

О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Бубнова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**УЧЕБНИК
ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА**

Под редакцией О. В. Хухлаевой

*Рекомендовано Учебно–методическим отделом
высшего образования в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным
направлениям и специальностям*

*Допущено учебно–методическим объединением
по специальностям педагогического образования в качестве
учебника для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 031000
«Педагогика и психология»*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2017

УДК 159.9:34(075.8)

ББК 88.37я73

X98

Авторы:

Хухлаева Ольга Владимировна — профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета;

Зыков Евгений Владимирович — кандидат психологических наук, доцент Армавирской государственной педагогической академии;

Бубнова Гаяна Валерьевна — педагог-психолог детского дома № 5 г. Москвы.

Рецензенты:

Чибисова М. Ю. — кандидат психологических наук, доцент Московского городского психолого-педагогического университета;

Кондратьев Ю. М. — кандидат психологических наук, доцент Московского городского психолого-педагогического университета.

Хухлаева, О. В.

X98

Психология развития и возрастная психология : учебник для академического бакалавриата / О. В. Хухлаева, Е. В. Зыков, Г. В. Бубнова / под ред. О. В. Хухлаевой. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 367 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

ISBN 978-5-534-00672-8

В учебнике освещаются проблемы развития человека на всех этапах жизненного пути от рождения до старости. Отражена специфика развития в каждом возрастном периоде, описаны основные новообразования, характерные для данного периода, рассмотрены оптимальные условия развития и возможные варианты его нарушения. Теоретические положения сопровождаются выдержками из бесед с людьми разного возраста.

Соответствует актуальным требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Для студентов, изучающих психологию развития и возрастную психологию, а также для широкого круга читателей, чьи интересы лежат в области развития детей и взрослых.

УДК 159.9:34(075.8)

ББК 88.37я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

© Хухлаева О. В., Зыков Е. В.,
Бубнова Г. В., 2013

© ООО «Издательство Юрайт», 2017

ISBN 978-5-534-00672-8

Оглавление

Введение.....	8
---------------	---

I. РАЗВИТИЕ В ДЕТСКИХ ВОЗРАСТАХ

Глава 1. Основные принципы развития ребенка 14

1.1. Детерминанты психического развития ребенка.....	14
1.1.1. Взаимосвязь обучения и развития.....	19
1.2. Возраст и возрастная периодизация развития.....	21
1.2.1. Стадии когнитивного развития	22
1.2.2. Стадии психосоциального развития	23
1.2.3. Подходы к периодизации развития в других науках.....	26
1.3. Культурная специфика социального развития.....	28
1.3.1. Привязанность к матери и культурные особенности ее формирования.....	30
1.3.2. Свободное волепроявление ребенка и культурные особенности его формирования	33
1.3.3. Формирование инициативы и культурные особенности ее формирования.....	34
1.3.4. Формирование компетентностей и их связь с культурной спецификой	37
1.4. Развитие в условиях депривации	38
1.4.1. Влияние материнской депривации на развитие у детей психосоматических заболеваний.....	39
1.4.2. Стресс и стрессогенные факторы в жизни ребенка.....	41
1.5. Влияние пренатального периода на развитие	47
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	<i>49</i>

Глава 2. Младенческий возраст 51

2.1. Основные новообразования младенчества и оптимальные условия их формирования.....	51
2.1.1. Условия формирования того или иного вида привязанности к матери.....	55
2.2. Психосоциальное развитие в младенчестве.....	57
2.2.1. Условия формирования у ребенка социальных эмоций.....	60

2.3. Познавательное развитие в младенчестве	62
2.3.1. Развитие действий с предметами	62
2.3.2. Развитие восприятия окружающего мира	65
2.3.3. Речевое развитие	66
2.3.4. Условия для полноценного интеллектуального развития ребенка	68
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	69
Глава 3. Развитие в раннем возрасте	70
3.1. Основные новообразования раннего возраста и оптимальные условия их формирования	70
3.1.1. Формирование самостоятельности	70
3.1.2. Формирование активности	75
3.1.3. Кризис трех лет	81
3.2. Психосоциальное развитие в раннем возрасте	82
3.3. Познавательное развитие в раннем возрасте	89
3.3.1. Развитие действий с предметами	89
3.3.2. Развитие восприятия окружающего мира	96
3.3.3. Речевое развитие	98
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	102
Глава 4. Дошкольный возраст	104
4.1. Основные новообразования дошкольного возраста и оптимальные условия их формирования	104
4.1.1. Роль игры в развитии ребенка	108
4.1.2. Условия формирования осознанного позитивного самоотношения ребенка	111
4.2. Психосоциальное развитие в дошкольном возрасте	116
4.2.1. Оптимальные условия формирования сочувствия, заботливости как важнейших предпосылок доброты в дошкольном возрасте	119
4.2.2. Стыд и вина как предпосылки совести	122
4.3. Познавательное развитие в дошкольном возрасте	125
4.3.1. Действия с предметами	125
4.3.2. Развитие мышления	125
4.3.3. Развитие воображения	128
4.3.4. Развитие возможностей восприятия информации	129
4.3.5. Речевое развитие	131
4.3.6. Развитие памяти	132
4.3.7. Условия полноценного интеллектуального развития ребенка	133
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	136

