

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное агентство по образованию РФ

Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса

Е.Б. АГАФОНОВА

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Хрестоматия

Владивосток
Издательство ВГУЭС
2008

ББК 88
А 23

Рецензенты: Вязникова Л.Ф., доктор психологических наук, профессор, Дальневосточный государственный гуманитарный университет;
Коробкин А.Л., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ВГУЭС

Агафонова Е.Б.

А 23 ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: хрестоматия. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 188 с.

Хрестоматия разработана в соответствии с действующим государственным образовательным стандартом. Включает в себя выдержки из классических работ отечественных и зарубежных ученых по психологии развития и возрастной психологии, а также разработки современных исследователей и психологов-практиков, специализирующихся в данной области. Учебное пособие.

Для студентов всех форм обучения по специальности «Психология», изучающих дисциплину «Психология развития и возрастная психология». Кроме того, представленные тексты могут быть использованы в рамках учебных курсов «Психология личности», «Педагогическая психология», «Психологическое консультирование». Для специалистов хрестоматия может также представлять интерес как рабочая подборка сокращенных специализированных текстов.

ББК 88

© Издательство Владивостокский
государственный университет
экономики и сервиса, 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Долгое время отечественная психология развития и возрастная психология не включала в свой методологический аппарат разработки, связанные с субъективным восприятием времени жизни, лишаясь, тем самым, связующего звена, способного объединить различные составляющие психологической реальности. Ритм психических и социальных процессов, цикличность развития и смена времен года, исторические эпохи и стадии онтогенеза – время объединяет все структуры нашей действительности. Личностное время понимается как психотемпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления взрослым человеком его способа жизни. В известном смысле индивидуальное время протекает в направлении, противоположном онтогенезу, то есть от будущего через настоящее к прошлому. Таким образом, будущее способно оказывать определенное влияние на настоящее.

Значимым является также понятие жизненной перспективы, понимаемой как целостная картина будущего, программируемых и ожидаемых событий, связанных с социальными ценностями и индивидуальным смыслом жизни (Е.И. Головаха); образ желаемой и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определенных целей (К.К. Платонов); а также как темп жизненного движения, оптимальность развития, возрастание активности личности (К.А. Абульханова-Славская). Рассмотрение развития человека в перспективе жизненного пути дает возможность собрать и осмыслить как единое целое научные данные, накопленные как российскими, так и зарубежными исследователями.

Так же, как осознание субъектом индивидуальной временной трансспективы (В.И. Ковалев) позволяет интегрировать прошлое и ассимилировать будущее, единый контекст человеческой жизни становится той матрицей, в которую могут быть органично включены различные подходы, относящиеся к психологии, педагогике, акмеологии, социологии, медицине и другим областям знания о человеке. Исходя из этого, с точки зрения психологического подхода удастся если не синтезировать, то, хотя бы, обозначить смысловые связи между различными теориями развития личности.

Жизненный путь может рассматриваться как специфический, развернутый во времени процесс, в котором сталкиваются две основные детерминанты: внешняя и внутренняя, исходящая от самого субъекта. При этом жизнь сохраняет свое единство как в контексте дихотомии внутреннего и внешнего, так и во взаимосвязи отличающихся друг от друга модусов прошлого, настоящего и будущего. Точно так же на каждом возрастном этапе происходит согласование внутренних характеристик субъекта, способов его поведения и внешних требований, предъявляемых средой.

Поэтому достаточно адекватным, с точки зрения психологии развития, представляется как исследование глубинных переживаний личности в ходе ее становления (аналитическая психология Юнга), так и изучение конкретных образцов и закономерностей поведения человека в тех или иных условиях (научающе-бихевиоральное направление). Кроме того, каждый рассматриваемый психологией развития возрастной этап, на основе какой бы классификации он не выделялся, несет в себе одновременно отпечаток предшествующего и зародыш будущего этапа, находящегося в области потенциальных возможностей. Отсюда – гармоничное соединение теоретических концепций, ориентированных, преимущественно, на прошлый опыт субъекта (психодинамическая теория Фрейда), на актуальную ситуацию

(бихевиористы), а также на перспективное развития личности (А.Маслоу, К.Роджерс и др.).

Многие выдающиеся теоретики рассматривали личностное становление как ключевую задачу жизнедеятельности субъекта. Так, люди мыслились живущими в мире перспективных целей, жизненных амбиций и устремлений, генерируемых изнутри (Г. Олпорт), некой открытой развивающейся целостностью, устремленной в будущее (А. Маслоу). С этих позиций представляется важным не только (и не столько) некий потенциально возможный «результат» становления, сколько сам процесс («самоактуализация» (К. Роджерс, А. Маслоу), «индивидуация» (К.Г. Юнг)), а каждый этап развития личности является уникальным и самоценным. И если значимость ранних этапов жизни (детство, подростковый возраст) не ставилась под сомнение представители большинства как отечественных, так и зарубежных психологических школ, то более поздние этапы онтогенеза достаточно часто «выпадали» из поля зрения исследователей.

В связи с этим, кажется особенно важным раскрытие внутреннего потенциала и определение задач развития для каждого этапа жизненного пути, в том числе – для позднего возраста, когда, как принято было считать до недавнего времени, речь может идти только о биологически обусловленном тотальном угасании психологических функций. Сущностное противоречие такой точки зрения видится в том, что именно этот период открывает возможности для максимально полной личностной интеграции. Это время, когда субъект получил максимально возможное количество жизненного опыта («Построил дом, посадил дерево, вырастил детей и внуков») и теперь имеет возможность, путем присущего возрасту интроспективного анализа, обобщить и соединить в уникальный «сплав» опыт своего индивидуального, неповторимого жизненного пути.

