить действие.

Но совершение действия в реальной практике может привести к необратимым последствиям. В конкретных случаях такие последствия могут быть нежелательны и даже опасны, поэтому понятно желание родителей пресечь попытки ребенка к действию. Однако требования ребенка могут стать невыносимыми и привести к уступкам. Еще одна причина уступок со стороны родителей - страх потерять контакт с ребенком. Типичная аргументация в таких случаях: «Пусть уж лучше я знаю, что он делает, чем он вообще перестанет со мной разговаривать».

Внимательное наблюдение сценариев развития семейных отношений показывает, что возможны две полярные стратегии поведения родителей. Первая стратегия - безусловный запрет, вторая - полное попустительство.

Наблюдения показывают, что обе стратегии поведения взрослого вызывают конфликты. Понятно, почему протест со стороны ребенка вызывает запрет. Его действия наталкиваются на прямое противодействие, и, если позиции взрослого в семье достаточно сильны, действия ребенка (его требования, просьбы, прямое неповиновение) просто не находят пространства для реализации. Единственное, что остается ребенку в этом случае - перевести требования о большей свободе в план непосредственного конфликта со взрослым. Это внешняя форма действий ребенка и взрослого.

При прямом запрете ребенок лишается возможности осуществить реальные действия, его представления о взрослости остаются на уровне мифологической абсолютизации внешних признаков свободы, его развитие блокируется. При такой реакции взрослых ребенок не приобретает опыта построения собственного действия, не открывает сложных отношений между желаемым и необходимым. Для него единственным ограничителем его взрослости остаются родители. Тот факт, что, возможно, и сам он еще не готов быть самостоятельным, просто никогда не открывается ему.

Но и полное попустительство вызывает отрицательную реакцию ребенка. Такое поведение взрослых может привести к необратимым результатам неподконтрольного действия ребенка, поскольку ребенку предоставляется свобода в тот момент, когда сам он последствий этой свободы еще не может предусмотреть. Но это объективный недостаток попустительства, о котором ребенок не догадывается. Почему же он и субъективно остается неудовлетворен такой реакцией. Дело в том, что неосознанной целью ребенка является не само по себе взрослое действие, а особое «примеривание» взрослого действия. В примере с одеждой было показано, что в таких случаях взрослому необходимо «зеркало» - своеобразный ответ со стороны ситуации на действия ребенка. Он хочет увидеть себя взрослым более, чем просто стать взрослым. Особое, часто демонстративно вызывающее поведение ребенка - своеобразное послание, запрос к взрослому с призывом обратить внимание, заметить и ответить.

Такой ответ, реакция ему необходимы, иначе его действия остаются бессмысленными, не достигают цели. Реакция со стороны близких - один из вариантов такого ответа. Даже отрицательная реакция, возражение, спор - лучше, чем простое игнорирование. А попустительство означает, что действия ребенка просто игнорируются. Все его попытки обнаружить, проявить свой изменившийся облик остаются без ответа, изменения словно бы и не было.

Таким образом, обе полярные стратегии реакции на требования большей свободы со стороны ребенка - запрет и попустительство - оказываются неадекватными задачам развития ребенка в критический период его жизни.

Эти стратегии, и это очень важно, неправильны не потому, что ведут к ссорам при запрете или опасным последствиям при попустительстве, а потому, что не выполняют основного своего назначения - превратить действия ребенка в пробу, дать ему почувствовать все стороны и последствия нового поведения.

Развивающим ребенка ответом взрослого становится такой, который превращает действие из результирующего в пробующее.

В кризисе на первый план выступает момент ощущения действия, выяснения его значения для действующего, что и обеспечивает субъективацию. Механизмом субъективации становится проба. Пробуя себя в качестве действующего, ребенок должен остановить непосредственное действие (или отторгнуть его результирующую часть), иногда даже пробовать не действовать, чтобы почувствовать себя, свое действие. Здесь мы сталкиваемся со своеобразным экспериментированием с собственными действиями. Результат действия интересует ребенка в этой ситуации лишь как условие самоощущения, эксперимента с самим собой.