Глава 5. Младший школьный возраст	137
5.1. Основные новообразования младшего школьного возраста и оптимальные условия их формирования.....	137
5.1.1. Формирование учебной активности ребенка	137
5.1.2. Оптимальные условия для развития волевого поведения ребенка.....	139
5.1.3. Формирование учебной уверенности ребенка	141
5.2. Психосоциальное развитие в младшем школьном возрасте.....	145
5.2.1. Формирование ответственности ребенка за свои поступки как показатель его социальной зрелости.....	145
5.2.2. Эталоны доброты как регуляторы поведения ребенка.....	147
5.2.3. Стыд и вина.....	148
5.2.4. Чувство смущения как предпосылка развития рефлексии.....	149
5.2.5. Чувство благодарности.....	149
5.3. Познавательное развитие в младшем школьном возрасте.....	151
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	<i>155</i>

II. РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Глава 6. Подростковый возраст	158
6.1. Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации	158
6.1.1. Развитие эго-идентичности в подростковом возрасте	158
6.1.2. Поведенческие проявления подросткового кризиса	160
6.1.3. Отделение подростка от семьи как условие формирования его эго-идентичности.....	164
6.1.4. Этапы отделения подростка от семьи.....	171
6.2. Психосоциальное развитие.....	177
6.2.1. Усиление «Я» подростка.....	178
6.2.2. Представление об идеальном «Я».....	181
6.2.3. Становление взрослой позиции	181
6.2.4. Расширение самосознания подростков через общение в паре.....	182
6.2.5. Трудности в общении у подростков.....	183
6.2.6. Подростковая субкультура.....	187

6.3. Особенности самосознания	189
6.3.1. Имя	190
6.3.2. Притязание на социальное признание	190
6.3.3. Права и обязанности.....	196
6.3.4. Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему)	201
6.3.5. Половая идентификация.....	207
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	222
Глава 7. Юношеский возраст	223
7.1. Основные задачи развития и оптимальные условия их реализации	223
7.1.1. Кризис встречи с взрослостью	224
7.1.2. Специфика кризиса встречи с взрослостью у студенческой молодежи	225
7.1.3. Специфика кризиса встречи с взрослостью у работающей молодежи	234
7.2. Психосоциальное развитие.....	236
7.2.1. Развитие «Я» как члена семьи	236
7.2.2. Развитие «Я» как профессионала	237
7.3. Особенности структуры самосознания в юности	241
7.3.1. Имя	241
7.3.2. Притязание на социальное признание	242
7.3.3. Права и обязанности.....	242
7.3.4. Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему)	244
7.3.5. Половая идентификация.....	247
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	252
 III. РАЗВИТИЕ ВО ВЗРОСЛЫХ ВОЗРАСТАХ	
Глава 8. Основные закономерности развития взрослых.....	254
8.1. Особенности развития в зрелых возрастах	254
8.1.1. Взаимосвязь между возрастным и духовным развитием человека	256
8.1.2. Основные подходы к возрастному развитию взрослых.....	257
8.1.3. Возрастные кризисы взрослости.....	258
8.1.4. Роль возрастного кризиса в развитии взрослых...	259
8.1.5. Специфика возрастных кризисов взрослых.....	260
8.1.6. Периодизация кризисов взрослости	264
8.1.7. Содержание и типология выборов в период кризиса взрослости	265