Предлагаемая хрестоматия не может претендовать на сколько-нибудь полное отражение всех психологических теорий развития. Вместе с тем, логика подбора и представления материала, построенная на основании концепции жизненного пути, предлагает не только значительно отличающиеся друг от друга, но и, во многом, взаимодополняющие авторские позиции, касающиеся ключевых вопросов возрастной психологии, а именно: периодизации психического развития; определения его специфики и основных задач на разных этапах жизни; подходов к изучению возрастных кризисов и т.д. Проблематизирующий подход к подбору материала направлен на стимулирование исследовательского интереса и формирование теоретического мышления студентов.

Другой принцип разработки данной хрестоматии можно определить как преимущественно практическую направленность пособия. Значительная часть публикаций может быть полезна при подготовке психологов, ориентированных на практическую деятельность в рамках возрастно-психологического консультирования. Для специалистов хрестоматия может оказаться полезной как рабочая подборка сокращенных специализированных текстов, среди которых наличествуют как выдержки из фундаментальных классических трудов (Л.С. Выготский, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон), так и более узкие разработки отечественных и зарубежных авторов (Г. Фейфел, М. Геллер, Л.А. Регуш, Г.В. Бурменская и др.).

«Хрестоматийность» предполагает обращение, в том числе, к давно и хорошо известным источникам. Вместе с тем, в сборник включены тексты, переведенные либо изданные сравнительно недавно (Н. Мак-Вильямс, М. Миллер, М. Ермолаева, В.Г. Казанская). Ряд публикаций содержит описания прикладных исследований на

конкретных выборках (Л.М. Семенюк, Л.А. Регуш, О.Е. Байтингер, О.В. Краснова и др.). Первый раздел хрестоматии, касающийся теоретических оснований возрастной психологии и психологии развития, построен на базе фундаментальных работ таких ученых как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже. Второй раздел посвящен психологии детства. Здесь собраны тексты как зарубежных (А. Фрейд, М. Кляйн, А. Валлон, И. Ялом), так и отечественных (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) исследователей, посвященные стадиям и проблемам эмоционального и когнитивного развития в детском возрасте, специфике игровой деятельности и коммуникативной сферы детей. Рассматривается также формирование концепции смерти у детей (И. Ялом), что позволяет включить экзистенциальный подход к психологии развития начиная с изучения ранних возрастов.

В следующем разделе представлены работы, направленные на рассмотрение проблем подросткового и юношеского периодов (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, И.С. Кон, Э. Эриксон, А. Фрейд, Г. Олпорт). В том числе, в контексте концепции жизненного пути, исследуется влияние представлений о будущем на развитие личности подростков и юношей (Л.А. Регуш, О.Е. Байтингер) и предлагаются данные эмпирического исследования самоотношения и эмоциональной сферы современных российских подростков (Е.Н. Андреева, А.Г. Грецов). Четвертый раздел анализирует развитие зрелой личности (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Э. Эриксон), дает описание кризисов взрослой жизни (И.Г. Малкина-Пых, Г. Шихи) и позволяет составить представление о различных критериях зрелости (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Г. Юнг). И наконец, в заключительной части сборника рассматриваются проблемы и особенности различных периодов поздней взрослости (Л.И. Анцыферова, Л.Ф. Обухова, О.В. Краснова, М. Ермолаева, М. Геллер, Т.К. Биксон, Л.Э. Пепло, и др.). Отдельное внимание уделено проблеме смерти (Г. Фейфел) как финальной точки жизненного пути. Каждый раздел завершается перечнем вопросов и заданий, ориентированных на наиболее полное осмысление и закрепление содержания раздела.

Такой подбор и структурирование теоретического и эмпирического материала предоставляется адекватным для получения студентами достаточно развернутой базы знаний по курсу «Психология развития и возрастная психология», раскрывая проблему развития в контексте ее временной детерминации. Представленные тексты также могут быть использованы в рамках таких учебных курсов как «Психология личности», «Педагогическая психология», «Психологическое консультирование». Основной же целью предлагаемого пособия является формирование у студентов теоретически обоснованного и, вместе с тем, непредвзятого взгляда на вопросы развития и становления человеческой личности.

Раздел I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Данный раздел включает в себя тексты, касающийся теоретических оснований психологии развития и возрастной психологии, изучение которых предполагает ознакомление с базовыми принципами и категориальным аппаратом изучаемой дисциплины. Учитывая фундаментальность необходимых для этого знаний, раздел построен преимущественно на основании ставших классическими работ отечественных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), а также фундаментальных исследований зарубежных авторов (З. Фрейд, Э. Эриксон). Вместе с тем, здесь представлены выдержки из работ современных исследователей (К.А. Абульханова, Б.Д. Эльконин, Л.Ф. Обухова, Н. Мак-Вильямс), что позволяет отразить актуальные подходы к рассмотрению вопросов, связанных с развитием личности.

Особое внимание уделяется рассмотрению различных подходов к периодизации психического развития. Позиция отечественных психологов в данном вопросе представлена выдержками из трудов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Б.Г. Ананьева; точки зрения зарубежных авторов – классическими взглядами З. Фрейда, Э. Эриксона, Ж. Пиаже. Закономерности развития личности могут быть рассмотрены с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. В этом разделе когнитивные закономерности наиболее полно отражены текстом Ж. Пиаже, на эмоциональной составляющей делается акцент в работе Д. Боулби, поведенческие аспекты традиционно представлены перечисленными выше отечественными авторами.