Проба должна быть обратимой, т.е. действия ребенка должны давать ему ощущение действия, но условия действия - оставаться неизменными.

Таким образом, реакция взрослого адекватна задаче развития ребенка, если превращает его действие из

результативного в пробуемое. Как это превращение обеспечить? Ощущение возникает при изменении условий: при постоянной температуре ее не чувствуют, чувствительность возникает при изменении температуры. Действие может ощущаться, если оно внезапно наталкивается на преграду, если что-то во внешних обстоятельствах меняется. Анализ ситуации действия приводит к выводу о том, что действие становится ощущаемым (пробуемым) при условии, что действующий пересекает некоторую границу. Тогда действия перестают быть стереотипными, привычными, начинают ощущаться самим действующим.

Следовательно, по своему содержанию ответ взрослого на специфические для критического возраста действия ребенка состоит в построении границы как условия ощущения действия. Конкретных сюжетов построения границы может быть бесконечное множество, они зависят от индивидуально-биографической ситуации в семье. Но суть состоит в том, что новые действия или требования ребенка включаются в другой контекст. Например, ребенок требует разрешения вернуться позже, чем принято в семье, а взрослый предлагает ему самостоятельно распланировать день таким образом, чтобы освободить время для прогулок. Таким образом разговор о самостоятельности приобретает иной контекст - из плоскости разрешение-запрет переводится в плоскость самостоятельность-ответственность.

Одной из форм пробы является вербальное удерживание ситуации действия - «проговаривание» ситуации без реального действия. Подростки весьма часто бывают вязкими в обсуждении своих требований, желаний, настроений. Такое вербальное застревание дает возможность воссоздать действие в условном речевом плане, не действуя в реальности. При всей возможной утомительности такого поведения для окружающих вербализация ситуации весьма полезна, ее ни в коем случае не следует пресекать. Вербальное удерживание ситуации возможного действия является одной из форм адекватной реакции взрослого на изменившееся поведение ребенка. В вербальном плане можно поэкспериментировать с отношением «действие - его последствия», проследить возможные сценарии возможного действия.

Цели и способы коррекции

Коррекция состоит не в преодолении симптомов кризиса, а в амплификации (усилении) его положительного эффекта, использования периода кризиса для решения задачи развития.

Иными словами, родителям надо научиться видеть в требованиях ребенка более широкий пласт содержания его запросов, их неоднозначность, многоплановость.

Ребенок на каждом возрастном переходе пытается действовать иначе, чем принято, чем раньше. Его действия пронизаны идеей свободы от внешнего управления. Но подлинное свободное (произвольное) действие всегда совершается относительно многих контекстов, смыслов, значений. Например, голодный человек садится за стол только вместе со всеми, поскольку в семье есть такое правило. Это правило ограничивает свободу всех членов семьи, но в силу определенного уклада стало семейной традицией. Бунт против такого правила возможен, только если не учитываются семейные обычаи. Как правило, в критический период ребенок пытается нарушить не им самим установленные правила. Обнаружение для него, как в приведенном примере, более широкого контекста, касающегося семейной традиции, позволяет продемонстрировать многоуровневую зависимость каждого (внешне свободного) действия.

В сущности, для взрослого критический период развития ребенка оказывается кризисом собственной системы воспитания. Термин «кризис» употреблен неслучайно: изменение поведения ребенка приводит к обнаружению неэффективности старой стратегии воспитания, субъективному переживанию этой ситуации, пробам построения новых поведенческих стратегий и тактик и переходу к новым формам взаимодействия с ребенком. Эта последовательность в целом повторяет структуру возрастного кризиса с одним существенным отличием: если ребенок переживает «активный» кризис, то кризис воспитания взрослого - реактивный. Ребенок «сам» разрушает привычные формы совместности со взрослым, взрослый же «реагирует» на разрушение, вначале делая попытки их сохранить.