8.1.8. Факторы, осложняющие прохождение возрастных кризисов	266
8.1.9. Благополучное разрешение кризиса: критерии и значение	266
8.2. Влияние родительского программирования на развитие взрослых.....	267
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	274
Глава 9. Зрелость.....	275
9.1. Основные задачи развития	275
9.1.1. Основные задачи развития в период кризиса 30 лет	275
9.1.2. Основные задачи развития в период кризиса середины жизни.....	284
9.2. Психосоциальное развитие.....	302
9.2.1. Развитие «Я» как члена семьи	302
9.2.2. Развитие «Я» как профессионала	305
9.3. Особенности структуры самосознания	308
9.3.1. Имя	308
9.3.2. Притязание на признание.....	309
9.3.3. Права и обязанности.....	311
9.3.4. Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему)	311
9.3.5. Половая идентификация.....	313
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	315
Глава 10. Старость	316
10.1. Основные задачи развития	316
10.1.1. Кризис позднего возраста.....	316
10.1.2. Задачи развития в старости	336
10.2. Психосоциальное развитие.....	342
10.2.1. Развитие «Я» как члена семьи	342
10.2.2. Развитие «Я» как профессионала.....	347
10.3. Особенности структуры самосознания	352
10.3.1. Имя	352
10.3.2. Притязание на признание.....	353
10.3.3. Права и обязанности	354
10.3.4. Осознание времени (отношение к прошлому, настоящему, будущему).....	355
10.3.5. Половая идентификация	362
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	364
Литература	365

Введение

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Педагогам и практическим психологам необходимо понимание основных закономерностей развития детей и взрослых. С одной стороны, специалисты должны знать, что является нормой в развитии личности или познавательной сфере в том либо ином возрасте, уметь создавать для этого оптимальные условия. С другой — своевременно видеть отклонения в развитии, понимать, какие факторы среды нужно изменить, а когда следует обратиться за помощью к практическим психологам.

Описание закономерностей развития человека на протяжении всей его жизни определяет **предмет** психологии развития и возрастной психологии. Не так давно понятия «психология развития» и «возрастная психология» были практически синонимичными. В современной науке принято считать, что **психология развития** делает акцент на закономерностях развития личности и психических функций, тогда как **возрастная психология** дает описание разных возрастных периодов, выделяя то общее, что для них характерно. Для целостного понимания обучающимися процесса развития первый параграф каждой главы, соответствующей определенному возрастному периоду, посвящен описанию закономерностей развития, остальные — специфическим особенностям рассматриваемого возрастного периода.

Развитие в детском возрасте описывается через приобретение ребенком новообразований, поэтому в главах, где анализируются младенчество, ранний, дошкольный и младший школьный возраст, представлены *основные новообразования* указанных периодов. Начиная с подросткового возраста, субъектная позиция человека расширяется: для этих возрастных периодов описаны *основные задачи развития*.

В сравнительно узких рамках учебника трудно вместить весь жизненный путь человека, поэтому при обсуждении возрастных периодов авторами выделены наиболее важные с их точки зрения особенности. Во всех возрастных периодах рассматриваются особенности психосоциального развития, кроме того, применительно к детским возрастам дается характеристика познавательного развития, а начиная с подросткового возраста — развития самосознания.

Задачами психологии развития и возрастной психологии являются:

- выделение основных новообразований, возникающих у ребенка по мере взросления, а также основных линий развития в подростковом, юношеском, зрелом возрастах и в старости;

- описание динамики психосоциального развития в течение жизни человека;

- описание динамики познавательного развития в детских возрастах;

- определение специфики самосознания в подростковом возрасте, юношестве, зрелом возрасте и старости.

Касаясь **методов**, принятых в современной психологии развития и возрастной психологии, прежде всего необходимо отметить, что эта наука опирается на результаты многочисленных исследований. Один из наиболее распространенных методов — *наблюдение* либо в естественных условиях (домашней обстановке, детском учреждении и т.д.), либо в лабораторных. Первый вариант предполагает ведение дневниковых записей, второй — создание одинаковых условий для испытуемых и наблюдение за каким-то выделенным параметром, например за игрой или поисковой активностью ребенка. Если изучается период, в котором развитие осуществляется быстро (детские возрасты), удобно использовать *лонгитюдный метод*, т.е. сбор информации об одних и тех же детях на протяжении нескольких лет.

Если проведение лонгитюдных исследований затруднено, используется *метод срезов*, предполагающий сравнение двух или более разновозрастных групп. Данный метод часто применяется, когда нужно провести сравнение испытуемых в пределах широкого возрастного диапазона. Метод срезов используется и при сравнении какого-то параметра развития в разных выборках одного возраста. Предпочтительным является *двойное сравнение*, т.е. сравнение трех

выборки между собой. Например, при изучении воображения у детей с задержкой психического развития (ЗПР) необходимо сравнивать их не только с нормой, но и с умственной отсталостью. Для проведения метода срезов важно уравнивать выборки испытуемых, к примеру, по количеству мальчиков и девочек.