Большое значение в контексте современного подхода к развитию личности имеет также концепция жизненного пути, представленная здесь К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной. Их работа «Время личности и время жизни» позволяет увидеть взаимосвязь между проблемами развития личности и личностным временем, а также отследить различные типы развития в контексте жизненного пути. Таким образом, в данном разделе предложены материалы, достаточно полно отражающие базовые идеи и принципы возрастной психологии и психологии развития с учетом их современного звучания. Вместе с тем, соответствующий раздел не заменяет чтения полнотекстовых источников, а также работ других авторов, не вошедших в хрестоматию в силу неисчерпаемости имеющихся источников.

Эльконин Б.Д. БЫТИЕ РАЗВИТИЯ¹

Все психологические теории развития, в том числе концепции Л.С. Выготского и его последователей, исходили из того, что развитие есть. При этом необходимо предполагалось, что в реальной жизни присутствуют и «работают» те специальные конструкции, через которые теоретики понимают и описывают развитие человека (например, понятие о социальной ситуации развития, ведущей деятельности, основных психологических новообразованиях). Вместе с тем предполагалось еще и то,

¹ Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). – М.: Тривола, 1994. – С. 9–11.

что существует какая-то «область», «пространство» феноменов человеческой жизни, которая называется человеческим (детским) развитием, и это особая, специальная «область», отличающаяся от других «областей» (например, функционирования). Но главное – в повороте, инверсии этих суждений: есть особая «область жизни», которая называется развитием. Такова исходная интуиция любой психологической теории развития и теории Л.С. Выготского в том числе <...>

Итак, развитие есть, существует, является неким особым бытием и все дело, основная задача в том, чтобы это бытие выделить и представить. И это именно задача, поскольку вся история психологии и в частности, история школы Выготского свидетельствует о том, что эта область жизни не видна непосредственно, не бросается в глаза. А, следовательно, нужны специальные средства, особые «очки», разрешающая способность и устройство которых позволяют увидеть, явить себе эту жизнь в ее чистоте, без каких-либо «примесей» и инородных элементов. Эти средства я и называю категориями онтологии развития, т.е. категориями, с помощью которых достигается понимание, объективация и описание бытия развития, его наличия.

Построение средств видения и вычленения акта развития как особой жизненной реальности является не только теоретически необходимым действием. В определенных исторических условиях это действие и практически необходимо. Таковой является ситуация исторического кризиса детства (Эльконин Б., 1992). В истории детства есть периоды, для которых характерна утрата форм участия детей и взрослых в жизни друг друга. При этом, конечно же, начинают «замутняться» основные содержательные характеристики возрастов – такие, как ведущая деятельность и социальная ситуация развития. Именно поэтому у наблюдателя теряется ощущение естественно и закономерно текущего процесса детского развития и становится неуместным своеобразное допущение объективного и закономерного процесса развития системы отношений детей и взрослых.

Психологическое содержание возрастов (по Д.Б. Эльконину – различные образцы смыслов и задач деятельности или ее операционно-технического состава) перестает быть точкой отсчета – подобием «идеально твердого тела», относительно которого исследователем строятся теоретические конструкции и экспериментальные ситуации, а также практические разработки (например, суждение о том, что в дошкольном возрасте эффективное обучение возможно только в форме игры, поскольку игра является ведущим типом деятельности в этом возрасте, становится далеко не очевидным).

В период исторического кризиса детства предметом осмысления и действия должны стать именно «точки отсчета» развития – его исторически складывающиеся содержания и формы. Опоры развития должны быть теоретически и практически воссозданы или пересозданы, ибо они перестали быть, налично и объективно существовать. Онтология развития и задает строение этих форм и опор. Она есть то знание, которое вызывается разрывом связи времен, кризисом детства и откликается на него; это есть знание, возникающее в кризисной ситуации и призванное связать две истории и два времени – время жизни человека и время жизни рода – и для этого найти позицию, способ и слова, посредством которых описываются «точки взаимоперехода» жизни рода и человека.

Обухова Л.Ф.

СПЕЦИФИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА¹

Что же такое развитие? Чем оно характеризуется? В чем принципиальное различие развития от всяких других изменений объекта? Как известно, объект может изменяться, но не развиваться. Рост, например, это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах «меньше-больше». Это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста – это процесс количественных изменений без изменений внутренней структуры и состава, входящих в него отдельных элементов, без существенных изменений в структуре отдельных процессов.

Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л.С. Выготский подчеркивал, что имеются явления роста и в психических процессах. Например, рост запаса слов без изменения функций речи. Но за этими процессами количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в самом организме. Например, созревают железы внутренней секреции. В подобных случаях, когда происходят существенные изменения в структуре и свойствах явления, мы имеем дело с развитием.

Развитие, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л.С. Выготский и другие психологи описали основные признаки развития. Наиболее важные среди них: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта. В качестве психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на положение под грудью и комплекса оживления; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового строения сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

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

¹ Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1998. – С. 26–28.

филогенеза. Психическое развитие рассматривалось Ст. Холлом как краткое повторение стадий психического развития животных и предков современного человека.

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

Выготский Л.С. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ¹

<...> Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового – только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса. Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целенаправленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930. С. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блон-

¹ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–256.

ский называет эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; фазами – времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития. В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности. <...>

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий, как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса. Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно – трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемого в период кризиса, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. <...> Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы застывают. <...>

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет – переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к

пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишней раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. <...>

Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста. <...>

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований. <...>

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

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

критической, критической и посткритической. Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17–18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов. <...>

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

Кризис новорожденности.