Течение критического периода может быть успешным, если в результате происходит разрешение кризиса, т.е. взрослый выходит из него обогащенным новыми, более продуктивными способами взаимодействия с ребенком, понимающим причины возникших трудностей.

Сказанное означает, что возрастное развитие ребенка провоцирует развитие родительской (воспитательной) позиции взрослых. Если взрослый «отказывается» от возможности развития, намеренно или по неведению старается сохранить старые формы взаимодействия с ребенком, это приводит к неблагоприятному в отношениях с ребенком, к собственным эмоциональным проблемам, блокирует развитие ребенка.

Таким образом, действия взрослого так же, как и действия ребенка, меняются в критический период. Именно коррекция поведения взрослого является, как правило, условием, обеспечивающим нормальное течение возрастного кризиса у ребенка.

Направления и типы коррекционной работы

Для грамотного ведения психологического кризиса у ребенка взрослый должен обладать необходимыми знаниями относительно природы происходящих с ребенком изменений и быть готовым не только действовать, но и анализировать собственные действия. Выбор типа коррекционной работы зависит от трех основных характеристик возрастного кризиса: возраста ребенка; места протекания кризиса (семья, школа); позиции взрослого (родитель, воспитатель, учитель).

Эти характеристики внутренне зависимы: кризисы новорожденное™, одного года, трех лет, как правило, протекают в семье, соответственно, взрослый, к которому обращен кризис, - родитель. Кризис семи лет, предподростковый и подростковый проходят и в школе и дома, ребенок «адресуется» и к родителям, и учителям. Воспитатели детского сада в наименьшей степени встречаются с трудновоспитуемостью детей вследствие критического синдрома, но им часто приходится согласовывать свои действия с родителями, поскольку ребенок много времени проводит вне дома.

Поэтому тип коррекционной работы выбирается в целом в зависимости от возраста ребенка, но место и позиция взрослого определяют особенности коррекции.

Кризис новорожденное. Проходит в домашних условиях. Психологическая составляющая вплетена в существенные физиологические изменения, происходящие с ребенком. Разрешение кризиса знаменуется возникновением улыбки как первой социальной реакции. К этому приводит активное общение с ребенком с самых первых дней его жизни. Несмотря на то, что ребенок кажется совершенно безразличным к стараниям взрослых привлечь его внимание, следует при любой возможности эмоционально общаться с ним, разговаривать, улыбаться. Эти усилия вознаграждаются улыбкой ребенка и, несколько позже, появлением комплекса оживления - двигательных реакций, вокализаций, эмоциональных проявлений в ответ на лицо взрослого.

Кризис одного года. Рост двигательных возможностей приводит к расширению пространства, возникает мотивирующее представление (образ привлекательного предмета или ситуации, находящегося вне поля непосредственного восприятия). Появляется стремление к недоступным предметам. Условием разрешения кризиса является весьма жесткое разделение взрослым пространства на разрешенное и запрещаемое. При ярких аффективных вспышках необходимо отвлечение, переход к другим привлекательным предметам, организация первых элементарных занятий с ребенком. Если отвлечь ребенка не удалось, запрет все равно не стоит отменять, иначе могут закрепиться разнообразные поведенческие формы (плач, крик, агрессия и т.д.), провоцирующие родителей предоставить требуемое.

Кризис трех лет. Развитие речи, опережающее развитие представления о себе, приводит к экспериментированию с собственной самостоятельностью, появляется «Я сам!», личное действие, гордость за достижение. Негативизм в поведении связан с внешне немотивированными требованиями самостоятельности. Часто проявляется в отказе от действия, даже начатого по собственному желанию. Поведение характеризуется действием по собственному произволу (в противоположность произвольному действию). Родители (а в редких случаях аналогичного поведения в детском саду - воспитатели) четко выделяют ситуации, в которых необходимо твердо и спокойно настоять на запрете, не реагировать на провоцирующее поведение ребенка. Ребенок нуждается в эмоциональном принятии, ласке. Очень полезны для него совместные игры: предложите ему простейшие сюжеты, покажите, как действовать с игрушками. Можно предоставить малышу возможность играть самостоятельно (пусть поначалу 1-2 минуты).