Помимо указанных методов иногда в исследованиях применяют *эксперимент* — констатирующий или формирующий. *Констатирующий* эксперимент предполагает изучение особенностей детей или взрослых в определенное время. *Формирующий* эксперимент основывается на создании условий, в которых прослеживается динамика развития тех или иных психических функций.

При использовании любых методов нужно учитывать так называемый *эффект когорты*. Под *когортой* понимается группа людей, чье развитие осуществляется в одинаковых социальных и исторических условиях. Развитие людей, относящихся к разным когортам, может существенно отличаться. Например, современные подростки, имеющие опыт обращения с компьютером, будут иметь особенности, отличающие их от подростков докомпьютерной эпохи. Кроме того, важно понимать, что, хотя человек развивается непрерывно в течение всей жизни, развитие в детстве и взрослом возрасте имеет свою специфику.

* * *

Особенностью предлагаемого учебника является его *практико-ориентированная направленность*. Материал излагается таким образом, чтобы его можно было использовать в практической работе с детьми, подростками, взрослыми. Для этого минимизировано количество цитируемых авторов, акцент сделан на основных новообразованиях и линиях развития в том или ином возрасте.

Для того чтобы студент мог не только получить знания о том или ином возрастном периоде, но и эмоционально включиться в него, в учебнике *представлены выдержки из наблюдений и бесед с детьми, подростками и взрослыми*. Примеры из детской жизни взяты из архива авторов, с подростками и взрослыми беседовали студенты МГППУ и оформляли их как творческие задания. Эмоциональное включение в изучаемый материал авторы считают необходимым, в силу того что студент не имеет собственного опыта родительства, опыт общения с детьми у него невелик, а период жизни после 25 лет ему малознаком и непонятен.

В учебнике рассматривается влияние культуры на различные аспекты развития. Этот материал будет полезен студентам в современных условиях нарастания миграционных процессов.

Еще одна особенность учебника — его *позитивность*, т.е. направленность на формирование у студентов оптимизма как жизненной позиции. При наличии в нашем обществе большого количества источников негативного внушения, способствующего депрессизации части населения, формирование у молодого поколения оптимизма, по мнению авторов, является важной задачей.

В результате освоения курса «Возрастная психология и психология развития» студент должен:

знать

- особенности развития в детстве и во взрослости;
- основные новообразования в детских возрастных периодах;
- задачи развития во взрослых возрастных периодах;
- особенности психосоциального и познавательного развития в детских возрастных периодах;
- особенности психосоциального развития и самосознания в подростковом возрасте, юношестве, взрослости, старости;

уметь

- выявлять трудности в развитии людей разного возраста;
- конструировать оптимальные условия для развития различных аспектов человека в разных возрастах;
- определять способы психологической поддержки при наличии трудностей в развитии;
- прогнозировать развитие человека на основании описания качества его актуального состояния;

владеть

- способами применения полученных знаний в практической работе с людьми;
- навыками анализа развития людей разного возраста;
- навыками выделения культурно-индивидуальных и культурно-зависимых аспектов развития;
- навыками самоанализа собственного процесса развития;
- навыками самообразования и самосовершенствования.

I. РАЗВИТИЕ В ДЕТСКИХ ВОЗРАСТАХ



Глава 1

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В результате изучения данной главы студент должен:

знать

- основное содержание проблемы детерминант психического развития;
- основные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского;
- наиболее типичные трудности при развитии ребенка в условиях депривации;

уметь

- выявлять культурно-индивидуальное и культурно-особенное в развитии ребенка;
- определять период актуального развития ребенка;
- давать рекомендации женщине, которая ждет ребенка;

владеть

- способами применения полученных знаний в практической работе с детьми;
 - навыками анализа основных закономерностей развития детей в разном возрасте.
-

1.1. Детерминанты психического развития ребенка

Психология развития имеет достаточно большую историю, но вопрос о детерминантах психического развития ребенка всегда стоял особенно остро. Среди первых попыток описать детское развитие можно назвать теорию английского философа **Джона Локка** (1632—1704), который считал, что родившийся ребенок подобен «чистой доске» (лат. — *tabula rasa*) и любая черта его личности обусловлена воспитанием. Локк полагал, что влияние окружающей среды особенно сильно в первые годы жизни ребенка: именно тогда он наиболее податлив и взрослые могут формировать

его по собственному желанию. В противоположность взглядам Локка французский философ **Жан-Жак Руссо** (1712—1778) склонялся к природной теории развития, полагая, что оно происходит в соответствии с планом природы, которая как невидимый наставник побуждает ребенка развивать различные способности на различных стадиях роста.