Младенческий возраст (2 мес. – 1 год).

Кризис одного года.

Раннее детство (1 год – 3 года).

Кризис 3 лет.

Дошкольный возраст (3 года – 7 лет).

Кризис 7 лет.

Школьный возраст (8 лет – 12 лет).

Кризис 13 лет.

Пубертатный возраст (14 лет – 18 лет).

Кризис 17 лет.

Эльконин Д.Б.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ¹

Проблема периодизации развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой детской психологии. Ее разработка имеет важное теоретическое значение, поскольку через определение психического развития и через выявление закономерностей переходов от одного периода к другому, в конечном счете, может быть решена проблема движущих сил психического развития. <...> На наш взгляд, подходы к проблемам периодизации, намеченные П.П. Блонским и Л.С. Выготским, должны быть сохранены и вместе с тем развиты в соответствии с современными знаниями о психическом развитии детей. <...> Важным достижением советской психологии конца тридцатых годов было введение в рассмотрение проблемы становления и развития психики и сознания понятия деятельности (исследования А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна). <...> При этом кардинально менялись как представления о движущих силах психического развития, так и принципы выделения его отдельных стадий. И впервые решение вопроса о движущих силах психического развития непосредственно смыкалось с вопросом о принципах выделения отдельных стадий в психическом развитии детей. <...> Из всего богатства исследований, проведенных психологами за последние 20–30 лет, мы выберем те, которые

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика 1989. – С. 60–77.

обогатили наши знания об основных типах деятельности детей. Рассмотрим кратко главные из них.

1. До самого последнего времени не было ясности относительно предметно-содержательной характеристики деятельности младенцев. В частности, не был ясен вопрос о том, какая деятельность является в этом возрасте ведущей. Одни исследователи (Л.И. Божович и др.) считали первичной потребностью ребенка во внешних раздражителях, а поэтому наиболее важным моментом - развитие у него ориентировочных действий. Другие (Ж. Пиаже и др.) основное внимание обращали на развитие сенсо-моторно-манипулятивной деятельности. Третьи (Г.Л. Розенгард-Пупко и др.) указывали на важнейшее значение общения младенца со взрослыми. В последние годы исследования М.И. Лисиной и ее сотрудников убедительно показали существование у младенцев особой деятельности общения, носящего непосредственно-эмоциональную форму. «Комплекс оживления», возникающий на третьем месяце жизни и ранее рассматривавшийся как простая реакция на взрослого (наиболее яркий и комплексный раздражитель), в действительности является сложным по составу действием, имеющим задачу общения со взрослыми и осуществляемым особыми средствами.

Важно отметить, что это действие возникает задолго до того, как ребенок начинает манипулировать с предметами, до формирования акта хватания. После формирования этого акта и манипулятивной деятельности, осуществляемой со взрослыми, действия общения не растворяются в совместной деятельности, не сливаются с практическим взаимодействием со взрослыми, а сохраняют свое особое содержание и средства. Эти и другие исследования показали, что дефицит эмоционального общения (как, вероятно, и его избыток) оказывает решающее влияние на психическое развитие в этот период. Таким образом, есть основания предполагать, что непосредственно-эмоциональное общение со взрослым представляет собой ведущую деятельность младенца, на фоне и внутри которой формируются ориентировочные и сенсо-моторно-манипулятивные действия.

2. В этих же исследованиях был установлен переход ребенка за границы раннего детства – к собственным предметным действиям, т. е. к овладению общественно выработанными способами действий с предметами. Конечно, овладение этими действиями невозможно без участия взрослых, которые показывают их детям, выполняют их совместно с детьми. Взрослый выступает хотя как и главный, но все же лишь как элемент ситуации предметного действия. Непосредственное эмоциональное общение с ним отходит здесь на второй план, а на первый выступает деловое практическое сотрудничество. Ребенок занят предметом и действием с ним. Эту связанность ребенка полем непосредственного действия неоднократно отмечал ряд исследователей. Здесь наблюдается своеобразный «предметный фетишизм»; ребенок как бы не замечает взрослого, который «закрывает» предметом и его свойствами. Многие исследования советских и зарубежных авторов показали, что в этот период происходит интенсивное овладение предметно-орудийными операциями. В этот период формируется так называемый «практический интеллект».

Детальные исследования генезиса интеллекта у детей, проведенные Ж. Пиаже и его сотрудниками, показывают также, что именно в этот период происходит развитие сенсорно-моторного интеллекта, подготавливающего возникновение символической функции. Мы уже упоминали исследование Ф.И. Фрадкиной, в котором показано, что в процессе усвоения действия как бы отделяются от предмета, на котором они были первоначально усвоены; происходит перенос этих действий на другие

предметы, сходные, но не тождественные исходному. На этой основе формируется обобщение действий. Ф.И. Фрадкина показала, что именно на основе отделения действий от предмета и их обобщения становится возможным их сравнение с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение ребенка в задачи и смысл человеческих действий.

Итак, есть основания полагать, что именно предметно-орудийная деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве. Этому на первый взгляд противоречит факт интенсивного развития в этот период вербальных форм общения ребенка со взрослыми. Из бессловесного существа, пользующегося для общения со взрослыми эмоционально-мимическими средствами, ребенок превращается в говорящее существо, пользующееся относительно богатым лексическим составом и грамматическими формами. Однако анализ речевых контактов ребенка показывает, что речь используется им главным образом для налаживания сотрудничества со взрослыми внутри совместной предметной деятельности. Иными словами, она выступает как средство деловых контактов ребенка со взрослыми. Более того, есть основания думать, что сами предметные действия, успешность их выполнения, являются для ребенка способом налаживания общения со взрослыми. Само общение опосредуется предметными действиями ребенка. Следовательно, факт интенсивного развития речи как средства налаживания сотрудничества со взрослыми не противоречит положению о том, что ведущей деятельностью в этот период все же является предметная деятельность, внутри которой происходит усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.