В целом кризис трех лет объективно завершается с возникновением у ребенка полноценной игры. Для этого необходим перевод личного действия в игровой план. В течении кризиса выделяются две линии: линия становления личного действия и линия возникновения игры. Первая линия оформляется в столкновении намерения ребенка и запрета, вторая возникает в совместных со взрослым игровых действиях. Соответственно строится и поведение взрослого. Как правило, протестное поведение адресовано близкому взрослому (родителю), а с начала игры могут возникать и с родителями, и в детском саду.

Кризис семи лет. Поведение характеризуется различными формами негативизма, возникновением самостоятельных занятий и расширением сферы интересов. Трудности в поведении (негативизм) касаются домашней ситуации. Кризис семи лет первый из критических возрастов, когда возможны вербальные формы помощи ребенку в проживании трудного периода. При негативизме следует спокойно и твердо настаивать на семейных требованиях, объясняя ребенку, почему в семье возникли такие правила и уклад.

Если ребенок стремится к самостоятельным занятиям, ему нужно помочь, предоставить возможности для новых форм деятельности. Можно предлагать ребенку новые формы занятий и предоставить возможность взять на себя какие-то новые обязанности. Если же ребенок через короткое время «забудет» о том, что взялся за самостоятельное выполнение какого-то поручения, напомните ему об этом, мягко подчеркните сложность взрослой позиции, но и выразите надежду на то, что ребенок может с этим справиться.

Расширение сферы интересов ребенка, происходящее в этом возрасте, нуждается в поощрении. Поддерживайте интерес ребенка к широкому миру людей и вещей, давайте ему пищу для развития: водите ребенка в музеи, на экскурсии, не жалейте времени на разговоры об увиденном.

Как и в предшествующие кризисы развития, старайтесь дифференцировать свое поведение в зависимости от требований ребенка. Не отказывайте ему в помощи, эмоционально поддерживайте, но останавливайте негативные проявления, разрушающие семейный уклад. Такая дифференциация помогает ребенку построить собственное поведение, найти свое место в изменяющихся условиях жизни.

Подростковый возраст. На протяжении подросткового возраста в силу особых социальных условий его проживания может быть несколько периодов, по содержанию приближающихся к возрастному кризису. В целом их протекание разнится у разных детей, на симптоматику критического периода влияют многие обстоятельства: отношения с родителями, социальный статус в коллективе сверстников, академическая успешность, развитость познавательной сферы, сформированность творческих интересов и даже физиологические особенности (время начала пубертата).

Подростковый возраст (даже его стабильная фаза) характеризуется особым интересом взрослеющего человека к себе, к своему внутреннему облику, происходит интенсивное самопознание. Современный социум не предоставляет ребенку адекватных, социально приемлемых «мест» взросления, что приводит,

как правило, к затяжному характеру возрастного кризиса. Симптомы, близкие подростковым, можно обнаружить и у студентов, спустя один-два семестра после поступления в вуз.

На рубеже младшего школьного и среднего школьного возрастов появляются симптомы предподросткового кризиса. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение на виду у окружающих, особенно на виду у сверстников, теряет непосредственность: появляется нарочитая независимость, псевдовзрослость и т.п. В общении с родителями может еще некоторое время сохраняться детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят нарушения. Ребенок настаивает на новых правах, с разной степенью требовательности адресуясь к разным членам семьи.

Реакция родителей, как и при всяком кризисе, должна сводиться к дифференциации ситуаций взаимодействия с ребенком: при негативизме - твердый отпор и, если позволяют обстоятельства, обсуждение требования, включение его в более широкий контекст - личных, семейных, иногда даже национальных или религиозных ценностей. Осмысленно с подростками вести разговор и о правах родителей, о паритете прав и обязанностей членов семьи и т.д.