Противоречия концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо иллюстрируют основной вопрос, который обсуждался во всех более поздних подходах к развитию. Что является основными детерминантами развития: *природные факторы*, связанные с наследственностью и созреванием, или *факторы среды* — воспитание и обучение? Ответ на этот вопрос очень важен для организации педагогической практики. Он заставляет по-разному описывать причины того или иного поведения ребенка и предлагает разные способы для моделирования либо коррекции процесса развития. Так, психолог, признающий приоритет природы, наблюдая за агрессивным поведением дошкольника, будет искать причину в наличии агрессивных тенденций у его родителей. Психолог, подчеркивающий значение воспитания, может назвать в качестве причины поведения средовые факторы, например привлечение внимания родителей как следствие ревности к младшим братьям.

Большинство теорий признает в качестве детерминант психического развития и биологические, и средовые факторы, однако придает им разное значение, хотя существуют и концепции, акцентирующие только одну группу факторов. **Теории научения**, например, придают основное значение среде. Их приверженцы утверждают, что большинство форм поведения приобретает через процесс *научения*, который не сводится только к школьному обучению, а представляет собой процесс накопления и переработки жизненного опыта в основном в поле целенаправленного воздействия взрослых на ребенка. Теории научения основываются на классическом *бихевиоризме*.

Несколько позже была разработана более мягкая теория социального обучения **Альберта Бандуры** (р. 1925), допускающая роль сознательного мышления ребенка. Бандура утверждал, что за счет наблюдения обучение людей в социальных ситуациях происходит быстрее, а какие-то аспекты поведения приобретаются исключительно за счет наблюдения. Бандура исследовал не только подражательное научение. Его внимание привлекала *социализация*

ребенка — те механизмы, посредством которых происходит усвоение человеком социальных норм своего общества. Бандура считал, что в основе социализации лежит, с одной стороны, подражание окружающим ребенка моделям поведения, а с другой — поощрение и наказание обществом тех или иных типов поведения. При этом модели могут быть как реальными (родственники и друзья ребенка), так и вымышленными (герои фильмов, книг), соответственно, поощрение и наказание распространяется и на реальные, и на вымышленные модели поведения. В частности, Бандура обратил внимание на негативные последствия просмотра детьми фильмов, содержащих агрессивные действия, которые впоследствии не были наказаны. Думается, что, даже не принимая полностью взгляды ученого, для практической работы важны выводы А. Бандуры о роли наблюдения ребенка в его развитии и социализации и соответственно о родителях как моделях выучиваемых детьми образцов поведения.

В качестве наиболее яркой теории, противостоящей доктрине научения, можно привести концепцию **Арнольда Гезелла** (1880—1961), считавшего главной детерминантой развития *созревание*, которое развивается у детей в фиксированной последовательности, но в разных темпах. Гезелл выступал против попыток обучать детей с опережением графика внутреннего развития. Он полагал, что в подобном случае обучение не будет представлять ценности и только создаст напряжение между взрослым и ребенком. Здесь есть о чем задуматься многочисленным приверженцам и организаторам школ раннего развития детей: они должны понимать, что развивать раньше и больше, не значит лучше и эффективнее. Кроме того, для практики важна идея этого американского психолога о саморегуляции детского развития. Гезелл предложил перенести центр тяжести работы с детьми с императива «ребенок должен» на внимание к детским сигналам и подсказкам, таким как плач или непослушание, и соответствующую реорганизацию воздействия взрослых. Тогда взрослые начнут доверять ребенку, процессу его естественного роста и развития, вместо того чтобы подгонять его под кем-то придуманные рамки. В частности, если в литературе содержится мнение о том, что к четырем месяцам ребенок должен переворачиваться, а он это не делает, не стоит тревожиться: нужно спокойно ждать, когда ребенок сам этому научится.

Сегодня резкая поляризация взглядов: природа или воспитание — в прошлом. Более поздние теории рассматривают развитие как взаимосвязь природы и воспитания.