3. После работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др. в советской детской психологии твердо установлено, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). Значение игры для психического развития детей дошкольного возраста многосторонне. Главное ее значение состоит в том, что благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого человека и его общественно-трудовых функций, обобщенному изобразительному характеру воспроизведения предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т. д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми. На самом предметном действии, взятом изолированно, «не написано», ради чего оно осуществляется, каков его общественный смысл, его действительный мотив. Только тогда, когда предметное действие включается в систему человеческих отношений, в нем раскрывается его подлинно общественный смысл, его направленность на других людей. Такое «включение» и происходит в игре. Ролевая игра выступает как деятельность, в которой происходит ориентация ребенка в самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребенка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое является основным моментом готовности к школьному обучению. В этом заключается основное значение игры для психического развития, в этом заключается ее ведущая функция.

4. Л.С. Выготский в самом начале тридцатых годов выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее». <...> Учебная деятельность детей, т. е. деятельность, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью в этот период. В процессе ее осуществ-

ления ребенком происходит интенсивное формирование его интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

5. Выделение ведущей деятельности подросткового периода развития представляет большие трудности. Они связаны с тем, что для подростка основной деятельностью остается его учение в школе. Успехи и неудачи в школьном учении продолжают оставаться основными критериями оценки подростков со стороны взрослых. С переходом в подростковый возраст в нынешних условиях обучения, с внешней стороны также не происходит существенных изменений. Однако именно переход к подростковому периоду выделен в психологии как наиболее критический. Естественно, что при отсутствии каких-либо перемен в общих условиях жизни и деятельности причину перехода к подростковому возрасту искали в изменениях самого организма, в наступающем в этот период половом созревании. Конечно, половое развитие оказывает влияние на формирование личности в этот период, но это влияние не является первичным. Как и другие изменения, связанные с ростом интеллектуальных и физических сил ребенка, половое созревание оказывает свое влияние опосредствованно, через отношения ребенка к окружающему миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками, т. е. только внутри всего комплекса происходящих изменений. На возникновение в начале этого периода новой сферы жизни указывали ряд исследователей.

Наиболее ясно эту мысль выразил А. Валлон, который писал: «Когда дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач или тех задач, которые предстоит разрешить, когда дружбу и соперничество пытаются объяснить духовной близостью или различием, когда кажется, что они касаются личных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами, значит, уже наступила половая зрелость»¹. В последние годы в исследованиях, проведенных под руководством Т.В. Драгуновой и Д.Б. Элькониной², было установлено, что в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. Ее отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, заключается в том, что основным ее содержанием является другой подросток как человек с определенными личными качествами. Во всех формах коллективной деятельности подростков наблюдается подчинение отношений своеобразному «кодексу товарищества».

В личном же общении отношения могут строиться и строятся не только на основе взаимного уважения, но и на основе полного доверия и общности внутренней жизни. Эта сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место. Формирование отношений в группе подростков на основе «кодекса товарищества» и особенно тех личных отношений, в которых этот «кодекс» дан в наиболее выраженной форме, имеет важное значение для формирования личности подростка. «Кодекс товарищества» по своему объективному содержанию воспроизводит наиболее общие нормы взаимоотношений, существующих между взрослыми людьми в данном обществе. Деятельность общения является здесь своеобразной

¹ Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: 1967. – С. 194.

² Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Элькониной, Т.В. Драгуновой. – М., 1967.

формой воспроизведения в отношениях между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей. В процессе общения происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение.

Таким образом, есть основания полагать, что ведущей деятельностью в этот период развития является деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредуют поступки подростков. Дело, однако, не только в этом. Построенное на основе полного доверия и общности внутренней жизни, личное общение является той деятельностью, внутри которой оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее - одним словом, формируются личные смыслы жизни. Тем самым в общении формируется самосознание как «социальное сознание, перенесенное внутрь» (Л.С. Выготский). Благодаря этому возникают предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую в связи с этим характер профессионально-учебной.

В кратком обзоре мы могли представить только самые важные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы. В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы.

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок – общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. <...> Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. <...> Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. <...>

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

- непосредственно-эмоциональное общение – первая группа,
- предметно-манипулятивная деятельность – вторая группа,

- ролевая игра – первая группа,
- учебная деятельность – вторая группа,
- интимно-личное общение – первая группа,
- учебно-профессиональная деятельность – вторая группа.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе - развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественно освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе – формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей. Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которых идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы.

В советской и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Это, во-первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как «кризис трех лет», и, во-вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризис полового созревания». Сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними большого сходства. В обоих переходах имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми.