Нельзя отказывать подростку в помощи и поддержке, если он в этом нуждается или сам просит об этом. Новые формы поведения требуют от ребенка огромного эмоционального напряжения, поэтому он нуждается в защите и помощи. Негативное, протестное поведение ни в коем случае не должно быть поводом для отказа в помощи. Взрослый должен приложить все усилия для того, чтобы подросток смог дифференцировать собственное отношение к разным жизненным ситуациям, обнаружить их разный смысл и различную эмоциональную окраску.

Многие разновидности подросткового девиантного поведения возникают из-за отсутствия адекватных возрасту форм досуга. Стремление к общению со сверстниками приносит пользу при условии, если это общение имеет какое-либо социально приемлемое содержание. Поэтому в период кризиса положительные результаты могут дать разнообразные формы внешкольных занятий. Ребенок может посещать студии, кружки, секции. Частая смена видов внешкольной деятельности не только не вредна, но и может принести пользу. Ребенок при этом меняет коллективы сверстников, в зависимости от собственной успешности в разных видах деятельности может занимать различные социальные места в этих коллективах, следовательно, у него появляется новый опыт, новые знания о себе. Чем больше у взрослеющего человека сфер (мест) общения и продуктивной деятельности, тем благополучнее прогноз разрешения подростковых возрастных кризисов.

Как правило, трудные ситуации возникают у детей подросткового возраста не только с родителями, но и с учителями, протестное поведение обнаруживает себя не только дома, но и в школе. К сожалению, практика показывает, что кризисное поведение становится для учителей таким же испытанием, как и для родителей. Профессиональная подготовка оказывается недостаточна или малоэффективна в ситуациях общения с подростком.

Ребенок склонен «переходить на личности»: указывать взрослому на мелкие промахи, недочеты в работе, частая тема - необъективность или несправедливость. Эти особенности не случайны, а также весьма характерны для периода особой чувствительности ребенка к тому, как его воспринимают окружающие. При всей критичности в адрес учителей дети необыкновенно тревожны и озабочены отношением к ним окружающих, и учителей - не в последней степени. Нарочитость поведения свидетельствует о стремлении привлечь к себе внимание, узнать, что о нем думают, и в целом - составить представление о себе через взгляд окружающих.

Принципы ведения диалога с подростком учителя и родителей сходны. Абсолютно неэффективны диалоги в тематике, предлагаемой ребенком. Лучше, если это возможно, перевести спор в иной контекст - более общий, менее однозначный. Как и при негативизме в адрес родителей, осмысленно обсудить взаимные права и обязанности, содержание требований и т.д. В отдельных случаях показана жесткая формализация отношений: четкая регламентация требований и соответствующих оценок.

Подростковый возраст - время становления ответственного действия. Поэтому подростковая школа должна быть организована особым образом, чтобы ответственное действие имело место в школьной жизни. Это обеспечивается особой - проектной - формой деятельности подростков. Такие разработки существуют уже в практике образования. Их суть сводится к созданию условий для свободного авторского действия на учебном, но привлекательном для подростка материале. При возможности строить собственное авторское действие, т.е. осуществлять замысел и реализацию проектов, возникают наиболее адекватные условия для превращения исполнительского (результативного) действия в пробующее. Такое превращение обеспечивает полноценное и адекватное задачам возраста развитие в подростковом возрасте. При таких условиях проба переводится из сферы социальной коммуникации в сферу продуктивной деятельности, общение со взрослым становится партнерским, позиции взрослого и ребенка меняются. Это наиболее прогрессивное направление коррекции трудновоспитуемое™ подростков, но неприменимое в индивидуальной коррекции.

Кризисы взрослости имеют отличия от детских возрастных кризисов, главное из них состоит в том, что они преимущественно происходят во внутреннем плане личности. Человек, переживающий кризис, строит пробующие действия по самоосознанию относительно своих собственных позиций и установок, поэтому в поведенческом плане кризис проявляется весьма разнообразно, в частности, заметных изменений в поведении может и не быть. Хотя близкие люди могут обнаружить повышенную тревожность, критичность относительно собственных внешних и внутренних достижений, неустойчивость поведения, симптомы разочарованности и т.д. В этих случаях показаны различные формы психотерапевтической помощи.