Большинство исследователей выделяют две *основные линии детского развития: познавательное (или когнитивное) и психосоциальное*. Познавательное развитие предполагает последовательное нарастание мыслительных навыков. Психосоциальное развитие делает акцент на социализации ребенка и усвоении им ценностей культурного окружения. В указанных областях работало много известных исследователей. Для практического использования их результатов остановимся на представлениях о когнитивном развитии Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Психосоциальное развитие рассмотрим в соответствии с концепциями Дж. Боулби и Э. Эриксона (см. параграф 1.3).

Согласно концепции швейцарского психолога **Жана Пиаже** (1896—1980), развитие — это процесс активного конструирования, в ходе которого у детей формируются все более сложные и дифференцированные когнитивные структуры. Такие структуры ученый называл *схемами*; первоначально они имеют сенсомоторный характер, а позже становятся когнитивными. Для Пиаже развитие означает процесс изменения от менее совершенной функции к более совершенной, при этом интеллектуальное развитие всегда представляет собой *организованный* процесс ассимиляции (включения) нового материала на основе уже имеющегося знания и аккомодации (приспособления) старого к новому. Таким образом, ключевыми понятиями в теории Пиаже являются *ассимиляция, аккомодация, организация и схемы*. Чтобы показать, как они используются, приведем описанный Дж. Флейвелом пример с младенцами.

Ж. Пиаже представлялось важным, что младенцы имеют рефлекс, в частности сосательный. *Ассимиляция* здесь заключается в расширении объектов сосания и появлении через некоторое время у младенцев возможности предвосхищать сосание. Когда ребенок приобретает достаточный опыт сосания, он его *аккомодирует* и учится сосать не только то, что случайно попадет в его рот, но и предметы по собственному желанию. *Схемы*, которые использует ребенок при сосании, — сенсомоторные. Появление первых когнитивных схем Пиаже относит к 18 месяцам, когда у ребенка появляются первые умственные символические образы предметов. К этому времени ребенок уже умеет

мысленно представить действия и их результат, прежде чем реально произвести их внешне. Получается, что ранее схемы, имеющиеся у ребенка, функционировали только при их реальном употреблении во время действительного применения к реальным данным. Теперь схемы функционируют сами по себе в уме ребенка и не требуют постоянного выполнения внешних актов.

Пиаже не был сторонником теории созреваания, но еще меньше соглашался с теориями научения. Для развития, полагал он, необходима не просто среда, но активное равновесное взаимодействие с ребенком. В связи с этим Пиаже критиковал школьное обучение, поскольку в нем присутствуют ассиметричные властные отношения между учителем и учеником, что создает неравновесное взаимодействие между ними. В основе такого взаимодействия лежит необходимость ученикам приспособливаться к познавательным схемам учителя. Как следствие — поверхностное обучение, неспособное порождать фундаментальные когнитивные изменения. Пиаже полагал, что фундаментальные изменения в познавательном развитии с большей вероятностью возникают в неформальном взаимодействии, которое улучшает возможности уравнивания, ассимиляции и аккомодации. Кроме того, Пиаже считал, что развитие осуществляется стадияльно. Выделенные им стадии развития будут рассмотрены в параграфе 1.2.

Если швейцарского ученого интересовали преимущественно биологические основы развития интеллекта, то в трудах **Льва Семеновича Выготского** (1896—1934) наиболее полно представлена разработка механизма влияния культуры на развитие. В соответствии с его концепцией источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Такие культурные факторы, как язык, образование, семья, обычаи, являются детерминантами по отношению к уровню и темпам психического развития, в том числе интеллектуального. Следовательно, поведение людей можно определить как опосредованное с помощью культуры.

По мнению Л. С. Выготского, в основе развития лежит формирование *высших психических функций* (ВПФ), при этом решающую роль имеет *знак*. Основной знаковой системой человека является *речь*. Она позволяет человеку вовлекаться в опосредованное поведение, т.е. реагировать не только на то, что он видит и слышит, но и размышлять

о прошлом и планировать будущее. Речь начинает активно развиваться в возрасте полутора-двух лет, после чего развитие отходит от натуральной линии и становится культурно или социально обусловленным. Таким образом, речь стоит в начале развития и является его наиболее важным, решающим фактором. Именно речь делает возможным последующее формирование у ребенка ВПФ.

Под *высшими психическими функциями* Л. С. Выготский понимал произвольное внимание, логическую память, высшие формы восприятия и мышления. Описывая процесс их формирования, он отмечал, что ВПФ не надстраиваются, как второй этаж, над элементарными процессами, но представляют собой сложное сплетение элементарных функций, действующих по новым законам. Таким образом, ВПФ едины по своей генетической природе, которая базируется на иных основаниях, чем системы элементарных психических функций, а именно на использовании знаков.