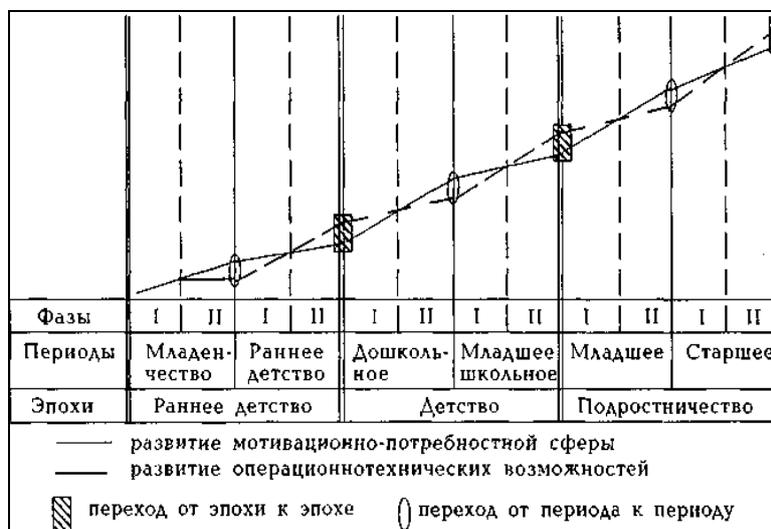


Рис. 1.1. Сопоставление симптоматики периодов

При введении этих переломных точек в схему периодов детского развития мы получим ту общую схему периодизации детства на эпохи, периоды и фазы, которая представлена на рисунке. Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходят преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей. Все три эпохи (эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха подростничества) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. <...>

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

Ананьев Б.Г. ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА¹

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

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

Новорожденные	1–10 дней		
Грудной ребенок	10 дней – 1 год		
Раннее детство	1–2 года		
Первый период детства	3–7 лет		
Второй	8–12	для мальчиков	
	8–11	девочек	
Подростковый возраст	13–16	мальчиков	
	12–15	девочек	
Юношеский	17–21	мужчин	
	16–20	женщин	
Средний возраст:	первый период	22–35	мужчин
		21–35	женщин
	второй	36–60	мужчин
		36–55	женщин
Пожилые люди	61–75	мужчин	
	55–75	женщин	
Старческий возраст	74–90	обоих полов	
Долгожители	Старше 90 лет (Г. Грим, 1967. С. 137).		

В антропологии и психофизиологии, педиатрии и геронтологии чаще используются более специальные классификации периодов роста и созревания, с одной стороны, и инволюционных периодов, с другой. В этих более частных классификациях возрастов главное внимание уделяется объективным признакам начала и завершения каждого возрастного периода, длительность которого может значительно варьировать у разных индивидов. В педиатрии, например, широко используется следующая периодизация развития: 1) внутриутробный период; 2) период новорожденности; 3) период вскармливания грудью; 4) период молочных зубов; 5) период отрочества; 6) период полового созревания. В антропологии выделяют три основных периода развития взрослого человека, включая инволюционный: 1) возмужалый возраст (*Adolescentia Virilitas*), охватывающий период от 20 до 40 лет у женщин и от 25 до 45 лет у мужчин; 2) зрелость (*Maturitas*) – до 55 лет; 3) старость (*Senium*), характеризующуюся непрерывно нарастающей инволюцией и завершающуюся естественной физиологической смертью. Однако антропологическая периодизация развития взрослого человека не является общепринятой в геронтологии и психофизиологии [В.В. Гинзбург, 1963].

В современной геронтологии используется периодизация Дж. Биррена – одного из исследователей процессов старения человека. В предложенной им классификации возрастов указывается продолжительность каждого из периодов на основании различных научных данных [1964]:

Юность	12–17 лет
Ранняя зрелость	17–25
Зрелость	35–50
Поздняя зрелость	50–75
Старость	75 – ...

Интересна вместе с тем попытка Дж. Биррена определить продолжительность каждой фазы, учитывая их разнородность и закономерность возрастающей продолжительности более поздних фаз (сравнительно с более ранними). (Периоды зрелости – 25–50 лет и поздней зрелости – 50–75 лет, по периодизации Дж. Биррена, многократно превышают длительность всех предшествующих периодов.) Эта закономерность не является чисто биологической, так как не имеет соответствий в онтогенезе других приматов, но также не может трактоваться и как чисто социальная особенность накопления индивидуального опыта в процессе онтогенетической эволюции. Особенно следует учитывать при определении продолжительности пубертатного периода закономерность ускорения общесоматического и полового созревания, а при определении продолжительности некоторых периодов зрелости, напротив, – замедления процессов старения в современных исторических условиях. В этих условиях возрастает вариативность индивидов в периоды созревания, зрелости и старения, а поэтому возрастная норма должна определяться в пределах расширяющегося диапазона колебаний основных величин.

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

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

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

Вторая стадия детства (от 18 месяцев до 5 лет) – дошкольное детство – характеризуется развитием перцептивных, мнемических и элементарных мыслительных процессов (предоперационных представлений), сложных манипуляций и действий с вещами, накоплением опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Эта ста-

дия отличается интенсивным развитием речи, формированием словесных связей в процессе общения. Однако наряду с ними применяются и более ранние, несловесные средства общения (экспрессивные формы поведения: мимика, жестикация, поза, интонация). Постепенно упрочиваются семейные и другие социальные отношения в ближайшей среде.

Поскольку в Англии школьное обучение начинается с пятилетнего возраста, Д.Б. Бромлей указывает границы следующей стадии детства – раннего школьного детства – от 5 до 11 или 13 лет. Эта стадия, по ее определению, характеризуется ассимиляцией культуры через образование, развитием символического начала в мышлении и поведении, усвоением конкретных операций группирования и т.д. Во многих отношениях эта стадия имеет решающее значение для социализации индивида, поскольку она осуществляется уже не только эмпирически, посредством накопления опыта поведения в общественной среде, но и рационально, путем освоения морали и регулирования связей на этих основах. Цикл юности состоит из двух стадий: 1) полового созревания – старшего школьного детства (ранняя юность), длящегося от 11–13 до 15 лет (в английских условиях), и 2) поздней юности (15–21 год). Надо отметить, что, начиная с этого цикла, Д.Б. Бромлей характеризует развитие определенными сдвигами личности, ее статуса, ролей, позиций в обществе и именно этот подход отличает ее классификацию от других, например от классификации Дж. Биррена. Вместе с тем она пытается отметить наиболее важные психофизиологические изменения индивида в различные периоды жизни.