Практическая психология возрастных кризисов является сегодня мало разработанным разделом. Причина такого явления состоит в том, что исходно практическая психология строилась на иных, чем психология возрастных кризисов, методологических основаниях. Как правило, случаи трудно протекающих возрастных кризисов рассматриваются просто как индивидуально-биографические осложнения без учета возрастной

специфики. Это затрудняет процесс терапии, и подчас она не достигает своей цели.

Коррекция трудновоспитуемого™ ребенка в кризисе проводится, если условия протекания кризиса не обеспечивают решение задач развития. Весьма часто коррекции требуют родительские (учительские) ответы на вызывающее поведение детей. Стратегия коррекции заключается в трансформации детского действия в пробующее, а для этого действие переводится в иной контекст. Начиная с возрастного кризиса семи лет, возможна вербализация - обсуждение с ребенком возникающих проблем.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Назовите причины возникновения синдрома трудновоспитуемого™
2. Перечислите цели участников взаимодействия при возрастном кризисе. Какие из этих целей и насколько являются осознаваемыми?
3. Проанализируйте содержание действий участников взаимодействия.
4. Охарактеризуйте особенности поведения взрослых при кризисах детского возраста.
5. Чем определяются направления коррекционной работы в критический период?

Рекомендуемая литература

1. *Акимова М.К, Козлова В. Т.* Психологическая коррекция умственного развития школьников. - М., 2000.
2. *Дольто Ф.* На стороне подростка. - СПб, 1997.
3. *Дубровина И В.* Школьная психологическая служба. - М., 1991.
4. *Елагина М Г.* Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989. - № 1. - С. 37-42.
5. *Мухина В. С.* Возрастная психология (от рождения до старости). - М., 1995.
6. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1998.
7. *Смирнова Е О.* Психология ребенка. - М., 1997.
8. *Штерн В.* «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия. - М., 1996. - С. 21 - 22.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Во введении к данной книге было сказано, что возрастной кризис - термин неопределенный. Теперь стало возможно дать определение возрастного кризиса.

Возрастной кризис состоит в преобразовании социальной ситуации развития, при котором старая социальная ситуация развития разрушается, а на ее месте, вместо нее, строится новая; психологическое содержание возрастного кризиса состоит в том, что происходит субъективация новообразования предшествующего стабильного периода, т. е. превращение новообразования стабильного периода в субъектную способность индивида. Возрастной кризис проходит ряд фаз и этапов: предкритическая фаза - открытие идеальной формы следующего возраста; собственно критическая фаза - мифологизация новой идеальной формы, конфликт между желаемым и возможным, рефлексия внутренних ограничителей искомой взрослости; посткритическая фаза - дифференциация отношения к себе, формирование мотивации дальнейшего возрастного развития. Возрастной кризис может сопровождаться особым синдромом - трудновоспитуемостью.

Таким образом, понятие «возрастной кризис» возникает как следствие развития основных положений культурно-исторической теории. Это не означает, что в других исследовательских парадигмах это понятие не может возникнуть. Может. Но тогда следует провести такую же подробную работу «выведения» этого понятия как следствия исходных исследовательских позиций. Например, при двухфакторной (средовой и биологической) модели обусловленности развития кризис есть момент в жизненном цикле организма, когда средовой фактор способен вызвать эффект, т. е. момент своеобразной синхронизации средовых и биологических влияний.

Сложность определения понятия «возрастной кризис» связана с особенностями психологического знания, которое никогда не может быть простым описанием реально существующих явлений. Чем более тонкие, собственно человеческие аспекты мы изучаем, тем важнее обнаружить одновременно и исследовательскую позицию, и само исследуемое явление.

Поэтому данное учебное пособие, во всяком случае, по своему замыслу есть не только совокупность сведений о возрастных кризисах, но пример именно такого взгляда на психологическую науку.