Л. С. Выготский особенно акцентировал внимание на социальном характере ВПФ, утверждая, что они строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак, в силу чего в развитии внутренних опосредованных операций фаза применения внешних знаков играет важную роль. Ребенок переходит к внутренним знаковым процессам, когда пройдет фазу внешних знаковых процессов. Для иллюстрации этого положения Выготский приводил описание экспериментов по изучению запоминания у детей. Оказалось, что при первоначальном обучении детей запоминанию при помощи внешних опор ребенок быстрее переходит к внутреннему опосредованию запоминания и показывает лучший результат, чем если бы эти внешние опоры не использовались.

1.1.1. Взаимосвязь обучения и развития

Л. С. Выготский уделил большое внимание проблеме соотношения обучения и развития. Для этого он ввел два понятия: *уровень актуального развития ребенка* и *зона его ближайшего развития*.

Уровень актуального развития определяется уровнем психических функций, которые сложились у ребенка в ходе предыдущего развития. **Зона ближайшего развития** определяется как различие между сложностью задач, которые ребенок может решить самостоятельно и с помощью взрослых. Она позволяет описать динамическое состояние разви-

тия, помогает определить его завтрашний день. Например, два ребенка могут продемонстрировать один и тот же уровень актуального развития, но тот, кто при помощи наводящих вопросов, примеров, показа выполнит более сложные задания, в будущем покажет лучшую динамику.

О соотношении обучения и развития можно говорить, только используя понятие *зоны ближайшего развития* (ЗБР). Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, не ведет развитие за собой. Если же обучение осуществляется с учетом ЗБР, оно является полноценным двигателем развития, а точнее, воздействует на ЗБР, пробуждает и приводит в движение у ребенка ряд внутренних процессов. Первоначально эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими, но со временем они становятся внутренним достоянием ребенка. Таким образом, *обучение* не есть развитие, но, будучи правильно организованным, оно ведет за собой детское развитие, вызывает к жизни ряд процессов, которые без обучения были бы невозможны. Вот почему правомерно говорить не о тождестве обучения и развития, но о переходе одного во второе.

Важно отметить, утверждал Л. С. Выготский, что обучение и развитие не идут равномерно, параллельно друг другу. Между ними устанавливаются сложнейшие динамические зависимости. При этом каждый учебный предмет имеет свое отношение к детскому развитию, которое меняется при переходе ребенка с одной ступени на другую. Для того чтобы создать ЗБР, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения.

Применительно к современному ребенку особенно важным представляется большое внимание, уделяемое Л. С. Выготским, к *игре*, поскольку многие взрослые ее сегодня недооценивают. Выготский относил игру к ЗБР дошкольника, отмечая, что в игре ребенок всегда на голову выше самого себя. Хотя игра функционирует в отсутствие прямых инструкций взрослого, в ней используются созданные культурой средства (игрушки) и часто включается проигрывание социально-культурных ролей (мать, отец, жених, невеста, водитель и т.п.).

* * *

Завершая анализ детерминант психического развития, отметим, что современная отечественная психологическая теория и педагогическая практика опираются на работы

Л. С. Выготского, творчески развивая и модифицируя его положения для разных целей.

1.2. Возраст и возрастная периодизация развития

Развитие человека рассматривается с биосоциальной точки зрения, поэтому выделяют различные аспекты возраста. *Хронологический* возраст — это время жизни человека на земле. *Биологический* возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со среднестатистическим уровнем для людей данного хронологического возраста. *Социальный* возраст описывается через сравнение уровня социального и ролевого развития человека со среднестатистическим уровнем. *Психический* возраст в современной науке однозначно не определяется. Для детей он основывается на соотношении уровня развития интеллекта со среднестатистическим уровнем. Для взрослых — зависит от понимания психологами того, что составляет психологическую, или психическую, зрелость: степень приближения к зрелости и составляет психический возраст человека.

Таким образом, при определении **возрастного развития** мы будем опираться на хронологический возраст и понимать под ним приобретение человеком количественных изменений, которые при накоплении переходят в качественные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиями (С. Л. Рубинштейн). Эти изменения напрямую связаны с возрастом жизни, а не с различными терапевтическими или духовными практиками.