Первая стадия юности отличается интенсивным развитием вторичных половых признаков и производительных функций, соматическим развитием и нервно-психическим созреванием. В этот период складывается система формальных операций и логических структур, повышающих уровень умственной активности. В английских условиях к концу этой стадии завершается основное образование. Весьма значительные изменения происходят в социальном развитии: начинает действовать система ограниченной правовой ответственности, осваиваются основные роли и позиции. Поведение ориентировано на взрослые нормы поведения, и притязания на взрослость отличают многие мотивы поведения в этом возрасте. Вторая стадия юности – завершение главной фазы биологического развития, дальнейшее образование и профессиональная подготовка, освоение некоторых профессиональных ролей, начало самостоятельной трудовой и экономической жизни. Решающее значение имеет переход от зависимости (экономической, правовой, нравственной) к независимости от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, по мнению Бромлей, тот факт социальной статистики (буржуазных стран), что как раз в эти годы имеет место «пик» антисоциального поведения.

Цикл взрослости (Д.Б. Бромлей предпочитает термин «взрослость» термину «зрелость», употребляемому многими другими авторами, например Бирреном) состоит из четырех стадий: 1) ранней взрослости (21–25 лет); 2) средней взрослости (25–40 лет); 3) поздней взрослости (40–55 лет); 4) предпенсионного возраста (55–65 лет), являющегося переходным к циклу старости. Ранняя взрослость – это овладение ролью взрослого человека, правовая зрелость, избирательные права, экономическая ответственность – в общем, полное включение во все виды социальной активности своей страны. На этой стадии складывается собственная семья и строится собственный образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли, продолжается профессиональная подготовка и начинается совер-

шенствование мастерства. Для атлетических достижений эта стадия развития является годами «пик», или оптимума, хотя во многих видах спорта эти достижения возможны, по данным Д.Б. Бромлей, и позже (до 35 лет). <...>

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

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

Предпенсионный возраст характеризуется более очевидным упадком физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных функций и интересов. Вместе с тем это «пик» для наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. В не меньшей мере существенно, как подчеркивает Д.Б. Бромлей, изменение всей мотивации в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению. Цикл старения состоит из трех стадий: 1) «удаления от дел» («отставка», по выражению автора, 65–70 лет); 2) старости (70 и более лет) и 3) последней стадии – дряхлости, болезненной старости и смерти (максимум – около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы).

Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью в коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния. Для многих мужчин эта стадия оказывается последней, так как в Англии и Уэльсе (по данным последней переписи) средняя продолжительность жизни мужчин – 68 лет, в то время как средняя продолжительность жизни женщин превышает ее на 6 лет (74 года). Старость характеризуется Д.Б. Бромлей весьма лаконично: полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

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

торые еще не изучаются геронтологией, хотя гериатры из среды психиатров и невропатологов много делают для лечения пресенильных психозов и синильных состояний. Увеличение не только средней, но и нормальной продолжительности человеческой жизни с научно-техническим прогрессом и социальным развитием, а в связи с этим относительное постарение населения делают насущно необходимыми правильную постановку и решение названных проблем.

Сопоставляя классификацию Д.Б. Бромлей с многими другими, следует признать ее наиболее пригодной для целей периодизации жизненного цикла и исследования взаимосвязей возраста и поворотных моментов жизненного пути. Классификация возрастов по психофизиологическим характеристикам развития включает, таким образом, следующую цепь фазных преобразований жизненного цикла человека: раннее детство, детство, отрочество, юность, молодость, средний возраст, пожилой, старый, престарелый (дряхлость). (Выделение отрочества и молодости как особых периодов, разделенных периодом юности, диктуется наличием новых для развития психофизиологических характеристик.) Самые моменты преобразований (генетические переходы) могут выделяться как дискретные величины, имеющие то или иное значение для всего жизненного цикла («критические» точки развития). Наиболее сложное дело – определение продолжительности каждого из этих явлений развития (фаз и дискретных моментов), поскольку следует учитывать:

а) гетерохронность функциональных и личностных изменений;

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

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

Абульханова К.А., Бурузина Т.Н.

ВРЕМЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ¹

Проблема развития личности в жизни

<...> Сложившиеся в мировой психологии теории развития позволяют дифференцировать ... следующие его специфические направления:

1. Возрастное, включающее его общую для всех личностей периодизацию.

¹ Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетей, 2001. – С. 213–235.

2. Развитие личности как индивидуальности, представленное как развитие способностей, с одной стороны, и как развитие интегральной индивидуальности, неповторимости, вплоть до уникальности личности, с другой. Но здесь развитие не рассматривается во времени.

3. Развитие личности как члена общества, ее социализация, включающая освоение, потребление и созидание культурных ценностей и социальных норм, требований и условий, а также опыта социального взаимодействия.

4. Развитие личности в деятельности, труде, профессии. Развитие и творчество.

5. Развитие личности как субъекта жизненного пути.

6. Биография как история личности (Ш. Бюлер).

7. Нравственно-духовное развитие и совершенствование личности, развитие «по восходящей» (С.Л. Рубинштейн).

Среди понятий, раскрывающих непосредственно связанные со временем особенности развития личности, наиболее значимы следующие: этапы, или периоды, развития; понятия, подчеркивающие их последовательность и специфичность по отношению друг к другу; способности, аккумулирующие личностный временной потенциал; «сензитивность» как особая предрасположенность к развивающим воздействиям – понятие, близкое к знаменитой «зоне ближайшего развития» Л.С. Выготского; зрелость в понимании Э. Эриксона как сохранение идентичности в изменениях, возрастные кризисы; «потенциал личности» в понимании С.Л. Рубинштейна как неразвернутые, еще не реализованные возможности развития, «диахронический» или «гетерохронный» характер развития, особо подчеркиваемый Л.И. Анцыферовой, В.Д. Шадриковым и др., наконец, завершая далеко не полный перечень, ананьевские понятия «современник» и «акме» как вершины развития, достигаемого личностью на определенном этапе ее жизненного пути. <...>

Опираясь на проведенные исследования личностного времени, можно попытаться сделать шаг в этом направлении. Несмотря на принятое деление жизни личности на прошлое, настоящее и будущее, существует единое специфическое время личности. Его единство определяется общими для всех личностей функциями прошлого, настоящего и будущего в отношении настоящего: прошлого как уже найденного и опробованного личностью индивидуального бессознательного и сознательного деятельного способа самореализации в жизни; будущего – как времени-пространства для поиска и открытия новых возможностей в себе и самореализация в мире. Прошлое «вбирается» личностью в свой настоящий способ жизни и свой «склад». Оно не остается оставленным позади реальным пространством. Оно становится идеальным и экзистенциальным пространством самой личности. Будущее – в отличие от прошлого – это проективное личностное пространство, образованное способностями ее сознания, воображения, мышления, мотивации достижений и притязаниями.

Сколько жизненных сил, жизненных умений, способностей чувствовать, мыслить и осознавать личность вобрала из всех этапов своего прошлого в свое настоящее «я» и его отношения с миром, сколько проективного, конструктивного времени – пространства она способна охватить как свое будущее и сколь разумен и обоснован этот перспективный охват, масштаб, столь и сильна пружина личностного времени, движущая ее в это будущее. Проекция в будущее есть опора на реальное пространство – состояние настоящей жизни, обеспеченное механизмами самой личности. От прошлого движение жизни в основном идет к настоящему, в настоящем же личностью осуществляется реверсия времени – оно идет от настоящего к буду-

щему (как бы следуя привычному для нас ходу времени) и – одновременно – от будущего к настоящему. <...>

Разные типы людей достигают личностной зрелости в разные периоды жизни, одни – в юности, другие – иногда только под старость, а иногда вообще не достигают ее. Поэтому «зрелость» – не данность возраста, а достижение определенного, соответствующего типу личности способа жизни. Это и есть своевременность личности, определяемая уже не как совмещение максимума активности и оптимального ему момента, «события» деятельности, а как нахождение своего способа жизни. Жизнь в таком случае приобретает характер подлинной жизни, т.е. такой, в которой личность максимально для своего типа реализует свою сущность. Можно сказать, что стремление к этой подлинности на неосознаваемом уровне заложено в смысле жизни, о котором люди обычно с трудом говорят, который нелегко сформулировать и осознать. <...>

Заниженная самооценка, критическое отношение к себе, тревожность не дают личности пережить подлинности отношения к себе, прочувствовать экзистенциально всю полноту своей личности, что также в итоге ведет к невозможности достижения подлинной жизни, своевременности. Человек сам ограничивает время–пространство своей активности, сковывает себя осторожностью, неверием в свои силы. Приходит сознание, что упущен «шанс», упущен оптимальный момент, период самореализации; личность постоянно сомневается, как ей поступить, в каком направлении идти. Так происходит сужение, сокращение времени самой личностью, которая не в силах преодолеть свои сомнения <...>

Развитие личности осуществляется не только в сензитивные, критические или определенные возрастные периоды, оно, реализуясь через разрешение противоречий внутреннего и внешнего, которые однозначно не связаны с возрастными, сензитивными или критическими периодами, этапами. В такой формулировке принцип развития звучит достаточно абстрактно, реально личность оказывается «соизмеримой–несоизмеримой» с жизненными противоречиями, которые принимаются ею, определяются ею как жизненная проблема. Противоречие может существовать в самой личности и заключаться, например, в дефиците ее желаний по отношению к возможностям. Это противоречие, связанное с дефицитом «движущих сил», ресурсов личности. <...> Допустим, что мы искали причину нашей проблемы в негативном отношении других людей, но неожиданно «приходит в голову» мысль, что мы сами причина этого отношения, что люди обижены невниманием, невыполненным обещанием. Проблема поворачивается «другой стороной». Множество «если» выражают свободу перестановки переменных в сознании в процессе преобразования проблемы. Некоторые данные, значения извлекаются мышлением из реального времени и пространства жизненных поступков и событий, поскольку основные личностные проблемы – это проблемы жизни.

Одна совершенно незначительная сама по себе ситуация, слово, взгляд могут оказаться «ключом» в реконструкции проблемы, ведущей к ее решению. <...> Решение проблемы даст личности удовлетворенность, а с ней – «новое дыхание», ощущение открывшейся жизненной перспективы, которая закрывалась назревшей, но не разрешимой проблемой. Способность осуществить себя соответственно своей сущности в достигнутом решении проблемы есть умножение ценностного времени личности. <...> Таким образом, специфика личностной организации времени – это, прежде всего характер (и проблема) ее движущих сил, ресурсов, обеспечивающих ее жизненное движение и развитие. Если эти ресурсы низки и личность, не видя своей