Вопрос о возможности **периодизации возрастного развития** — выделения периодов жизни, в которых развитие подчиняется особым закономерностям, — имеет многовековую историю. Так, голландский ученый **Бернард Ливехуд** (1905—1992) приводит данные о том, что еще древние греки и римляне делали попытки осуществить периодизацию¹. Греки делили жизнь человека на 10 периодов (*хептомаденов*) по семь лет. Римляне знали пять фаз жизни, каждая из которых соответствовала 13—15 годам жизни. Однако, несмотря на столь длительную историю проблемы периодизации, до настоящего времени она сохраняет свою акту-

¹ Подробнее см.: *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью : пер. с нем. Калуга, 1994.

альность. Открытым остается вопрос о том, существуют ли периоды развития или оно протекает непрерывно, и можно говорить лишь о последовательной смене форм поведения. Идут дискуссии по поводу оснований для выделения периодов и их возрастных границ, особенно при периодизации развития взрослых.

Большинство психологов сходятся во мнении, что развитие состоит из последовательности медленных, плавных и быстрых, скачкообразных изменений, а выделение стадий развития не только необходимо, но и возможно. Более того, это позволит структурировать процессы развития, четче обозначить вопросы нормы и патологии.

1.2.1. Стадии когнитивного развития

При периодизации детского развития важно выделять *стадии когнитивного развития*. Ж. Пиаже выделил четыре стадии, которые проявляются одна за другой по мере развития ребенка.

1. *Сенсомоторная стадия* обычно продолжается от рождения до полутора-двух лет. В этот период ребенок взаимодействует с действительностью в основном за счет сенсорной и моторной деятельности. Самое важное достижение этой стадии — понимание ребенком *постоянства объектов*, т.е. знание о том, что объекты существуют, даже если находятся вне его видимости.

2. *Дооперационная стадия* продолжается от двух до семи лет. В это время ребенок начинает осваивать сохранение и обратимость. *Сохранение* — это понимание того, что, например, количество жидкости не меняется при переливании из узкого стакана в широкий. *Обратимость* — это способность представить обратный ход событий.

3. *Стадия конкретных операций* продолжается от шести-семи до 11 лет. В это время ребенок получает возможность оперировать уже не предметами, а *символами*. На данной стадии ребенок способен упорядочивать встречаемые предметы, но еще не готов к тому, чтобы иметь дело с возможностями, которые не в состоянии воспринять непосредственно, и не имеет соответствующего опыта, приобретенного в прошлом. Вот почему те операции, которыми он уже владеет, называются конкретными.

4. *Стадия формальных операций* начинается в 11 лет и продолжается во взрослом возрасте. Здесь развивается логическое абстрактное мышление, появляются способно-

сти к гипотетико-дедуктивному рассуждению и научному мышлению.

Американский психолог Дэвид Мацумото отмечает, что периодизация когнитивного развития детей, сделанная Жаном Пиаже, поднимает несколько вопросов¹.

Во-первых, следуют ли выделенные им стадии в одинаковом порядке в различных культурах? Исследования, проведенные в Великобритании, Австралии, Греции, Пакистане, показали, что развитие детей везде происходит в соответствии с общей логикой стадий Пиаже, однако возраст, в котором дети переходят от стадии к стадии, существенно различается. В некоторых случаях разница может составлять до пяти лет. Эта разница, как полагает Мацумото, в определенной степени обусловлена тем, что дети имеют разный опыт выполнения тестовых заданий, предлагаемых исследователями, а использование привычных способов познания мира способствует быстрому обучению детей.

Во-вторых, насколько универсальна стадия формальных операций и насколько ее достижение является целью во всех культурах? Пиаже предполагал, что научное объяснение мира, связанное со стадией формальных операций, является высшим достижением человека. Как показали межкультурные исследования, такая цель далеко не общепринята. Разные общества ценят и поощряют разные умения и поведение. Например, как отмечает Мацумото, до недавнего времени в исламском мире наиболее образованными людьми считались религиозные лидеры и поэты. Есть культуры, в которых когнитивное развитие рассматривается прежде всего в коммуникативном аспекте, т.е. особо ценятся мыслительные качества, используемые в общении.

1.2.2. Стадии психосоциального развития

В отечественной психологии наиболее детально проблема периодизации развития проанализирована Л. С. Выготским, который сделал подробный обзор различных подходов к периодизации развития (П. П. Блонского, К. Штратца, А. Гезелла). Основой его критики этих подходов стало выдвижение исследователями какого-то одного признака в качестве основания для периодизации. Выгот-

¹ См.: Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003.